

ENTRE O SABER E O FAZER: OS DISCURSOS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Elayne Silva de Souza

Orientadora: Del Carmen Daher

Doutoranda

RESUMO: Percebe-se que a legislação que orienta a Educação Profissional Brasileira vem sofrendo várias transformações nos últimos 20 anos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, momento em que o conceito de politécnica começa a ganhar alguma relevância, ao mesmo tempo em que suscita polêmicas em torno de sua aplicabilidade no cenário político-educacional brasileiro, pelo fato de que a noção de politécnica deriva, basicamente, da problemática do trabalho, do qual tomamos como referência seu conceito e seu fato como princípio educativo geral. O presente trabalho inscreve-se nos estudos da Análise do Discurso a partir da concepção de semântica global (MAINGUENEAU, 2008), na qual os planos da discursividade estão integrados, tanto na ordem do enunciado como na ordem da enunciação, obedecendo a um sistema de restrições semânticas que possibilita a análise da materialidade linguística e torna o discurso pertencente a determinado posicionamento. Dessa forma, considerando o conceito de polêmica como interincompreensão e uma concepção de semântica global apresentados por Maingueneau (2008), nossa proposta é analisar documentos oficiais do Ministério da Educação que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira, com o objetivo central de identificar como se constroem discursivamente os conceitos de trabalho e formação para o trabalho, tendo como foco a polêmica em torno do conceito de politécnica. Para tanto, recorreremos às noções de Educação e Trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2009), Politécnica (SAVIANI, 2003), Interdiscurso, Interincompreensão e Semântica global (MAINGUENEAU, 2008). Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para a superação da lógica do mercado instalada na Educação Profissional Brasileira, aproximando-a da lógica da cidadania, trazendo para o debate a politécnica e a crítica ao dualismo existente entre a educação básica e a formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho, formação, politécnica, interincompreensão, semântica global.

Considerações iniciais

O estudo aqui tratado é originado de pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense. É objeto central deste artigo apresentar breve reflexão sobre as categorias **trabalho e formação para o trabalho**, seguida de uma análise sobre como esses conceitos estão inseridos nos discursos da atual política pública de educação profissional no Brasil.

Dessa forma, este trabalho realiza um estudo bibliográfico que busca algumas produções teóricas de autores que estudaram estes dois conceitos centrais de nossa pesquisa, **trabalho e formação para o trabalho**, a partir da polêmica provocada pelo conceito de **politecnia**, considerando os movimentos históricos e políticos da educação profissional na educação brasileira. Partindo destas leituras, realizou-se análise documental da legislação, especialmente o Decreto nº 2208/1997, Decreto nº 5154/2004, Lei nº 11741/2008 e Lei nº 11892/2008. Tal análise objetiva compreender como se constroem discursivamente essas categorias no interior dos discursos dessa legislação, que autoriza aquilo que pode e deve ser dito sobre a Educação Profissional hoje, no Brasil.

Este processo de estudo constitui-se a partir da perspectiva teórico-metodológica do que se convencionou chamar de Análise do Discurso de orientação francesa, mais especificamente a partir das formulações de Dominique Maingueneau (MAINGUENEAU, 2008), que explicitam a **semântica global** dos discursos. Tal concepção entende os discursos como integralmente linguísticos e históricos e constituídos da restrição do dizível na língua e da restrição do dizível num dado momento e espaço históricos. Assim, o autor rejeita a ideia de se pensar o texto como sendo composto de uma estrutura profunda e uma superficial, argumentando que “nós nos situaremos no lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Sendo assim, o modo de inscrição histórica dos discursos é que permite definir determinadas regularidades enunciativas.

Se o jogo das restrições que definem a “língua”, a de Saussure e dos linguistas, supõe que não se pode dizer tudo, o discurso, em outro nível, supõe que, no interior de um idioma em particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

A tentativa de definir os conceitos de trabalho e formação para o trabalho na Educação Profissional Brasileira é tão antiga quanto sua própria história. Em outras palavras, sempre se tratou de compreender, em inúmeras pesquisas, as contradições provocadas por essas concepções nos documentos oficiais do MEC, que regulamentaram e regulamentam essa modalidade de ensino.

Frigotto (2005, p. 58-59) aponta a concepção ontológica do trabalho, a qual tomamos como referência neste estudo, como um processo que pertence à própria existência do ser humano, como atividade, ao mesmo tempo necessária à vida humana, como também responsável por atender às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Por isso,

o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 60, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, a profissionalização na educação é compreendida, por um lado, como necessidade social e, por outro, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo. Entretanto, o trabalho como princípio educativo na Educação Brasileira é e sempre foi, antes de ser um problema pedagógico – definição de conteúdos e procedimentos -, um problema político, dado que

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2009, p. 27).

Essa ideia de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho material persiste, e não é algo natural e eterno, mas é produto de relações sociais historicamente determinadas pelos seres humanos, e por isso mesmo, políticas. Ao longo da história, surgiram várias reformas e projetos de caráter supostamente avançado para a Educação Profissional Brasileira (EPB), “mas que na prática deixam tudo como está, com prejuízo sempre para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas” (KUENZER, 2009, p. 27).

Como a proposta central deste trabalho é identificar como se constroem discursivamente os conceitos de trabalho e formação para o trabalho, tendo como foco a polêmica em torno do conceito de politecnia, através de análise documental dos Decretos nº 2208/1997 e 5154/2004, da Lei nº 11741/2008 e da Lei nº 11892/2008, retomaremos na seção de análise dos dados os movimentos históricos e políticos que envolveram esses projetos.

Algumas maneiras de saber e de fazer fazer Análise do Discurso

Em *Gênese dos discursos*, Dominique Maingueneau (2008), a partir da noção de semântica global, desenha para o leitor um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia bastante produtiva para quaisquer *corpora* investigados.

Os *corpora* que, em um momento dado, são objeto de análises, por tudo o que excluem, definem obliquamente os interesses de uma coletividade, de uma conjuntura; eles não podem ter a pretensão de resultar de uma tomada de posse metódica de um espaço claramente balizado. Comparado ao universo dos possíveis, o campo dos discursos recortados e estudados por uma área social dada é apenas uma ilhota de resíduos de uma exiguidade extrema (MAINGUENEAU, 2008, p. 25).

Portanto, a posição do analista do discurso não é de longe confortável. É um trabalho exigente, de entendimento de que a linguagem deve ser instrumento de intervenção, construção de saberes sobre o real, num diálogo com outras perspectivas, numa iniciativa interdisciplinar de articulação entre linguagem e sociedade: “devemos resignar-nos a falar de todos os discursos falando apenas de alguns, mas também a falar apenas de alguns pensando falar de todos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 27).

Partindo dessa perspectiva, o autor explicita a semântica global dos discursos, rejeitando a ideia de que exista uma estrutura profunda e outra superficial e considerando-os estruturados numa zona de regularidades semânticas que “filtram” o que é possível ou não ser enunciado no interior de uma determinada formação discursiva. Para Maingueneau (2008),

[...] a vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório, leva a um impasse, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser inicialmente visada. Não pode haver fundo, “arquitetura” do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões (MAINGUENEAU, 2008, p. 76).

Não nos deteremos, aqui, a descrever as diversas “paternidades” do conceito de formação discursiva. Cabe dizer que nosso entendimento sobre esse conceito parte da proposta de Foucault (2008 [1969]):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 43, grifo do autor).

E quando Foucault (2008 [1969]) fala de regularidade, ele não está estabelecendo uma homogeneidade na discursividade, mas, ao contrário, a heterogeneidade está presente na especificidade preservada nos discursos.

Longe de ser o que unifica tudo que foi dito no grande murmúrio confuso de um discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio do discurso mantido, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 147).

A partir dessas concepções, percebe-se que cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria, a partir de um sistema de restrições, “de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 96), que não escapam à carga da semântica global. Esse sistema de restrições especifica o funcionamento discursivo, permitindo ao sujeito distinguir o que é possível enunciar no interior de uma formação discursiva (FD), ao

mesmo tempo em que identifica enunciados incompatíveis com o sistema de restrições desta FD como vinculados a formações discursivas antagonistas.

Maingueneau propõe, então, que produzir enunciados competentes na sua formação discursiva e não compreender o outro, ou compreendê-lo a partir de seus próprios enquadres, são facetas de um mesmo fenômeno. Posto isso, as formações discursivas evocam-se e se constituem reciprocamente, seja pela refutação ou pelo endosso.

Mussalim (2009) complementa, considerando que, nessa perspectiva, a relação polêmica não existe em si, ela é apenas um aspecto do funcionamento da formação discursiva e se configura como a manifestação de uma incompatibilidade radical entre os discursos – a mesma que permitiu que tais discursos se constituíssem. A relação com o Outro é função da relação que um discurso mantém consigo mesmo, na medida em que, para que ele construa a sua identidade, é preciso relegar o Outro ao interdito, ao espaço do não-dizível, do errado, do culpado, do falível.

Na concepção da semântica global, não há espaço para a distinção entre o que é raso e o que é profundo na natureza discursiva, sendo a polêmica um fator fundamental para a sobrevivência do discurso. Maingueneau (2008) aponta que

[...] a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o Outro, sem essa falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso correria o risco de se desfazer. É inegável, mas a essa se junta outra razão, a saber, a necessidade de mascarar a invulnerabilidade do discurso. Por definição, o discurso tem resposta para tudo e não pode ser apanhado em erro. Ele está, assim, apto a representar uma figura do Todo. Entretanto, ele não pode ser reconhecido e acreditado, a não ser que possa oferecer a prova do contrário, mostrar que não é invulnerável. O discurso não tem razão a não ser na medida em que se crê que ele pode ser ameaçado, isto é, que é de fato o Outro que ele destrói, e não o seu simulacro. Cada refutação bem-sucedida é uma vitória do verdadeiro sobre o falso, e esse combate ritual legítima e conforta a crença (MAINGUENEAU, 2008, p. 113-114).

Dessa forma, a partir do sistema de restrições semânticas que o discurso organiza, todas as relações de interincompreensão dos discursos são evidenciadas para limitar o que pode ser dito a partir de um discurso dado.

Recuperando o pressuposto ponto de partida deste estudo, que aponta a possibilidade de mostrar como se constroem discursivamente os conceitos de trabalho e formação para o trabalho nos documentos oficiais do MEC que regulamentam a

Educação Profissional Brasileira a partir da LDBEN n° 9394/1996, pode-se apontar, como será descrito adiante, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge no âmbito dos confrontos do processo da Assembleia Constituinte e ganha alguma centralidade política e ideológica o debate da educação politécnica, ao mesmo tempo em que suscita a polêmica.

O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola pública, gratuita, laica, universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica) (FRIGOTTO, 2006, p. 39).

Diante do exposto, os documentos que aqui serão analisados, a saber: Decreto n° 2208/1997, Decreto n° 5154/2004, Lei n° 11741/2008 e Lei n° 11892/2008, constituem, no nosso entendimento, um arquivo sobre a instauração da polêmica como interincompreensão do conceito de politecnicidade¹, trazido à discussão a partir dos movimentos de composição da LDBEN n° 9394/1996 até a Lei n° 11892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Então, na pretensão de descrever a polêmica em torno da politecnicidade, segundo a concepção da semântica global, avançamos para as análises.

Fazer Análise do Discurso: construção de alguns saberes sobre trabalho, formação para o trabalho e politecnicidade

Antes de empreender as análises, faz-se necessário descrever como o conceito de politecnicidade tornou-se uma polêmica nos discursos que constituem a Educação Profissional Brasileira a partir da LDBEN n. 9394/1996, mesmo porque, é um termo que possui diversos conceitos que competem entre si:

A essa concepção [politecnicidade] corresponde a transdisciplinaridade, ou seja, a construção de outros objetos com suas formas peculiares de tratamento metodológico, a partir não mais da lógica formal, e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que põe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da

¹ Trataremos da constituição do conceito de politecnicidade na seção de análise, por se tratar de uma formulação que contribui para a instauração da(s) polêmica(s) em torno das categorias trabalho e formação para o trabalho na Educação Profissional Brasileira.

integração dos vários campos do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 87).

Marx e Engels já constatavam interpretações equivocadas a respeito da politecnicidade e anunciavam a necessidade de uma formação científico-tecnológica, trazendo sua visão de educação:

[...] Por educação, entendemos três coisas: 1) Educação Intelectual; 2) Educação Corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo do seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. [...] (MARX; ENGELS, 2011, p. 85; 140).

Segundo Frigotto (2006), no âmbito dos confrontos no decorrer do processo que originou a Constituição de 1988 e, em seguida, no início das discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o debate sobre a educação politécnica ganha centralidade política e ideológica. Diversos setores da sociedade vinculados ao capital “reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

O projeto da LDBEN 9394/1996, proposto pelo senador Darcy Ribeiro, foi aprovado após emendas diversas, atendendo, como caracterizou Saviani (1997), às reformas estruturais orientadas pelas leis de mercado, principalmente no que diz respeito à não consolidação do conceito de politecnicidade na educação profissional.

Os artigos da LDBEN/1996, referentes à Educação Profissional, reforçaram a dualidade estrutural que sempre existiu na educação brasileira no que tange às categorias trabalho e formação para o trabalho.

Art. 39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral,

jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41 O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42 As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Vê-se, portanto, que a Educação Profissional, nessa lei, foi apresentada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira e evidencia a preocupação com a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas. A politecnia, dessa forma, é apagada pela lei e os níveis de ensino permanecem desintegrados à Educação Profissional.

Neste trabalho, o conceito de politecnia é abordado sob uma perspectiva que aponta para o entendimento do trabalho como princípio educativo e que dá sustentação para uma transformação humana comprometida com a transformação da realidade social que aliena o homem no trabalho sob a lógica dominante do capitalismo.

Para Saviani,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Politecnia pressupõe, portanto, domínio prático-teórico do processo de trabalho, buscando métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho.

Partindo da “tentativa” de explicitar a polêmica em torno do conceito de politecnia, serão feitas, a seguir, as análises dos documentos que surgiram depois da publicação da LDBEN/1996, com o objetivo de regulamentar a Educação Profissional no Brasil.

O Decreto nº 2.208/1997

A LDBEN/1996, em seu texto, não impede a integração entre os níveis de ensino e a Educação Profissional de Nível Técnico, entretanto, segundo Cury (2002), ao utilizar o termo “articulação”, gerou um equívoco redacional que necessitava de normatização própria, estabelecida, nesse caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei, estabelecendo a Reforma do Ensino Técnico.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. [...]

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997).

Nessa organização escolar colocada pelo Decreto, fica evidente que as categorias **trabalho e formação para o trabalho** estão direcionadas ao atendimento das demandas específicas do setor produtivo, o que se confirma pelo Art. 1º do documento:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o **mundo do trabalho**, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a **formação de profissionais**, aptos a exercerem **atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - **especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador** em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - **qualificar, reprofissionalizar e atualizar** jovens e adultos

trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e **melhor desempenho no exercício do trabalho** (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Percebe-se, por meio das escolhas lexicais, especialmente pelos verbos **especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar, reprofissionalizar**, e pelas expressões **mundo do trabalho, formação de profissionais, atividades específicas no trabalho, melhor desempenho no exercício do trabalho**, a aproximação dos processos formativos escolares aos processos de treinamento de trabalhadores, numa evidente e mera formação técnica. Além disso, destaca-se a grande importância dada à noção de competência, responsabilizando o trabalhador a desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições flexíveis do “mundo do trabalho” para se manter empregado.

Segundo Frigotto (2011, p. 237), como a década de 2000, no Brasil, começou em janeiro de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”, passo, agora, à análise do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto anterior e tentou conferir novo arranjo à Educação Profissional.

O Decreto nº 5.154/2004

De acordo com Caires e Oliveira (2016), no âmbito específico da Educação Profissional, o Governo Lula assumiu o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/1997, símbolo do caráter impositivo conferido, pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, à Reforma da Educação Profissional, através do nível médio de ensino. Houve intenso processo de discussão e elaboração de propostas pertinentes à política pública para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, através, principalmente, de dois seminários organizados pelo MEC, através da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC). Nesses encontros,

verificou-se a retomada das disputas em torno das lutas sociais dos anos de 1980, ligadas à redemocratização do país, à elaboração da LDBEN/1996 e, especificamente, à proposta de implementação da concepção de Educação Politécnica e Tecnológica para o nível médio de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 135).

Esse documento propiciou o retorno da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao Ensino Médio, mas manteve as modalidades concomitante e subsequente, estabelecidas pelo decreto anterior. Segundo apontam Caires e Oliveira (2016),

“as três formas de articulação entre a EPTNM e o Ensino Médio, integrada, concomitante e subsequente, previstas no *Decreto n. 5.154/2004*, evidenciaram o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos político-ideológicos” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 139, grifo das autoras).

Aliado a isso, as categorias aqui analisadas novamente indicam esse “caráter conciliador” do governo, como se percebe no Art. 3º do referido Decreto:

Art. 3º Os cursos e programas de **formação inicial e continuada** de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a **capacitação**, o **aperfeiçoamento**, a **especialização** e a **atualização**, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2o **Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador**, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Em linhas gerais, observando os elementos destacados no texto acima, a histórica dualidade estrutural da Educação Profissional Brasileira não foi superada, pois os cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores continuaram mantendo uma capacitação focada apenas no mercado de trabalho, além de buscarem o atendimento da demanda de escolarização para aqueles socialmente excluídos. Não que isso não tenha um valor social, de tentar incluir os excluídos que não tiveram acesso à educação na idade própria; entretanto, como afirma Kuenzer: “[...] a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional” (KUENZER, 2006, p. 904), uma vez que essas modalidades de

ensino, descoladas da educação básica ajudam a reforçar o consumo predatório da força de trabalho, já constatada ao longo da história da Educação Brasileira.

A partir de 2007, o governo federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e promulga dois documentos normativos:

O Decreto n. 6.094, que dispôs sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, apresentando o esforço conjunto da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, atuando em regime de colaboração com as famílias e com a comunidade, [...]; e o *Decreto n. 6.095*, que explicitou o modelo que estava sendo privilegiado, naquele momento, para a Rede Federal de Educação Tecnológica, ao estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 153-154, grifos das autoras).

Essas e outras iniciativas deram origem, então à Lei nº 11.741/2008, que será analisada a seguir.

A Lei nº 11.741/2008

Em 2008, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi incluída na LDBEN/1996, em seu Capítulo II, Seção IV-A, por meio da publicação da Lei nº 11.741, de 16 de julho, que objetivava “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

Art. 36-A Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a **formação geral do educando**, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A **preparação geral para o trabalho** e, facultativamente, a **habilitação profissional**, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008a, grifos nossos).

Diante desse discurso, lançamos mais perguntas que análises:

1. Que sentido(s) é (são) atribuídos à **formação geral do educando**? Seria a manutenção das exigências do setor produtivo ou a consideração de uma formação mais humanista, diretamente relacionada à politecnia?
2. Em que consiste a **preparação geral para o trabalho**? Seria a preparação do indivíduo polivalente ou um indivíduo politécnico?

Essas perguntas, cujas respostas não encontramos no texto da Lei nº 11.741/2008, suscitam o pressuposto de que, até aqui, as ações desenvolvidas para a formação técnica permaneceram desvinculadas de uma formação humana, científica e cultural e não caminharam no sentido da politecnicidade e da possibilidade de assegurá-la a todas as modalidades de ensino.

Assim, no percurso desta investigação sobre o modo de constituição dos discursos sobre **trabalho e formação para o trabalho** nesses documentos, finalizamos com a perspectiva construída pela Lei nº 11.892/2008.

A Lei nº 11.892/2008

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reordenamento das instituições federais de Educação Tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

Vejamos, assim, qual o saber produzido pela Lei quanto às categorias por hora analisadas.

Na Seção II, Art. 6º, são elencadas as finalidades e as características dos Institutos Federais:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;**

II - desenvolver a **educação profissional e tecnológica como processo educativo** e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua **oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;**

-
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Observa-se que é a primeira vez que um documento oficial traz a perspectiva de uma **educação profissional e tecnológica como processo educativo**, que estimula o **desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica**, cuja oferta deve estar atrelada à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Entretanto, no item I, verifica-se a colocação de que o desenvolvimento humano (trabalho como princípio educativo) está atrelado a uma ordem econômica e social: **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**, sendo que o trabalho como princípio educativo vai muito além disso:

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, 1998, p. 152).

Na Lei, percebe-se um discurso sobre levar o conhecimento tecnológico a todos os lugares e a todas as pessoas, como se isso garantisse condições favoráveis de inserção e manutenção dessas pessoas no trabalho, bem como garantissem geração de trabalho e renda. A questão é: que trabalhador e trabalhadora se quer constituir ou formar? Apesar da discreta indicação de um saber sobre o trabalho como princípio educativo, o fazer que a Lei determina reforça, mais uma vez a dualidade estrutural sempre presente na Educação Profissional Brasileira.

Considerações entre o saber e o fazer

Entre o saber e o fazer há uma linha tênue e ao mesmo tempo longa, que ainda está sendo construída. É interessante saber/compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais que as categorias **trabalho** e **formação para o trabalho** fizeram ao longo da trajetória da Educação Profissional Brasileira. A breve análise possibilitou encontrar convergências e divergências nos documentos oficiais que regulamentaram a Educação Profissional Brasileira a partir da LDBEN/1996, que introduziu no cenário educacional a discussão em torno do conceito de politecnia. Acreditamos, também, que possibilitou o entendimento inicial de que a polêmica gerada pela politecnia na inserção da Educação Profissional e, posteriormente, Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, exerceu papel determinante na construção da superfície discursiva desses documentos e provocou a reflexão sobre os valores e as tensões dos contextos socioculturais e políticos que envolveram esses discursos, demonstrando que as formulações sobre trabalho e formação para o trabalho se constituíram a partir de discursos que se colocam em concorrência nesses contextos de produção.

A polêmica, portanto, é fundamental para a sobrevivência do discurso, uma vez que cada formação discursiva interpreta seu Outro de modo bastante particular, uma vez que o discurso “se obriga a esquecer que não nasce de um retorno às coisas, mas da transformação de outros discursos ou que a polêmica é tão estéril quanto inevitável, que a interincompreensão é insular, na medida da incompreensão que supõe” (MAINGUENEAU, 2008, p. 117).

A partir dessas reflexões, observa-se que os contextos educacionais atuais abrigam múltiplas referências, visões de mundo, crenças pessoais, profissionais, políticas e, conseqüentemente, abarcam diferentes interpretações diante de um processo que sugere mudanças. São muitas mudanças sugeridas e impostas, e nós, pesquisadores, não podemos e não devemos ficar paralisados diante delas, pois são esses processos que nos possibilitam soltar as amarras, e buscar, através de nosso trabalho, construir outros modos de viver a vida social e construir outros discursos sobre quem somos e quem queremos ser daqui para frente. E assim é o trabalho do linguista: o entendimento da linguagem deve ser instrumento de intervenção, construção de saberes sobre o real, num diálogo com outras perspectivas, numa iniciativa interdisciplinar de articulação entre linguagem e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto n. 5,154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2008.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2, p. 57-82.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.-abr./2011, p. 235-254. Rio de Janeiro.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, out./2006, p. 877-910. Campinas.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, [1984], 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MUSSALIM, F. **Aspectos da semântica discursiva do Modernismo Brasileiro: polêmica e interincompreensão em torno da noção de cópia**. *Alfa: Revista de Linguística/UNESP – Universidade Estadual Paulista*, São Paulo, v. 53, n.1, p. 61-75, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.