UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

SANDRA MAÍRA SOUZA MIRANDA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNICISMO E CIDADANIA: (RE) PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Vitória da Conquista – Bahia
2019

SANDRA MAÍRA SOUZA MIRANDA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNICISMO E CIDADANIA: (RE) PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Processos de Subjetivação.

Orientador: Dsc. Anderson de Carvalho Pereira.

Vitória da Conquista – Bahia
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

R672e Miranda, Sandra Maíra Souza

Educação, ciência, tecnicismo e cidadania: (re) produção dos discursos da educação profissional. / Sandra Maíra Souza Miranda. - Vitória da Conquista, 2019.

101 f.: il. color.

Orientador: Dsc. Anderson de Carvalho Pereira

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Brumado-BA.

SANDRA MAÍRA SOUZA MIRANDA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNICISMO E CIDADANIA: (RE) PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Linha de pesquisa: Educação e Processos de Subjetivação.

Vitória da Conquista, 14 de Março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dsc. Anderson de Carvalho Pereira (UESB)

Prof. Dsc. Claúdio Nunes Pinto (UESB)

Prof. Dsc. José Claudio Alves de Oliveira (UFBA)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, meus pais e meus irmãos,
Aos meus amigos e aos meus alunos do IFBA.

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a DEUS pela vida, paz, sabedoria e pela força.

Gratidão ao meu esposo pelo incentivo, motivação, interesse, parceria e amor durante essa jornada, foi muito melhor com você ao meu lado.

Gratidão a Mainha que sempre soube que eu obteria este título, antes mesmo da graduação. Agradeço por sempre me incentivar, por plantar em mim o desejo de continuamente obter a sabedoria e por sonhar este sonho comigo.

Gratidão a Painho pelo amor e compreensão ao longo da vida.

Gratidão a minha melhor amiga Ive pela sua amizade, torcida e parceria durante toda a vida.

Gratidão aos meus irmãos, Luise, Ludmila, Júnior, Felipe e Lucas pelo carinho.

Gratidão ao meu orientador o Prof. Anderson pela condução e orientação neste trabalho, pela paciência e tranquilidade em apresentar a Análise do Discurso de linha francesa.

Gratidão ao Prof. Cláudio por ter ido no IFBA em Brumado e ter despertado em mim o desejo de ingressar no mestrado em educação, por estar compondo a banca examinadora e pelas contribuições a esta pesquisa.

Gratidão ao Prof. José Cláudio por ter aceito o convite, tão prontamente, para compor a banca examinadora e pelas contribuições a esta pesquisa.

Gratidão aos meus colegas de mestrado pelas risadas e enriquecimentos em especial, a Rívia, minha amiga, com você esta jornada foi muito melhor.

Gratidão aos Professores do PPGED, pois os conhecimentos transmitidos foram transformadores.

Gratidão a todos os servidores do PPGED, em especial a Nice, por sempre me receber com um sorriso lindo.

Gratidão ao IFBA por ter despertado em mim o desejo pela educação profissional.

Gratidão aos meus alunos do IFBA que desde 2012 têm me ensinado que vale a pena ser professora.

Gratidão aos meus colegas de trabalho por lutarem comigo por uma educação profissional que vai além da formação técnica, especialmente aos amigos Ney Freitas e Gilmar Freitas que muito me incentivaram nesta jornada do saber.

Gratidão a UESB por ser uma universidade pública e de qualidade, onde me graduei e agora estou concluindo a pós-graduação. Tenho orgulho de ter estudado aqui.

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho se não viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim,
a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

Paulo Freire

RESUMO

Apresenta-se neste texto a análise discursiva da transição do Centro Federal de Educação Profissional da Bahia (CEFET/BA) para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), a partir de recortes do *corpus* desta pesquisa que é composto pelos documentos institucionais, livros acadêmicos, leis e propagandas veiculadas pela internet. O objetivo deste trabalho é analisar se os discursos (re)produzidos na transição do CEFET para o IFBA marcam uma ruptura de sentido com a educação técnica-profissional. Para tanto é utilizada como fundamentação teórica metodológica a Análise de Discurso (AD) de linha francesa embasados nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. A AD é ao mesmo tempo um dispositivo teórico e dispositivo analítico, uma vez que, não se encontra a divisão entre a teoria e a análise, pois na análise do objeto faz-se necessário um contínuo retorno à teoria. Para compreender os mecanismos de funcionamento da linguagem, os sentidos e os processos de significação, a AD analisa as relações com o contexto histórico, social e ideológico presentes na produção de determinado discurso e considera que a língua, os sujeitos e os sentidos são incompletos. Deste modo, foram utilizados na análise, deste trabalho específico, algumas noções fundamentais da AD: discurso, sentido memória discursiva, ideologia, imaginário, formação discursiva, dentre outras. As análises foram realizadas baseadas nessas noções-conceitos a fim de responder à questão que norteia este estudo: Os discursos produzidos na transição do CEFET para o IFBA marcam uma ruptura de sentidos com a formação técnica-profissional? O *corpus* desta pesquisa é formado pela análise de documentos institucionais – Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, pelos livros - Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica; Memórias, Educação e Produção do Conhecimento no Instituto Federal da Bahia – Pela Constituição Federal de 1937, pela Lei 11.892/08 e por propagandas institucionais veiculadas na internet. Baseando-se nas análises realizadas foi observado que a transição do CEFET para o IFBA acarretou em uma ruptura relativa com os sentidos da formação técnica-profissional. Ruptura relativa a um jogo de sentido com a formação técnica-profissional porque por um lado foram percebidas rupturas de discursos em documentos institucionais e indícios de resistência em assujeitar-se a educação tecnicista. Apesar do IFBA ser considerado como resultado de uma política pública importante para educação profissional e de se apresentar com uma nova proposta, uma nova perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional e de romper com as práticas anteriores da educação profissional, defendemos que em muitos aspectos as tendências foram reproduzidos neste processo de institucionalização. Assim, este trabalho aponta para a conservação de alguns sentidos da educação profissional, uma vez que, a memória discursiva sustenta esses sentidos que permitem a manutenção do que já estava estabelecido.

Palavras-chaves: CEFET. IFBA. Transição. Análise do Discurso. Educação Profissional.

ABSTRACT

This text presents the discursive analysis of the transition of the Federal Center of Education Professional of Bahia (CEFET / BA) for the Federal Institute of Education Science and Technology (IFBA), from the corpus of this research, which is composed of institutional documents, academic books, laws and advertisements found on the Internet. The objective of this work is to analyze if the discourses (re) produced in the transition of CEFET to IFBA mark a rupture of meaning with the technical-professional education. For that, it was utilized as theoretical methodological foundation the Discourse Analysis (AD) of French line based on the works of Michel Pêcheux and Eni Orlandi. The AD is at the same time a theoretical device and an analytical device, since there is no division between the theory and the analysis, because in the analysis of the object its necessary a continuous recurrence to the theory. In order to understand the mechanisms of language functioning, meanings and processes of signification, the AD analyzes the relations of the historical context, social and ideological present in the production of a certain discourses and considers that the language, the subjects and its meanings are incomplete. Thus, it was used in the analysis of this specific work, some fundamental notions of AD: discourse, meaning, discursive memory, ideology, imaginary, discursive formation, among others. The analysis were based on these notions-concepts in order to answer the question that guides this study. The speeches produced in the transition from CEFET to IFBA marks a break with the technical and vocational training? The corpus of this research was formed by the analysis of institutional documents - Institutional Development Plan and Institutional Pedagogical Project, by the books - Federal Institutes: a revolution in technological and professional education; Memories, Education and Knowledge Production in the Institute Federal of Bahia - By the Federal Constitution of 1937, by Law 11.892 / 08 and by institutional advertisements posted on the internet. Based on the analysis performed, it was noted that the transition from CEFET to IFBA resulted in a relative rupture with the meanings of the technical - professional formation. Rupture relative to a game of meanings with the technical - professional formation because on one side it was perceived ruptures of speeches on the institutional documents and signs of resistance in accepting a technical education, but despite the IFBA being considered as an important public policy for professional education and that it presents itself with a new proposal, a new perspective of resizing the profile of the Federal Network of Professional Education and with breaking with previous practices of professional education, it was analyzed that in many respects the tendencies were reproduced in this process of institutionalization. Thus, this paper points to a preservation of the some meanings of professional education, since that's, discursive memory supports this meanings that allows the sustenance of what was already established.

Key-words: CEFET. IFBA. Transition. Discourse Analysis. Education Professional.

LISTA DE SIGLAS:

AD – Análise do Discurso

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

CF – Constituição Federal

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Cientifica e Tecnológica

DGCOM - Diretoria de Gestão da Comunicação Institucional

EAA - Escolas de Aprendizes Artífices

ETI – Escola Técnica Industrial

ETF – Escola Técnica Federal

FD - Formação Discursiva

GRINPALED - Grupo de Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discurso

IF - Instituto Federal

IFBA - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

RFEPCT- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TQT – Teoria da Qualidade Total

UTF – Universidade Tecnológica Federal

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 ANÁLISE DE DISCURSO: PERCURSSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....22

1.1 Análise do discurso, uma disciplina interpretativa: noções de discurso, sentido e memória 22

1.2 Pressupostos metodológicos: Paradigma Indiciário e noções de sujeito 28

1.3 Compreendendo a formação do *corpus* e dos recortes 33

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....38

2.1 Surgimento da educação profissional: Contexto político e histórico 39

2.2 Educação Profissional e a Formação para Cidadania.....54

2.3Ciência e ideologia 60

2.4 Discursos (re)prododuzidos pela educação profissional 65

3 TRANSIÇÃO DO CEFET PARA O IF: UMA ANÁLISE DISCURSIVA.....73

3.1 CEFET, IFBA: ruptura de sentidos? 74

3.2 Falhas e Apagamentos: Entendendo a Resistência no discurso da transição..... 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....93

INTRODUÇÃO

> "Começar a dizer nunca é tarefa simples. E começar a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo". (TFOUNI, 2010, p. 30-31).

Refletir sobre as políticas públicas para a educação é um trabalho árduo, pois envolvem distintos saberes. Uma vez ainda que não é uma ação neutra, mas se trata de um universo político composto por multiplicidades de influências, de decisões e de invenções político-culturais e envolve distintas agências do Estado. As políticas públicas provocam mudanças que atingem extensos setores da sociedade e que são consolidadas pela mesma e por dispositivos jurídicos. (OLIVEIRA, 2011).

Assim, as políticas públicas para a educação profissional apresentam uma marca histórica de uma educação destinada a atender às necessidades do mercado de trabalho, na formação de mão-de-obra qualificada inicialmente para fomentar o desenvolvimento das indústrias e posteriormente para empresas nos diversos segmentos estabelecidos pelo mercado. Desse modo, é necessário compreender o "surgimento" da educação profissional no Brasil, uma vez que antes dos marcos regulatórios constituídos em Leis, existe uma memória da relação de trabalho no país, que precisa ser resgatada. Posto que, desde o início da colonização, as relações de trabalho já foram estabelecidas, na distinção dos trabalhos dos escravos e dos trabalhos dos homens livres. Percebe-se, desde então, a base e/ou origem do preconceito contra o trabalho manual brasileiro e assim o decorrente preconceito contra a educação profissional no país. Para Silva Sobrinho (2014) o mundo do trabalho é um reflexo contínuo do sistema escolar e das políticas públicas educacionais brasileira. Pois, ao analisar a relação entre educação e trabalho no Brasil, percebe-se a divisão social e técnica do trabalho. Para Nunes (2009) a educação profissional faz parte de um sistema educacional marcado pela dualidade estrutural: a educação articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo do sistema de ensino regular.

Conforme Almeida e Sampaio (2017, p.89): "A formação profissional é ditada pelas empresas, pois detêm o capital e, assim, determinam o tipo de trabalhador que necessitam". Para Nunes (2009, p.3) "a educação profissionalizante é voltada para aqueles por quem o mercado de trabalho aguarda". Dessa forma, a profissionalização é mensurada pela adequação do trabalhador às necessidades das empresas. Portanto, para que a educação profissional seja estabelecida como uma educação para a formação cidadã é preciso que políticas públicas sejam

instituídas nesse sentido. Conforme Mourão e Palácios (2006), bem como, Almeida e Sampaio (2017) defendem a intervenção do Estado na educação profissional para que o mesmo impeça que essa formação funcione, apenas, como um processo de treinamento, afirmando que é preciso ir além dessa formação imediatista.

Portanto, para que não aconteça essa formação imediatista que tem como objetivo suprir as demandas do mercado, é necessário a implementação e instituição de políticas públicas que regulamentem uma educação profissional que esteja além da preparação da mão-de-obra para o provimento das vagas, mais do que isso, uma formação de sujeitos críticos que pensem e reflitam sobre as formas de trabalho e sobre o próprio trabalho, que sejam capazes de intervir na sociedade de forma a melhorá-la e fazer do ambiente onde vive, um ambiente melhor.

Desse modo, foram desenvolvidas políticas públicas para a educação profissional no Brasil, que têm como marco histórico legal o ano de 1909, através do decreto nº. 7566/09 que regulamenta a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA); Conforme Lima e Magalhães (2017) a EAA tinha o objetivo de oferecer ensino profissional primário gratuito aos filhos dos desfavorecidos da fortuna. Muitas Leis e decretos, para a educação profissional, foram instituídos ao longo dos anos no Brasil mas no ano de 1942 entra em vigência a Lei 4.073/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI)- que cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, em 1961 a LOEI é substituída pela Lei 4.024/61 e posteriormente esta Lei passa por um processo de reformulação que vai dar origem à Lei 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, que torna técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Entretanto, o MEC percebe a limitação concreta não prevista pela legislação, e decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Tal Parecer visava à recolocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2ºgrau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar. (NUNES, 2009)

Desse forma, foram criadas muitas Leis que estabeleceram a educação profissional no Brasil, e assim como houve a transição das leis e decretos, assim também, os nomes das escolas da educação profissional passaram por muitas transições. A EAA com o passar do tempo transformou-se em Liceus Industriais, posteriormente esses Liceus em Escolas Técnicas Federais (ETF), depois essas ETFs modificaram-se nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e no século XXI é chegado aos Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia (IF). É importante ressaltar que para cada transição houve a expansão das instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional.

Com mais de um século de atuação no país, a educação profissional é tida por Cunha (2000) como o primeiro sistema educacional de abrangência nacional, com a finalidade de atender às demandas sociais e têm a sua trajetória marcada por mudanças e transformações que implicam em rupturas e conservação de sentidos dos discursos veiculados nas transições.

As políticas públicas para educação profissional começam a sofrer alterações relevantes quanto à formação a partir de 2004, destacando a edição do Decreto 5.154/04 pelo então presidente da República o senhor Luís Inácio Lula da Silva, que trouxe a possibilidade da educação técnica estar aliada à educação geral, oportunizando que estes profissionais tivessem uma formação mais crítica, indo além da formação tecnicista para a consciência da sua situação enquanto cidadão. Foi também, neste mesmo ano, que se iniciou o projeto de expansão dos CEFETs por todo o Brasil. Em novembro de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizou a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Esta conferência foi considerada para a SETEC/MEC como um marco importante na educação profissional brasileira, com a participação de aproximadamente 2.760 pessoas, foi a primeira conferência que o MEC realizou em toda a sua história.

Assim, apontada por Pacheco (2011) e Otranto (2010) como uma importante política pública para a educação profissional, em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada pelo presidente da república, o senhor Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 11.892 que regulariza a transformação/criação em/dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo país. O Instituo Federal (IF) surge como uma nova perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional, que até o momento tinha como meta a formação técnico-profissional, e, a partir de então, a meta institucional passou a ser a formação do cidadão histórico crítico para o exercício da cidadania.

O presente estudo se propõe a analisar os discursos (re)produzidos na transição do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA) para o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Deste modo, esta pesquisa se desenha com o apoio de leituras acerca do objeto de estudo e, também de discussões no Grupo de Investigação sobre

Narrativas, Práticas Letradas e Discurso (GRINPALED), coordenado pelo Dr. Anderson de Carvalho Pereira, orientador deste trabalho.

Segundo já anunciado, a preocupação com a análise dos discursos da transição CEFET/BA – IFBA constitui o eixo central desta proposta de pesquisa. Tal inquietação é orientada pelo pressuposto de que "O IF é considerado como a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira" (OTRANTO 2010, p.3). Assim sendo, também há necessidade de uma reflexão mais profunda nos discursos produzidos pelo IFBA, para evidenciar se houve, de fato, a ruptura de sentidos com discursos circulados pelo CEFET/BA, pois para a Análise do Discurso (doravante, AD) a transição é um entrelugar, porquanto marca uma condição de algo que é e não é ao mesmo tempo.

A transição do CEFET para o IFBA tem como primeira marca simbólica a mudança do nome de centro de educação, com sentido de educação centralizada, para instituto de educação, produzindo o efeito de uma educação instituída. A denominação na AD é simbólica, pois a "epistemologia que interessa para a AD não se alinha no paradigma da epistemologia positivista mas no da histórica, no da descontinuidade, pois traz para reflexão a questão da historicidade" (ORLANDI, 1996, p.36). Dessa forma, vale refletir qual o sentido de um educação instituída? Qual o sentido da mudança de Centro para Instituto?

Assim ao observar ao longo da história da educação profissional brasileira percebe-se, conforme Pêcheux (1984), a problemática do simbólico e do político, pois toda transição – mudanças nas Leis e decretos - trouxe consigo uma modificação do nome e tentativas de mudanças de sentido com os redimensionamentos da educação profissional. Muitas políticas públicas foram instituídas na tentativa de apagar e/ou silenciar a memória da relação de trabalho no Brasil e conceder um novo dimensionamento para educação profissional no país. Dessa forma, não foi diferente com a transição estudada que ocorreu no ano de 2008, a transição do CEFET para o IFBA.

A primeira evidência desta mudança é a alteração do nome de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse modo, o nome "Centro" permite pensar em uma educação centralizada que é definido por "Tornar central; reunir em um mesmo centro; fazer convergir para o centro" tendo como sinônimo os verbos concentrar e convergir (DICIO, 2018). Com a transição, em 2008, o nome passou a ser Instituto que significa "Regime instituído; Corporação que segue esse regime; Norma;

Estabelecimento de instrução". O nome instituto remete-se ao verbo instituir que significa "Nomear, Designar; Educar, Ensinar, Doutrinar" (Aurélio Online, 2018).

A partir da etimologia das palavras estudadas, Centro e Instituto, analisa-se que o nome Centro, conforme Lei 9.394/96, que compete ao CEFET a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às graduações tecnológicas. Assim o sentido de centro de educação está atravessado pelo discurso jurídico na forma da lei supracitada, pois remete ao sentido de centralizar vários níveis da educação em apenas um local, conhecida como a educação verticalizada da Rede Federal de Educação Profissional. Por outro lado, o nome Instituto, de acordo com a Lei 11.892/08, é apresentado um apagamento da característica centralizadora da educação, evidenciando algo que será instituído, produzindo o efeito de que já está pronto. Assim, a partir das análises documentais da transição CEFET/IFBA e da fundação do IFBA, reportagens e publicações serão analisados, os implícitos, as pistas, os efeitos de sentido e o imaginário produzido de qual lugar o sujeito-aluno da educação profissional deve ocupar na sociedade.

A Lei 9.394/96 teve alterações em alguns dos seus dispositivos pela Lei de 16 de julho 11.741/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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; aqui entende-se que a educação tecnológica é de nível superior. Após, aproximadamente, cinco meses que esta lei fora sancionada, entra em vigor a Lei 11.892/08 que institui/transforma o CEFET em IFBA.

As reflexões sobre os discursos desta transição podem ampliar os conhecimentos sobre o IFBA com fins de melhoria na prática pedagógica e no ensino. Trata-se de uma probabilidade de produzir conhecimentos que respaldem as práticas e ações institucionais. Ao refletir sobre as práticas e ações institucionais é necessário analisar a missão institucional do IFBA, pois, conforme Druck (2003) uma organização não se define pelo seu nome, estatuto ou produto que faz, ela é definida pela sua missão, que é a sua razão de existir. A missão do IFBA é definida por "Promover a formação do cidadão **histórico-crítico**, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade **socialmente referenciada**, objetivando o desenvolvimento **sustentável do país.**" (BRASIL/IFBA, 2008, grifo nosso).

Embora esta análise seja retomada ao longo desta pesquisa, é importante perceber algumas marcas simbólicas que já precisam ser analisadas. O **cidadão histórico-crítico** remete

à teoria da pedagogia histórico-crítica, criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani e tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista. A proposta é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente, podendo intervir criticamente. Todavia, surgem questionamentos como, quem é, de fato, esse sujeito-aluno do IFBA? Será que este cidadão remete àqueles desfavorecidos de fortuna da EAA? A análise segue na **qualidade socialmente referenciada** que veicula o sentido de que a sociedade respalda as ações do IFBA, entretanto emerge alguns questionamentos: Quem, de fato, é essa sociedade que referencia? É o mercado de trabalho que referencia? São as empresas? São os índices educacionais da educação brasileira? Ainda é apresentado o **desenvolvimento sustentável do país**, qual é o sentido de desenvolvimento sustentável neste contexto?

O sentido de uma educação instituída é de algo que já está construído, já está pronto e irá ser implementado, a mudança de Centro para Instituto "apaga" a característica da educação centralizadora ou central para um instituto, indicando o ato ou efeito de instituir e/ou criar, então a palavra instituto traz o sentido de criação, assim, de algo novo, de novidade. Os cidadãos dos IFs são o objetivo de formação dessa instituição, entretanto, é analisado que a memória discursiva atua e mobiliza os sentidos de que este cidadão, ainda, em muitos textos, refere-se aos desafortunados da EAA, posto que, assim como em 1909 era as indústrias que referenciava a "qualidade" dessa formação, ainda é perceptível dentro dos IFs a necessidade do respaldo do mercado de trabalho e o esforço para o desenvolvimento econômico do país a partir da geração de trabalho e renda. Dessa forma, é possível introduzir que embora existam muitas transições na educação profissional, de Leis, Decretos e das escolas, percebe-se, no que foi exposto e analisado neste capitulo, que houve mudanças nos discursos, mas que ainda mobilizam antigos sentidos relativos a educação profissional.

Assim, a análise dos discursos da transição CEFET/BA – IFBA representa uma oportunidade para reflexão dos procedimentos adotados na confecção dos documentos institucionais do IFBA, uma percepção mais apurada dos sentidos que são veiculados nas publicações cientificas que estudam a educação profissional, uma análise sobre o ideal de aluno formado pela instituição e, por fim, uma reflexão sobre a expectativa da formação profissional e perceber quais são as implicações destes discursos na formação do sujeito-aluno.

Além disso, atuar como servidora pública federal, na Rede Federal de Educação Profissional, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA campus Brumado,

como docente desde agosto de 2012 é a parte fundamental desta pesquisa; além disso, entender se a transição CEFET – IFBA acarretou, de fato, uma ruptura de sentidos com a formação profissional. Destes seis anos de IFBA, foram aproximadamente três anos e meio na gestão do campos Brumado, seis meses como coordenadora de curso e três anos como diretora de ensino, o que possibilitou a presidência em diversas comissões para confecção dos documentos institucionais como os planos de cursos e o regimento interno, bem como o acompanhamento das metas institucionais pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Esta experiência permitiu a vivência do exercício da docência em sala de aula e, na gestão, a participação e/ou a presidência em reuniões envolvendo os atores da gestão do IFBA e as observações/experiências e leituras sobre os discursos (re)produzidos neste Instituto.

Assim sendo, há que se questionar: Os discursos produzidos na transição do CEFET/BA para o IFBA marcam uma ruptura de sentidos com a formação técnica-profissional? Essa questão principal desencadeia outras indagações secundárias: Como posiciona-se a educação profissional a partir da criação do IFBA? Quais as principais mudanças nos discursos Institucionais?

Este estudo será norteado pelo objetivo geral: Analisar se os discursos (re)produzidos na transição do CEFET para o IFBA marcam uma ruptura de sentido com a formação técnica-profissional. E pelos objetivos específicos: investigar de que maneira a memória discursiva atua e mobiliza sentidos a respeito da educação profissional; analisar quem é o sujeito-aluno da educação profissional; e Examinar o posicionamento da educação profissional, a partir das falhas, apagamentos e resistências, após o ano de 2008. Desse modo, o *corpus* desta pesquisa é formado pela análise de documentos institucionais – Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, pelos livros - Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica; Memórias, Educação e Produção do Conhecimento no Instituto Federal da Bahia; Políticas Públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETs – Pela Constituição Federal de 1937, pela Lei 11.892/08 e por propagandas institucionais veiculadas na internet. A análise do *corpus* permite que sejam apresentados recortes que serão relacionados com os textos em uma mesma Formação Discursiva (FD).

Para melhor compreensão esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo aborda sobre a Análise do Discurso como o percurso teórico-metodológico, pois para melhor compreensão deste trabalho é preciso uma explicação anterior da metodologia. O segundo capítulo apresenta a história da educação profissional, história que é construída há

mais de cem anos e é imprescindível para entender o funcionamento da memória discursiva nos Institutos Federais. O terceiro capítulo tratará sobre a análise discursiva da transição do CEFET para o IFBA, a partir da análise do silenciamento, apagamentos e do entendimento de resistência para AD. Por fim, o quarto capítulo traça algumas conclusões acerca da análise realizada, acerca da proposta desta pesquisa. Assim, com o intuito de explicar com mais clareza o foco de cada um dos capítulos que compõe este trabalho, os mesmos serão detalhados a seguir.

No primeiro capítulo será abordado a teoria da AD de vertente francesa como o percurso teórico metodológico, cujo principal autor é Michel Pêcheux. A análise segue com a classificação da AD como sendo um disciplina interpretativa e para tanto será apresentado as noções de discurso, sentido e memória, a partir do contexto histórico da AD, pelos principais autores Pêcheux e Orlandi. Este capítulo ainda abordará o paradigma indiciário na perspectiva de Ginzburg, pois a AD parte de indícios e possui caráter venatório; ou seja, investiga pistas remetendo-as ao histórico e ao político. E, por fim, o entendimento do sujeito da psicanalise, noção de sujeito fundamental em AD. Esta abordagem metodológica, que valoriza a interpretação em relação ao sujeito e ao sentido é crucial para perceber os pormenores, descuráveis e como o sujeito reproduz um discurso já existente e como ele é interpelado pela ideologia.

O segundo capítulo apresenta de forma breve o contexto histórico e legal da educação profissional até a criação dos Institutos Federais. Desse modo, resgatará a memória referente as relações de trabalho no Brasil, pois para que se entenda a educação profissional brasileira é preciso analisar o surgimento dessas relações de trabalho. Assim, serão expostas algumas leis, decretos e a Constituição Federal 1937 – CF, além disso, são citados documentos do Ministério de Educação – MEC e autores como Cunha e Pacheco. Neste capítulo, também, será discutido sobre ciência e ideologia a partir dos conceitos de Pêcheux e Patto (2007) e a relação com a reprodução do discurso de um novo dimensionamento da educação profissional a partir do IFBA. E, por fim, o capitulo apresentará a análise inicial dos discurso (re)produzidos na educação profissional com a materialização de alguns recortes do *corpus* dessa pesquisa.

No capitulo três foi realizada a análise discursiva da transição dos CEFET´s para os IF´s, a partir da análise dos silenciamentos, apagamentos de sentidos que foram veiculados nessa transição. Para melhor compreensão foi subdividido em duas partes: CEFET, IFBA: Rupturas de sentido? E Falhas e apagamentos: Entendendo a resistência no discurso da transição. Deste modoa primeira versará sobre o silenciamento e a ruptura de sentidos nessa transição, conforme

a perspectiva da AD, e a segunda abordará sobre o posicionamento da educação profissional e os movimentos de resistência de alguns CEFET´s no momento da transição. Assim, buscou-sei ndícios para responder alguns questionamentos, como: Todos os CEFET´s se transformaram em IF´s? Houve alguma resistência ao discurso do novo dimensionamento da educação profissional? Caso tenha ocorrido a resistência, como estão estes CEFET´s? Qual o discurso de resistência?

No quarto e último capítulo é apresentado um resgate dos objetivos desta pesquisa, bem como, dos teóricos e das informações contidas no texto. Desse modo, estão apresentados alguns discursos (re)produzidos na educação profissional.

Como foi exposto, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos que buscam apresentar os principais discursos (re)produzidos na transição do CEFET para o IFBA, a partir perspectiva da AD francesa. Este trabalho se torna diferente dos demais que investigam este objeto de estudo, pois segue o viés da AD, o que tornou possível uma análise venatória dos discursos da educação profissional, verificando os indícios e por menores ao longo dessa história.

1 ANÁLISE DE DISCURSO: PERCURSSO TEÓRICO METODOLÓGICO

> A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2003, p.15).

O discurso é apresentado pela Análise do Discurso, doravante AD, como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa da linguagem. Dessa forma para tratar da questão principal da pesquisa (Os discursos produzidos na transição do CEFET/BA para o IFBA marcam uma ruptura de sentidos com a formação técnico-profissional?) este estudo se baliza na Análise do Discurso de Linha Francesa cujo principal autor é Michel Pêcheux. Assim, delimita-se e evidencia-se algumas noções que fundamentam o dispositivo teórico-metodológico da AD.

Deste modo, esse capitulo se subdivide em três seções: 1.1 Análise do discurso, uma disciplina interpretativa: noções de discurso, sentido e memória, no qual será abordada uma breve perspectiva histórica da Análise de Discurso e as noções de discurso, sentido e memória que nortearão as discursões e analises desta pesquisa; 1.2 Pressupostos metodológicos, que tratará do paradigma indiciário, um modelo epistemológico e a forma desta metodologia para responder à questão de pesquisa; e por fim, 1.3 Compreendendo a formação do *corpus* e dos recortes, abordando as especificações a respeito da formação do *corpus* e da constituição dos recortes e os procedimentos de analises.

1.1 Análise do discurso, uma disciplina interpretativa: noções de discurso, sentido e memória

A Análise do Discurso surgiu na França em meados de 1960, em meio a um cenário de crise e protestos. Estudantes reivindicavam contra a rigidez do sistema educacional nas universidades de Nanterre e Sorbonne, além de lutarem por mudanças política. O movimento ganhou força e resultou em muitas greves de operários que questionavam as condições de trabalho e os baixos salários. Além da crise política, foi um momento marcado pela superação dos paradigmas do estruturalismo francês, o que fez com que alguns estudiosos linguistas começassem a pensar em um diálogo com a *parole* e deixassem os estudos voltados a *langue*

um pouco mais de lado para trazer à tona o sujeito e os elementos sócio-históricos (JESUS, 2016).

Em meados da década de 1960, Pêcheux escreve quatros artigos, publicados em revistas de divulgação científica, dois destes artigos tiveram orientação althussero-lacaniana e foram assinados pelo pseudônimo de Thomas Herbert, desenvolvendo uma reflexão sobre ideologia e ciência. Os outros dois artigos foram assinados com o seu próprio nome e são dedicados à apresentação de uma teoria do discurso e de um dispositivo instrumental de análise do discurso (NARZETTI, 2008).

Marcado por crises e protestos, o surgimento da Análise do Discurso tem como precursores e principais articuladores Michel Pêcheux, de filiação filosófica, e Jean Dubois, filiado à Linguística. Com o movimento na França em maio de 1968, abre-se espaço para o novo campo conceitual: a Análise de Discurso. No ano posterior, em 1969, Michel Pêcheux, que buscava na linguística novas formas de abordar a política, publica o livro *Analyse automatique du discours.* (JESUS, 2016)

Pêcheux foi um filósofo que participou ativamente do grupo de alunos que Althusser dirigia na Escola Normal Superior na França, foi assim que tomou contato com a leitura althusseriana da obra de Karl Marx e engajou-se na produção de uma teoria geral das ideologias. (MAZZOLA, 2009)

Filósofo de formação, Michel Pêcheux era fascinado pelas máquinas, pelas ferramentas, pelos instrumentos e pelas técnicas. Isso fez com que o pensador visasse a uma transformação da prática nas ciências sociais, desejando uma prática verdadeiramente científica. (MAZZOLA, 2009)

Pêcheux (1977) possui influências de Althusser e dialoga com a Psicanálise, principalmente lacaniana, a linguística e a filosofia. Ele rompe com as práticas de explicação de texto e com os métodos estatísticos das ciências humanas numa teoria não subjetiva da linguagem. Para Pêcheux (1997, p. 125) a Análise de Discurso é “[...] uma abordagem teórica materialista do funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos”. Assim, é evidenciado o discurso como um objeto de estudo da AD e demarca uma posição política epistemológica que ratifica a sua postura crítica e contestadora.

Convicto de que as ciências sociais também veiculam ideologias, Pêcheux fornece a estas ciências instrumentos científicos, pois para ele as ideologias são procedências científicas:

> Toda ciência é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela se torna uma distância que lhe dá, num só momento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse sentido, toda ciência é ciência da ideologia da qual ela se destaca. (PÊCHEUX, 1994, p. 63-64)

Assim, Pêcheux (1993) assegura que faltava duas questões às ciências sociais para que estas viessem a servir de instrumento científico na interpretação da linguagem: primeiro, o entendimento de que toda ciência é, primeiramente, a ciência da ideologia com a qual controla seu aparato técnico conceitual; segundo, a compreensão de que o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção subvertida pelo discurso ideológico. (PÊCHEUX, 1993)

A AD é um trabalho de Interpretação, Interrogação, Negação e Desconstrução das noções postas em jogo, são as diferentes formas da heterogeneidade no discurso. Discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro. (PÊCHEUX,1993) Assim, é neste trabalho de continua interpretação que a AD apresenta uma forma diferente de ler os textos e enunciados, apresentando a análise do discurso:

> A análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...]. O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (PÊCHEUX, 2000, p. 53)

Diante da perspectiva pêcheutiana, o trabalho do analista do discurso é analisar, perceber como os discursos se constroem e como estão sendo disseminados na sociedade. Para Silva (2017, p. 30) “O objetivo principal desse analista é identificar dentro da opacidade dos discursos as suas lacunas, as inconcluências, a desconstrução e a ressignificação, para trazer novamente ao objeto de estudo”. Este trabalho atua na compreensão de como os discursos (re)produzidos falam sobre nós, como eles dialogam sobre as condições de produção, mas sem querer intervir nessas condições constituidoras. (SILVA, 2017)

Mazzola (2009) acredita que Pêcheux (1993) consegue produzir uma transferência de terreno nos estudos da linguagem que afeta, simultaneamente, o território das Ciências Humanas e Sociais, trazendo uma proposta de um novo objeto para a interpretação da linguagem, o " discurso".

É nesse sentido que Pêcheux (1993, p.82) define discurso como "[...] efeito de sentidos entre interlocutores", isto é, o discurso para a AD não corresponde à noção de fala, ele é um "objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística". (ORLANDI, 2012, p. 21) Assim, não se pode interpretar um discurso por aquilo que está sendo posto na materialidade dos enunciados, pois o discurso carrega sentidos que só são interpretáveis quando os interlocutores compartilham das mesmas formações ideológicas e discursivas.

Conforme Pêcheux:

> Um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise. (PÊCHEUX 1993, p.104-105)

Compreender o discurso, na perspectiva da AD é de extrema importância para compreensão desta pesquisa, pois analisará os discursos que estão sendo(re)produzidos no IFBA. Como a AD busca compreender o contexto histórico, social e ideológico presentes na produção de um determinado discurso, ou seja, as condições em que o discurso fora produzido, a análise não será realizada de forma superficial, pois para Orlandi (2012) a AD considera o que se diz e os modos como se diz em um discurso e o que se diz em outro, e, também, o que não se diz: o não dito, através de um trabalho contínuo de interpretação.

Na perspectiva discursiva a interpretação é um gesto, de natureza política e histórica, que conforme Orlandi (2007) instaura-se na incompletude do espaço simbólico e na relação com o não dito. Ou seja, a ideologia, com a história e com o político, e assim, permite evidenciar os modos como a ideologia, a história e o político interferem na materialidade discursiva.

De tal modo, a interpretação de acordo com Pêcheux (1994) só é possível pois há a relação de ligação, de transferência ou de identificação com o Outro nas sociedades e na história. Essa relação permite que as "filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes". (PÊCHEUX, 1994, p. 54)

A AD é um disciplina de interpretação, pois nela existe o sentido "qualquer atribuição de sentido não passa pelo material linguístico, e sim pelos fatores circunstanciais" (POSSENTI, 2009, p. 52). Dessa forma, para AD o sentido de determinada palavra/expressão depende da análise de como ela está empregada, não se trata, apenas, do sentido enquanto entendimento,

tradução e/ou racionalização, mas de sentido como efeito/produção do enunciado, o que não descarta, integralmente, o entendimento originário desse efeito. Pois, o que "interessa ao pensarmos em discurso é a possibilidade dos múltiplos sentidos e não a informação". (ORLANDI, 1984, p.13)

Conforme Possenti (1997, p.04):

> [...] O fundamental é enfatizar que, no que se refere ao sentido, não se trata mais de concebê-lo como uma mensagem codificada num texto, numa língua, como um conteúdo embutido num código. O que não significa, no entanto, excluir do discurso o material linguístico, verbal.

Desse modo, a pesquisa em questão busca investigar se transição do CEFET/BA para o IFBA rompe com o sentido da educação técnico-profissional, para tanto não basta apenas analisar se as expressões "educação tecnicista", "educação técnico-profissional" ou "educação profissional" estão presente nos documentos do *corpus* desta pesquisa; vai além disso, é preciso compreender o lugar discursivo em que esta expressão era usada ao longo da história da educação profissional e, analisar, se existe indícios deste contexto nos documentos do Instituto.

Dessa forma, para compreender este lugar de retomada do sentido supracitado e realizar a análise torna-se relevante entender a memória discursiva conforme a AD pois se difere da memória como uma "lembrança pessoal", a memória discursiva é engendrada numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias do discurso e da interpretação. (POSSENTI, 1997) Uma vez que, para Orlandi (1984, p. 20) memória mobiliza os sentidos e "todos os sentidos são sentidos possíveis. Em certas condições de produção, há a dominância de um sentido possível sem por isso se perder o eco dos outros sentidos possíveis". Assim, é necessário analisar quais os sentidos que estão sendo mobilizados nos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Desse modo, para Pêcheux a "memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da "memória individual", mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 2010, p.50). São as organizações de memórias que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo.

Para Pêcheux (2010, p.52):

> A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos "(quer dizer, mais tecnicamente, os pré- construídos,

> elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Assim, conforme o entendimento da AD, o discurso não é uma unidade fechada em si, mas que remete a uma série de dizeres anteriores, assim, para compreender os discursos do IFBA é necessário remetê-los aos discursos anteriores do "início" da educação profissional.

Portanto, para o direcionamento desta pesquisa é preciso perceber que o analista vai se debruçar na interpretação da opacidade dos discursos, procurando refletir sobre o vazio na linguagem e os possíveis indícios e pormenores, percebendo as variáveis condicionantes, podendo ser histórico, social e/ou ideológico. Dessa forma, é preciso recapitular os conceitos utilizados pela AD nesta pesquisa, pois são essenciais para o entendimento desta pesquisa:

- **Discurso**; definido como um conjunto de produção de sentidos entre locutores, constituído não apenas por um tecido linguístico, mas por um conjunto histórico, ideológico e social. (PÊCHEUX, 1988)
- **Ideologia**; são os conceitos, as categorias, as imagens do pensamento e os sintomas de representação que diferentes classes e grupos sociais desenvolvem para dar sentido, definir, simbolizar, imprimir inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona (HALL, 1996). E ainda; [...] "evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascarem, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p. 160)
- **Condições de Produção**; representando as circunstâncias e instrumentos materiais, institucionais e imaginários do discurso com seu processo de produção (PÊCHEUX, 1993). É necessário perceber o lugar social dos interlocutores, pois o que diz tem relação com o lugar, isto é, com as condições de produção do seu discurso, com a dinâmica de interação que se estabelece com outros discursos já produzidos ou que poderiam ser produzidos. (ORLANDI,1984)
- **Sentido**: o sentido não é imanente, nem tão pouco transcendente, pois também não é um *insight*, nem um livre arbítrio, muito menos uma obra dos deuses. O sentido não está atrelado ao significante, que um texto pode ter muitos sentidos, que o sentido é antes um produto, resultado de um processo: uma produção, cujo os efeitos, são efeitos de sentido (POSSENTI, 1997). O sentido não se encontra em nenhum dos interlocutores

particularmente, mas no espaço discursivo constituído pelos/nos interlocutores. (ORLANDI, 1984)

- **Memória Discursiva:** é o movimento e o curso do discurso e que tem íntima ligação com a memória. Corresponde ao eterno jogo entre algo que já foi dito anteriormente com o que será dito atualmente, configurando todo o motor que ordena a continuação dos discursos. (PÊCHEUX, 2007/ORLANDI, 2003) Difere-se das "lembranças pessoais" no sentido diretamente psicologista da "memória individual", é concebida numa esfera coletiva e social, nos sentidos entrecruzados da memória inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (PÊCHEUX, 2010) A memória discursiva atua e mobiliza sentidos.

É preciso entender que esses dispositivos analíticos compõem o processo discursivo, e por isso, não possuem uma linearidade no momento da análise, pois vão surgindo no momento em que o analista sente a necessidade pelo objeto do estudo para interpretar o sentido de um discurso.

Destarte, é preciso ter o entendimento da AD como uma disciplina interpretativa para compreensão de como serão analisado os discursos (re)produzidos na transição do CEFET/BA para o IFBA, uma vez que, a análise será a partir de indícios, marcas e pistas, a começar, pela troca do nome. Isto vai ao encontro das preocupações da AD com a relação existente entre sujeito, sentido e interpretação. Sendo assim, será utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e a noção de sujeito a partir da Psicanálise, a ser explicado na próxima seção.

1.2 Pressupostos metodológicos: Paradigma Indiciário e Noções de Sujeito

A Análise de Discurso, desde a sua fundação possui um caráter revolucionário, pois, rompe com a estrutura política e epistemológica vigente e insere-se dentro do paradigma indiciário. E foi no final do século XIX, mais precisamente nas décadas de 1870 e 1880, que emergiu silenciosamente, no campo das ciências humanas, um modelo epistemológico, um paradigma indiciário baseado na semiótica, mas com raízes muito antigas, definida por Ginzburg como:

> Pode-se falar de paradigma indiciário, dirigido, segundo as formas de saber para o passado, o presente e o futuro. Para o futuro – e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado, o presente e o futuro - tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnostica e prognóstica -; Para o passado tinha a jurisprudência. (GINZBURG, 1989, p. 153)

O paradigma indiciário distinguir-se por possuir uma base metodológica mais flexível na qual a intuição do pesquisador, a análise de indícios, de pormenores, de dados negligenciáveis e a ênfase nos detalhes permitem expor realidades e situações que escapam às pesquisas positivistas. (CASTRO, 2017). Para Ginzburg (1989), por trás desse paradigma indiciário encontra-se o gesto mais antigo do gênero humano, o caçador agachado na lama que escuta pistas da presa. Por milênios o homem foi caçador, aprendeu a farejar, registrar e interpretar pistas e a fazer operações mentais complexas. No conto da caixa de papelão, escrito por Conan Doyle (1894) que houve a aproximação do método indiciário de Morelli a Sherlock Holmes, pois neste conto o detetive Sherlock Holmes descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.

Conforme Ginzburg (1990) a manifestação do paradigma indiciário nas ciências humanas aconteceu, no final do século XIX, mais especificamente "entre 1874 e 1876, apareceu na *Zeitschrift für bildende Kunst* uma série de artigos sobre a pintura italiana" (idem, p.143). Esses artigos foram escritos pelo pintor italiano Giovanni Morelli e são consideradas por Ginzburg (1989) como as primeiras evidencias, ainda que modestas, de análise de trabalhos por meio do paradigma indiciário. Morelli propôs um novo método para avaliar obras de artes que pretendia distinguir as pinturas originais das cópias. Nesse novo método eram observados detalhes da orelha, unhas e outros pequenos pormenores que caracterizavam de forma singular o estilo do autor da obra em análise:

> Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros...Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: Traços presentes nos originais, mas não nas cópias. (GINZBURG, 1990, P. 144)

O trabalho de Morelli colocou em debate e evidenciou esta forma de saber, porém, Ginzburg (1989) observa que o paradigma indiciário também esteve presente nas práticas venatórias e adivinhatórias da antiguidade e ainda podem ser observadas no trato do homem com a terra e com eventos naturais de maneira geral. Para o autor (1990, p.151) Foi no "final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 – começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas". Ginzburg (1989) afirma ser fundamental a distinção da interpretação da

natureza (inanimada ou viva) e da cultura. E o mesmo paradigma usado para elaborar formas de controle social também pode ser um instrumento para dissolver a ideologia, como a do capitalismo maduro. Essa ideia que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário que penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas.

Dentre os alcances nas ciências humanas é irrefutável a influência sofrida pela Psicanalise, pois ela se constitui, em torno da hipótese de que pormenores, aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance. Para Ginzburg (1990, p.150 - 151):

> Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud... Nos três casos, pistas ifinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, as vezes irrelevantes aos olhos do leigo.

Assim a observação direta dos “sintomas”, “indícios” e “signos pictóricos” precedeu o paradigma indiciário, e foi também, em meio as questões trazidas por esse paradigma que a AD se estabeleceu nas ciências de interpretação. Com uma característica de combater especificamente o formalismo linguístico vigente, por meio de uma postura crítica em relação a centralidade do sujeito, a AD aprofunda as discussões sobre os conceitos de sujeito e articula-se com outras áreas das ciências humanas, especificamente da psicanálise.

Desse modo, para ampliar os conhecimentos neste assunto, é imprescindível o entendimento sobre o sujeito, a partir da concepção psicanalítica, pois é a partir deste entendimento de sujeito que são encontrados “pistas” e indícios para a análise desta pesquisa.

O sujeito da Psicanálise é o sujeito do inconsciente; nesta, opera-se sobre um sujeito (e não sobre uma pessoa humana, ou um indivíduo). Ao observar o conceito de sujeito em psicanálise é preciso entendê-lo a partir do sentido científico e/ou filosófico do termo.

Conforme Elia (2001, p 10):

> Como categoria nacional elaborada teoricamente, a palavra conceito, designada por uma palavra que lhe dá sua unicidade, precisão e rigor, é claro que sujeito é um conceito: é isso que faz com que essa categoria integre o *corpus* teórico da psicanálise, constituindo-se, aliás, como uma das categorias teóricas mais essenciais deste *corpus.*

Dessa forma, a categoria de sujeito não foi construída pelo conceito de sujeito, pois ainda conforme Elia (2001) quando Lacan conferiu a inteligibilidade a um recorte da realidade empírica, ao qual a psicanálise se refere: o sujeito não é um construto, assim, a "palavra construto muitas vezes empregada para substituir a de conceito no campo da ciência, indicando o sentido de construção presente na operação, sentido que também se encontra na palavra conceito" (Idem, p. 16). Algo que é concebido, que decorre de uma determinada concepção. Portanto, Elia (2001) afirma que o sujeito é uma categoria igualmente moderna, e seu surgimento é contemporâneo ao da ciência.

Com o advento da ciência moderna ocorre a separação da filosofia, assim o discurso do saber se volta para o agente do saber. Pela primeira vez coloca-se em questão o próprio pensar sobre o ser, que se torna, assim, também pensável. Diálogos se estabelecem entre ciência e filosofia, no que concerne ao sujeito, já separadas, ciência e filosofia estabelecem correspondências discursivas e temporais. Em Kant o sujeito como Vazio que, no campo do Entendimento, introduz a Razão, momento em que o sujeito é um sujeito transcendental, não-individual nem psicológico. O sujeito transcendental de Kant se aproxima mais do inconsciente freudiano. O sujeito, portanto, se constitui, não "nasce" e não se "desenvolve. (ELIA, 2001)

Para Longo (2006, p. 48): "Durante o percurso psicanalítico, o sujeito demanda um saber sobre si mesmo. Esse saber lhe chega como equivocação: é quando ele mesmo não se entende, porque diz mais do que conscientemente sabe sobre si". Depois que isso acontece, o sujeito já não é mais o mesmo, pois algum saber sobre si mesmo lhe aconteceu. Isso significa que, para a Psicanálise o sujeito do inconsciente é um efeito do significante (um efeito da linguagem): ele está sob os significantes e se dirige ao Outro (com "O" maiúsculo) — o inconsciente. (LONGO, 2006)

Conforme Longo (2006) o conceito do sujeito parte da descoberta de Lacan do estádio do espelho, que trata das descobertas do sujeito; a partir de três etapas, pois inicialmente a criança quando colocada diante do espelho, dá grande importância a sua imagem, exibindo uma mímica. A partir daí, segue-se as três etapas: a) a criança reage como se a imagem no espelho fosse a imagem de um outro; b) em seguida, cessa de tratar a imagem como um objeto real no momento em que desiste de pegar o "outro" atrás do espelho; e c) a criança reconhece o outro atrás do espelho como sua própria imagem.

Para Longo (2006) é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, a fundação como sujeito falante começa com um empréstimo no campo do Outro. Em

outras palavras, a fundação do sujeito se dá a partir de um significante sem qualquer sentido (S1) e um significante que pretende ter sentido (S2). O sentido de S1 o sujeito lhe dará, retroativamente, a partir de S2. Entre S1 e S2 surge o sujeito, que ocupa uma posição intersticial. O sujeito do inconsciente, uma vez que nem S1 nem S2 dão conta de representá-lo integralmente, surge como $ (S barrado). A partir desse entendimento, surgem alguns questionamentos, como, o sujeito que é formado pela educação profissional já traz marcas no imaginário comum sobre o fato de em tese "não estar autorizado" a frequentar a universidade? Quais sentidos da educação profissional permanecem barrados (alienados) para o sujeito? Existe um assujeitamento a discursos que lhe designam um lugar e para o qual o sujeito não tem conhecimento?

De acordo com Pêcheux [1988 (1975), p. 163] "o sujeito se constitui pelo 'esquecimento' daquilo que o determina", e esquecimento, aqui, está no sentido do silenciamento daquilo que o causa no próprio interior de seu efeito, e não no sentido de algo que um dia se tenha conhecido e agora esqueceu-se". Conforme Pêcheux, o sujeito é constituído de dois esquecimentos, a saber: o esquecimento número 1 que concentra-se no fato de que "o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina" (*Idem*., p. 173), ou seja, ele não tem como ser a fonte de seu dizer, apesar de dever repassar essa ilusão para enunciar. Enquanto que o esquecimento número 2 remete àquele que causa a ilusão de que o sujeito consegue propor as palavras mais adequadas para sua expressão, ao sustentar a ilusão de imprimir literalidade de sentidos aos enunciados e dominar os sentidos. Entretanto, os significados não são colados às coisas: "uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria 'próprio', vinculado a sua literalidade" (*Idem*., p. 161), todavia "mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (*Idem*., p. 160)

O entendimento da noção de sujeito é imprescindível nesta pesquisa, pois é a partir daí que entendemos a história da educação profissional até chegar no IFBA. Entende-se que o IFBA não é dono do seu dizer, por mais que os discursos jurídicos e pedagógicos venham imprimir esta ilusão. Entender que a noção de sujeito carrega consigo esquecimentos, surgem questionamentos, quanto: Como o IFBA pode ser interpretado a partir de lugares de sujeito? Qual o efeito de sentido por trás das mudanças de nomes? Qual(is) o/os apagamentos da história da educação profissional querem ser silenciados? A quem interessa esses apagamentos e silenciamentos? Quem é o sujeito-aluno do IFBA? Qual o lugar que ele ocupa? Ele se sente autorizado a frequentar uma universidade?

Portanto, é a partir da Psicanálise que se inicia a compreensão do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), entendendo que é a partir do entendimento de sujeito que surgem os pormenores, aparentemente descuráveis que são revelados nos fenômenos mais profundos e de notável alcance. Desse modo, os conceitos expostos até o presente momento desta pesquisa podem revelar que o sujeito-aluno da educação profissional, muitas vezes, não têm o conhecimento do histórico desta educação, e possa ser que, em alguns casos nunca tenha parado para realizar a reflexão sobre essa "não autorização", podendo demonstrar um "assujeitamento" ao discurso do Outro, pois segundo Orlandi (1984, p.13): "O dizer do sujeito, é por condição, constituído mesmo por aquilo que o sujeito não conhece mas está presente em seu discurso". Uma das interpretações dos lugares do sujeito-aluno do IFBA, são os lugares que desde a colonização, são destinados aos que recebem uma educação profissional, assim, as mudanças e transições, especificamente a estudada – CEFET /IFBA – pode produzir efeito de sentido da novidade, ou que está mudando, ou melhorando, uma vez que os discursos se alteram também. Entretanto, podem transmitir efeito de tentativa de apagamento das "marcas" de abusos praticados, dessa forma é de interesse da gestão que não se tenha lembranças ou correlação da educação profissional com um história de exploração. Além disso, infere-se que no sujeito-aluno do IFBA pode atuar os esquecimentos, tanto o número 1, que ele é dominado por uma formação discursiva, ou o número 2, que remete a ilusão de que o sujeito consegue propor as palavras para sua expressão, por sua própria vivência. Entretanto, essa falta de reflexão por parte desses sujeitos podem indicar que alguns sentidos ainda permanecem barrados na educação profissional, sugerindo a continuidade de discursos anteriores.

Assim, a análise dos discursos desta pesquisa será realizada através do paradigma indiciário, modelo de investigação de Ginzburg (1989) que visa a análise de divergentes campos da ciências na observação de detalhes, procurando investigar o particular, compreendendo e adaptando-se aos sinais da natureza, sendo de extrema importância a utilização deste paradigma para compreender a transição do CEFET/BA para o IFBA, pois este modelo epistemológico permitirá a compreensão da questão principal desta pesquisa. De tal modo, para melhor compreensão sobre a metodologia desta, ainda, é preciso entender sobre o *corpus* e o processo de formação dos recortes, que será abordada na próxima seção.

1.3 Compreendendo a formação do *corpus* e dos recortes

Optar pela AD como percurso teórico-metodológico é instigante, pois exige, um constante processo de desconstrução/construção provocando reflexão e criticidade, para Castro

(2017, p 42) “trabalhar com a AD é desafiador por exigir dos que se lançam nessa empreitada um processo de desconstrução permanente de conceitos e práticas já estabelecidos em nossa consciência. E instigante por provocar reflexão em relação a este “já estabelecido’”. Para a AD não existe divisão entre teoria e análise, por isso, esta pesquisa, não terá um capitulo específico para as análises visto que as mesmas serão realizadas ao longo do texto, em um processo contínuo de retorno a teoria. É neste procedimento do objeto de análise para a teoria que é possibilitado ao analista tecer “as intricadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos articulando ideologia e inconsciente.” (ORLANDI, 2009, p.80)

Para o analista de discurso é muito importante entender que a formação do *corpus* está relacionada com a escolha do arquivo, segundo Pêcheux (1993, p. 57), o arquivo é entendido, em sentido amplo, como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Ainda conforme o autor existe duas tradições de trabalho de arquivo - literária e científica. Desse modo, essa separação entre o literário e o científico revela uma divisão social do trabalho de leitura: “a alguns o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’ a outros a tarefa de preparar e sustentar as interpretações”. (Idem,1993, p. 58) Para Nunes (2007, p. 374), “O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de ‘comprovação’, onde se suporia uma interpretação unívoca”. A AD é uma disciplina de interpretação e, dessa forma, é pelo gesto do analista que são realizadas as análises, é conforme o olhar do analista que são recortadas e organizada o *corpus* da pesquisa e são realizadas a leitura do arquivo.

Pêcheux (1993) considera que existem, no decorrer da história, diferentes maneiras de “ler o arquivo”. Assim, a interpretação de acordo com Pêcheux (1994) só é possível porque há a relação de ligação, de transferência ou de identificação com o Outro nas sociedades e na história. Essa analogia é que possibilita que as “filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes”. (PÊCHEUX, 1994, p. 54)

Assim, conforme Nunes (2008, p.82):

> Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração. As práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada.

Assim, o arquivo desta pesquisa é documental, repleto de textos que precisam ser analisados e “recortados”. O analista de discurso define o texto como “unidade complexa de

significação, consideradas as condições de sua produção". (ORLANDI, 2012, p. 28) Assim, conforme a autora, o texto é considerado como uma unidade de significação que é composta pelos elementos do contexto situacional, deste modo, é apresentado como o objeto analítico e o discurso como o objeto teórico, uma vez que "texto e discurso, o que se pode depreender é que são conceitos que pretendem instituir um diferente domínio teórico." (ORLANDI, 1984, p.10)

Ainda segundo Orlandi (1984, p.14, 16):

> O texto é um todo que se organiza os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva. (...) O princípio segundo o qual se efetuam o recorte variam segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e alcance da análise. (...) O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva, entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. (...) Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. O recorte é pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade. Os recortes são feitos da maneira bem menos organizada e linear. O espaço e o tempo da linguagem são outros. O espaço do texto não é fechado em si mesmo, tem relação com o contexto de situações e com outros textos.

Na AD o *corpus* refere-se à materialidade discursiva indispensável para a produção de sentidos e são constituídos através dos recortes, para Castro (2017) para a realização de "um recorte o analista deve levar em consideração o tipo de discurso, as condições de produção e o objetivo da análise". Assim, recorte se apresenta como seleção de trechos específicos de uma mesma formação discursiva; conforme Barros (2015, p. 92 – 93):

> Ao se relacionar diferentes textos de uma mesma formação discursiva e se recortar o universo de análise possível (no interior da formação discursiva), devido a certas posições do discurso a análise deixou de ser materialmente linguística e tornou-se parte de um processo discursivo, produzindo um recorte, organizando o *corpus*.

Assim, uma possibilidade de trabalho do analista (pesquisador) consiste na escolha de um dispositivo conceitual decorrente da questão inicial (como o de Formação Discursiva – FD), na delimitação do *corpus*, seleção e reunião de um conjunto de textos, e na apresentação dos recortes, trechos que representam um momento do processo discursivo, apresentando a materialidade discursiva e a profundidade do processo de análise. (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2004)

Dessa forma, Orlandi (2003 *apud* Pereira 2018, p. 52) afirma que a "decisão estratégica de qual parte recortar já é interpretativa. Assim, *corpus* e análise se formam conjuntamente. Este movimento "terá consequências cruciais para o objetivo do trabalho". Ainda de acordo

com Pereira (2018, p.52) “É a partir desta concepção de prática interpretativa que o analista (pesquisador) forma um *corpus* e lida com os dilemas da análise”. Desse modo, inicialmente, foi estabelecido um discurso que causava estranhamento dentro da educação profissional, após a leitura e seleção de recortes “soltos” que indicavam sempre o retorno daquilo que fora estabelecido. No decorrer da análise, percebe-se a inscrição de uma ordem de repetibilidade em torno de questões ligadas à formação do sujeito-aluno, questões ligadas “início dos IFs” que estão atravessadas pelo imaginário da unidade (efeito ideológico) junto de tensões discursivas filiadas a uma rede de memória sobre educação profissional.

Desse modo, o *corpus* desta pesquisa é constituído pela análise documental dos livros – Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, autor Eliezer Pacheco graduado em História, especialista em Ciência Política, mestre em História e já foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; O outro livro: Memórias, Educação e Produção do Conhecimento no Instituto Federal da Bahia, obra com a participação de 21 autores e organizada por Oliveira, Ramos e Fartes. -Da Constituição Federal - CF de 1937, da lei 8.948/94 e da lei 11.892/08. E conforme Nunes (2008) o percurso que esta pesquisa se encaminha é o percurso temático no arquivo, pois existe a composição de um ou mais arquivos no *corpus* de análise.

A escolha destes livros deu-se em virtude da possibilidade de analisar os discursos da história do IFBA por diversos autores, uma vez que, o livro de Pacheco (2011) é uma obra apresentada para os servidores do IFBA, como uma oportunidade de entender o processo de criação do Instituto e por apresentar o IF como um marco nas políticas educacionais no Brasil e como uma revolução na educação profissional. Já o outro livro, organizado por Oliveira, Ramos e Fartes(2017), apresenta uma coletânea composta por doze artigos que resgatam a memória da educação profissional, como registro apresenta-se como a obra mais atual da Instituição, além disso, este livro aborda especificamente sobre o IFBA e não sobre os Institutos em uma esfera nacional. Também foram selecionados textos legais, como a CF de 1937, pois foi a primeira Constituição que tratou especificamente do ensino profissional, da Lei 11.892/08 que estabelece os Institutos Federais.

Assim, serão apresentados recortes, ao longo da pesquisa, que possibilitarão um maior entendimento do processo de análise, uma vez que, para Roudinesco (2006) o arquivo está diretamente relacionado à ideia de totalidade, de cristalização e estabilização de sentidos e da história. Ainda de acordo com a autora, a totalidade e a estabilização, são, principalmente da ordem do institucional e do político, e no *corpus* dessa pesquisa existem muitos documentos dessa ordem, assim, entendendo que o institucional e o político são instâncias que determinam

“o que pode e deve ou o que não pode e não deve ser posto em circulação pelo arquivo e, especialmente, o que deste pode ou não ser lido.” (ROMÃO; FERREIRA; DELA-SILVA, 2011, p. 12) É que se torna ainda mais relevante a análise desses discursos.

Para a contextualização do *corpus* desta pesquisa faz-se necessária uma explanação histórica da educação profissional. Desse modo, o próximo capitulo abordará a história centenária da educação profissional no Brasil, a partir dos documentos produzidos pelo MEC, por artigos de pesquisas, livros e fragmentos da lei que compõe o *corpus* desta pesquisa. Entretanto, antes de inicia-lo, vale a pena refletir se, a história “oficial” da educação profissional controla os efeitos de sentido? Quais os efeitos de sentido marginais escapam dos sentidos dominantes? A aparente linearidade histórica possui rupturas e reproduções? A partir dessas reflexões será traçada a “história” a seguir.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

> Ora, a história oficial da educação brasileira tem sido escrita em chave evolutiva, centrada no elogio dos progressos realizados, o que dá margem a uma historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico, sem nenhuma atenção ao engajamento político inevitavelmente entranhado na base do conhecimento. (PATTO, 2007, p.245)

A história da educação brasileira é cronológica, é um discurso político e, também, pedagógico, transmitindo um sentido unívoco, de unidade e sem "brechas" para outras interpretações e/ou contestações. Entretanto, ao ser analisado de modo mais crítico percebe-se que é um discurso lacunar e que no decorrer da análise existem muitas desconstruções que indicam apagamento da memória e processos de descontinuidade. Mas, cabe ao analista encontrar ruídos e falhas nestes arquivos que compõe a história da educação pública brasileira e analisá-lo de modo que reflita esses por menores.

Sendo assim, neste capitulo será abordado a história da educação profissional no Brasil, desde o seu "surgimento" até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir da perspectiva cronológica narrada pelos documentos políticos e pedagógicos, mas também, analisando esses discursos na busca de interpretações outras, de falhas, apagamentos e sentidos. Para melhor entendimento da análise discursiva, este capitulo foi dividido em quatro seções, a primeira abordará sobre o surgimento da educação profissional: contexto político e histórico, a segunda tratará sobre a relação da educação profissional com a formação para cidadania, a terceira tratará sobre ciência e ideologia e a quarta sobre os discursos (re)produzidos na educação profissional.

Na primeira seção será apresentada uma análise histórica das relações de trabalho no Brasil a partir do período colonial, com as divisões já demarcadas de que existem trabalhos para escravos e outros trabalhos para homens livres. A análise segue nos períodos Imperial e Republicano, que mantém e reforçam as divisões de trabalho outrora estabelecidas, além disso apresentará uma discussão sobre a relação entre educação e trabalho no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI e focalizará na legislação que vigorou e vigora sobre a formação e qualificação do trabalhador, descrevendo e discutindo como se deu essa formação/qualificação dos estudantes/trabalhadores. Os principais autores trazidos neste momento são Cunha (2000), Romanelli (1988), Nunes (2009) e Silva Sobrinho (2014). Além disso, serão apresentados os marcos legais, através das leis e decretos, e políticas da educação profissional até a transição/criação dos Institutos Federais, os autores que embasam este debate

são Pacheco (2011) e Otrantto (2009), além dos documentos oficiais da SETEC e do MEC. Também é nesta seção que será apresentado o primeiro recorte desta pesquisa. É nesta seção que será apresentado o primeiro recorte desta pesquisa, denominado R1.

A segunda seção oferece a reflexão sobre os objetivos propostos pelo "novo" IF e a relação que se dá a formação para cidadania. Com a proposta de pensar além do trabalho e avançar para a cidadania será que o IF de fato é responsável por esse redimensionamento? Existe alguma relação com o "cidadão, proposto no IF, como o trabalhador, outrora proposto pela educação profissional? Houve uma mudança de sentido, ou apenas, uma substituição na nomenclatura? Assim, os autores que respaldam essa reflexão são Pacheco (2011) e Oliveira (2006). Também, nesta seção será a presentado o segundo recorte desta pesquisa, denominado R2.

A terceira seção proporciona o debate do tema ciência e ideologia, uma vez que, a ciência pode funcionar como ideologia caso seja transformada em instrumento de dominação nas mãos de um grupo dominante. Também abordará sobre as reflexões acerca de, como o discurso cientifico do IFBA atua? Como a ideologia naturaliza a posição do sujeito-aluno da educação profissional? Ainda, será analisada a memória da escola pública brasileira, e os principais autores neste momento são Pêcheux e Patto (2007).

Por fim, a quarta seção deste capitulo, discutirá sobre os discursos (re)produzidos na educação profissional, expondo outras pesquisas sobre a educação profissional, e terá a apresentação e analise discursiva de mais um recorte, R3. Os principais autores trazidos nessa seção, são: Pacheco (2011), Brotto (2013) e Meireles (2015).

2.1 Surgimento da Educação Profissional: Contexto Político e Histórico

A retrospectiva histórica que será apresentada é importante para compreender o "surgimento" da educação profissional, pois antes dos marcos regulatórios estabelecidos pelas Leis e decretos existe uma memória que precisa ser resgatada, a memória da relação de trabalho no Brasil. Assim, desde o início da colonização, as relações de trabalho já foram estabelecidas, pois aos escravos eram destinados o trabalho de carpinteiros, ferreiros, pedreiros e tecelões, eram trabalhos normalmente voltados à manufatura e artesanato. Como consequência disso, os trabalhadores livres se afugentavam dessas atividades, pois queriam a todo custo se diferenciar do escravo, para assim, não deixar dúvidas quanto a sua própria condição (CUNHA, 2000). Percebe-se, então, a base e/ou origem do preconceito contra o trabalho manual brasileiro, as

distinções do trabalho, pois o trabalho manual pesado e “sujo" era destinado ao escravo, mas havia, ao mesmo tempo, outas atividades manuais que não possuíam a mesma classificação, esses trabalhos eram destinados aos homens livres.

Conforme Nunes (2009, p.2):

> Aqui, faz-se necessário fazer um balanço histórico para melhor entender o processo educacional brasileiro no tocante a suas duas vertentes, muito evidentes e bem definidas ao longo dos anos: o academicismo, proposta para aqueles que têm as condições históricas de ingresso no ensino superior; e a profissionalizante, voltada para aqueles por quem o mercado de trabalho aguarda.

Entende-se que a nossa sociedade estabeleceu, desde os tempos coloniais, a diferenciação da educação ofertada aos cidadãos gerando assim a diferenciação dos trabalhos que seriam realizados pelos mesmos. Posto que, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, exigia uma grande quantidade de trabalhadores, cabia ao Estado transformar homens livres em artífices, como por exemplo, na construção dos arsenais da marinha. Entretanto, o Estado não coagia quaisquer homens livres, mas aqueles que suas condições sociais e políticas não estariam em condições de opor resistência. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados aos arsenais militares e da marinha, ali eram internados e postos a trabalhar como artífices. (CUNHA, 2000)

Para Silva Sobrinho (2014) o mundo do trabalho, mais especificamente, da divisão e exploração da força do trabalho reflete continuamente no sistema escolar e nas políticas públicas educacionais brasileira, uma vez que, refutam a transformação social radical em nome do crescimento para “melhorar” o Brasil, por meio da reprodução de oportunidades “únicas” de qualificação profissional que acobertam as relações de exploração do trabalho.

Assim, em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, com o intuito de abrigar os órfãos e ministrar um ensino mais prático, voltado a aprendizagem de ofícios. Cunha (2000) acredita que o Colégio das Fábricas não tenha sido o primeiro estabelecimento de ensino profissional no país, mas ele passou a constituir um paradigma referente à instalação de escolas congêneres. O padrão estabelecido era iniciar com o ensino de ofícios e posteriormente acrescentar o ensino das “primeiras letras”. Em seguida foram criadas instituições, como por exemplo as Casas de Educandos Artífices e o Asilo dos meninos desvalidos, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios, nessas organizações eram concedidas as instruções primárias e algumas disciplinas especiais, eram ensinados um ofício, como por exemplo a

tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, sapataria entre outros.

No período imperial, as divisões de trabalho, anteriormente estipuladas foram mantidas e reforçadas, uma vez que as instituições administradas pelo Estado eram predominantemente voltadas para os desfavorecidos com a formação da força de trabalho manufatureira. Por outro lado, as instituições particulares eram destinadas, especialmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Segundo Cunha (2000), o período Imperial foi marcado por iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios que imprimiram a motivação para o trabalho, evitaram o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa, neste período, proporcionaram a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta da força de trabalho qualificada, motivada e ordeira e na concessão de salários mais elevados aos próprios trabalhadores, à medida que cresciam em qualificação.

Assim, ao analisar especificamente como se deu a relação entre educação e trabalho no Brasil, vai se perceber que tal relação tem sido compreendida a partir da ótica da divisão social e técnica do trabalho, que resulta na construção de um sistema educacional marcado pela dualidade estrutural: a educação articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo do sistema de ensino regular. (NUNES, 2009)

Percebe-se que no início do período republicano em 1889, os ideais do positivismo com a incorporação da ideia de que o proletariado está à serviço da República ganham notoriedade e surge como modelo a ser seguido por todos os empregadores. Para Romanelli (1988) neste período a educação representa a dualidade da sociedade brasileira, baseada na desigualdade de distribuição de renda, bem como, de conhecimento.

Assim, segundo Romanelli (1988, p.41):

> Se oficializava a distância que se mostrava na prática, entre educação da classe dominante (escolas secundarias e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Refletia essa situação que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Para Oliveira (2003) é neste período que assiste-se a penetração do ideário positivista e um surto de industrialização. Mas, a principal medida republicana para a confirmação das divisões de trabalho no país, a criação das escolas profissionais, ainda demoraria praticamente uma década para ser implementada.

Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional no Brasil teve seus marcos regulatórios pelo Decreto n° 787, de 11 de setembro de 1906, pelo Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, nas cidades de: Campos, Petrópolis e Niterói, voltadas para o ensino de ofícios e a da Paraíba do Sul voltada à aprendizagem agrícola. O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações: Apresentação junto ao Congresso Nacional de um projeto para promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados; aumento na dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais; e a promessa no discurso do então Presidente da República, Afonso Pena, da criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional para contribuírem com o progresso das indústrias nacionais. (BRASIL/MEC, 2010)

Em julho de 1909 Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil, com o falecimento de Afonso Pena, e em 23 de setembro de 1909 assina o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (BRASIL/MEC, 2010)

Para Nunes (2009, p.2):

> Em 1909 são criados pelo governo federal os primeiros cursos profissionais, com 19 escolas de aprendizes artífices, ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que prestavam mais à qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para a indústria. Sua intenção era a inserção no mercado de trabalho dos jovens das regiões mais pobres, como o nordeste do país, embora não existissem indústrias para absorver todo o contingente de jovens que estudavam.

A criação da EAA é considerada o marco inicial para a história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois é a partir delas que se iniciam, nos documentos institucionais e federais, a narrativa histórica.

Em 1927 O Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. A primeira Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial foi, a Constituição Federal (CF) de 10 de novembro de 1937, é possível perceber nela indícios e pormenores a partir da análise do artigo 129 desta CF. Assim, este artigo será apresentado como o primeiro recorte R1, seguindo a ordem numérica crescente a cada recorte que será apresentado e analisado neste texto:

> **R1 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados**. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. **(Artº 129, 1§ – 3§ / Griffo nosso)**

Considerando que o texto possui marcas e pistas que acionam a memória discursiva remetendo ao "já dito", o artigo acima faz funcionar o imaginário que foi construído ao longo do tempo no Brasil e reforça as marcas já estipuladas das relações do trabalho no país. Assim, conforme os pressupostos pecheutianos, percebe-se nos enunciados grifados acima, no primeiro grifo, uma evidência de identidade desse sujeito-aluno que impõe uma marca ideológica: o sujeito-aluno que é de classe menos favorecida é o sujeito da educação profissional. O termo usado "pré-vocacional" indica que identificar uma vocação e trabalhar nela não é possível para esses sujeitos, pois para estes não é destinado o direito de ter e/ou exercer uma vocação, essa análise remete-se ao período colonial e imperial no Brasil, pois cabia ao governo decidir como seriam estabelecidas as divisões de trabalho, cabendo sempre aos negros e pobres os ofícios duros e pesados.

Para Kuenzer (1992, p. 12):

> A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis. (KUENZER, 1992, p. 12)

Na materialidade discursiva, um discurso que vai ao passado, retorna e dissimula um distanciamento, mantêm-se no repetível e confere o sentido de continuidade da colonização, do capitalismo tardio e do subdesenvolvido. Assim, mantém os interesses das classes dominantes e do poder do Estado fazendo a educação ser direcionada para o interesse do capital. (SILVA SOBRINHO, 2014)

A análise segue com o destaque para "destinado às classes menos favorecidas", nesta frase percebe-se que a educação profissional é para uma parcela sociedade, a parcela pobre, a parcela dos desfavorecidos de fortuna e indica quem são os sujeitos-alunos desta educação.

Silva Sobrinho (2014) aborda que o Estado busca ampliar a propriedade privada, a produtividade, os processos de compra e venda e como resultado obtêm-se a coisificação dos sujeitos. Sujeitos esses que são paradoxalmente trabalhadores/indivíduos/cidadãos/ consumidores. Assim emergem reflexões: o sujeito-aluno do IF é coisificado? Qual o interesse do Estado na coisificação deste sujeito? Se a educação profissional é criada para os menos favorecidos, significa que a escola não era lugar para eles? É um indicio de que existe um outro lugar para os "favorecidos"? Qual o motivação para essa diferenciação? Onde os menos favorecidos estudavam? Que outra educação é essa destina aos menos favorecidos? Qual é o lugar destinado aos menos favorecidos? Quais são as principais diferenças da educação profissional?

Orlnadi (2012) afirma que ao manter as diferentes ordens sociais regularmente separadas, a dominação da classe dominante desenvolve processos de interpenetração das classes dominadas e estabelece um terreno de confrontos e de diferenças, que são absorvidas para que resulte na universalização de dominação. Silva Sobrinho (2014, p. 45) acredita que as "ciências de base estão atreladas ao capitalismo: forças produtivas e relações econômicas de produção incorporadas à lógica do capital com o fetichismo da mercadoria e a exploração do trabalho". A partir disso, percebe-se que o acesso à educação e ao tipo de educação que será recebida é mantido e regulado pelo Estado e essa relação acontece a partir da configuração contraditória entre Estado e Educação.

Desse modo, é analisado no segundo grifo e apresentado como "dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados"; assim, é retomada a ideia do "pré-vocacional", uma vez que as escolas serão criadas a partir das especialidades das organizações citadas, e é percebido, de forma implícita o interesse do estado em manter a dominação, pois a intenção é de que ocorra manutenção da classe operária a partir das gerações, uma vez que, essa educação é "destinada aos filhos de seus operários". Sendo assim, emergem alguns questionamentos, como: Qual o interesse do Estado em investir em uma educação que não emancipa o sujeito-aluno? Por que é relevante ao Estado manter as futuras de gerações de operários como operários? Será que ocorre a reflexão da universalização de dominação?

Portanto, pode-se problematizar neste primeiro momento que o sujeito-aluno da educação profissional são os desfavorecidos de fortuna, que existe uma educação destina especificamente para eles e que é do interesse do Estado regular e manter as divisões de classe

e de trabalho. Pois, para Silva Sobrinho (2014, p. 54) A manutenção da posição ideológica predominante, dos interesses das classes dominantes e no poder do estado "produzem efeito/trabalho no fazer cientifico, fazendo a ciência ser 'fomentada', ou ainda, 'apropriada' pela propriedade privada e direcionada, cada vez mais estreitamente, aos interesses do capital".

Para concluir a análise do R1 e ponderar sobre as questões que foram levantadas, percebe-se que no discurso analisado da CF de 1937 o aluno da educação profissional já tinha um "destino", pois o lugar e as condições que ele vivia já pré-determinavam o seu futuro. Desse modo, percebe-se uma educação voltada para os interesses do capital que "coisifica" estes sujeitos. Para o Estado esse processo de "coisificação", mantém a ordem do social, impedindo as mobilidades das classes e mantendo cada um no seu "lugar", um lugar já pré-determinado. Com a diferenciação dos ensinos oferecidos é intuído que existem lugares diferentes, o lugar dos desafortunados e o lugar dos favorecidos e que a educação profissional é destinada a esses desfavorecidos de fortuna. Posto que, para estes cabia à educação profissional, pré-vocacional e que não tinha a "autorização" para transmitir todos os conteúdos das escolas secundaristas.

Dessa forma, resgatamos a análise histórica, e foi no final da década de 1930, em 13 de janeiro de 1937 foi assinada a Lei 378 que transformavam as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições.

Em 30 de janeiro de 1942 entra em vigência a Lei 4.073/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI) - que cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, conforme consta no capitulo I – Dos conceitos fundamentais do ensino industrial – indica como ocorrerá a prática deste ensino:

> O ensino industrial deverá atender:
> 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (Artº. 3 1§ - 3§)
> O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. 3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados. 4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.
>
> *Parágrafo único.* Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos. (Artº. 3 1§ - 4§)

A partir de então, todas as escolas passam a ser legislada pela LOEI e como consequência passam a ofertar os cursos técnicos, a LOEI, ainda, estabelece a equivalência parcial entre os cursos técnicos e o ensino regular, de modo que o estudante que concluísse um curso técnico poderia ingressar em cursos superiores. (KUENZER apud NUNES, 2009)

Até o ano de 1942 a educação profissional era pública e de responsabilidade da união, mas neste ano foi criado, pela iniciativa privada, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e posteriormente em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ambos possuem uma proposta curricular caracterizada pelo alto teor de aulas práticas, deixando para segundo plano a formação teórica, que, quase sempre não chegava a existir. (NUNES, 2009)

Conforme Kuenzer (1992, p.14):

> Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela 'continuidade em cursos relacionados', só tardiamente definidos.

A partir de então, todas as escolas passam a ser legislada pela LOEI. Em 1942, no âmbito federal, ocorre mais uma transição pois surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus Industriais, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país, pois os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL/MEC, 2010)

Para Kuenzer (1992 *apud* NUNES, 2009, p.3):

> O estudante que concluísse um curso técnico poderia ingressar em cursos superiores, respeitados os processos de seleção para ingresso nesse grau de ensino (vestibulares). A parcialidade está no fato de que estes só poderiam ingressar nos cursos superiores que fossem relacionados pelo serviço público.

Percebe-se que neste momento ocorreu uma "autorização" para que os discentes da educação profissional cursassem o nível superior, assim, surgem alguns questionamentos, como: De quem é essa voz de autoridade que "autoriza"? A quem, de fato, interessam essas formações? Por que essa "autorização" é apenas nas áreas equivalentes a formação técnica?

A autorização estudada refere-se a permissão que a União oferecia aos que já possuíam uma formação técnica-profissional em cursar o ensino superior. Concomitantemente, a essa autorização ocorre mais uma transição da educação profissional, de Liceus Industriais para as Escolas Técnicas Industriais (ETI), dessa forma, mudam-se também os discursos. Na tentativa de "apagar" o histórico dos Liceus e da EAA, as ETIs podem oferecer ensino superior, desde que seja conforme a formação técnica, surgindo como algo novo, além disso, nesse mesmo período o Brasil passava por uma crescimento industrial com muito incentivo do governo federal. Desse modo, a análise aponta que apenas a formação técnica não estava mais suprindo as empresas brasileiras em crescimento e expansão, era preciso formações superiores que garantissem maior especialização dos serviços prestados, assim, conseguimos compreender esse processo de autorização e o motivo desta autorização ser nas áreas equivalentes as áreas técnicas.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) trouxe a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia com a criação do Plano de Metas do Governo JK, pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. (BRASIL/MEC, 2010)

Neste período, mais especificamente no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão. Em 1961é sancionada a Lei nº 4.024 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para Nunes (2009, p.4) esta lei é uma tentativa de "articular os dois sistemas, como dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico (científico) e outro profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola)".

Tal articulação proposta não consegue resolver a diferenciação que é feita entre as classes sociais no que se refere ao acesso a essas modalidades de ensino, pois o que ocorreu foi a manutenção do afastamento entre a educação e a formação profissional, o que caracterizava a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Ocorreu, portanto, foi uma tentativa de democratização do ingresso ao ensino superior, uma vez que o estudante que terminasse o ensino técnico poderia pleitear uma vaga nas universidades. Assim, a manutenção de uma inexistente articulação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho continuou. (NUNES, 2009)

Para Nunes (2009, p.3 e 4):

> Mas, ao se analisar o referencial teórico que este aluno, oriundo de uma formação média profissionalizante, tem para concorrer nos vestibulares a uma vaga no ensino superior, percebe-se a diferença gritante entre o preparo científico e o preparo profissional; tendo sido esta última toda voltada para o trabalho manual e a primeira para o intelectual.Além disso, a própria concepção de escolarização por parte das pessoas oriundas das camadas populares é de que a elas está reservada a possibilidade de uma vaga profissional nos trabalhos que demandam maior força física, ainda que nem sempre consiga chagar a esta vaga. Aqui é pertinente evidenciar a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos de formação se dava por sua origem de classe: educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

A partir de 1964, com o Golpe Militar que instalou uma ditadura militar, importantes transformações ocorrem na educação profissional, posto que a intenção do novo governo militar é centralizada na racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país. Assim, a Lei 4.024/61 passa por um processo de reformulação que vai dar origem à Lei 5.692/71. (NUNES, 2009)

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692 torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, essa reestruturação substitui o caráter acadêmico pela formação profissional já no2º grau, como consta no Artº. 4:

> §1 A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.
>
> § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Também é percebido nesta lei que a formação técnica ofertada pela escola precisa estar em consonância com as necessidades das empresas para o desenvolvimento local, como consta nos Artº. 5 e Artº. 6:

> Art.º 5, § 2º A parte de formação especial de currículo:
>
> a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
>
> b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em **consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.**
>
> Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.
> *Parágrafo único.* **O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego**, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e **suas obrigações serão**

> **apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.** (Lei 5.692/71, Artº. 5 §2 e Artº.6 § único/ Grifo nosso)

Dessa forma, uma nova configuração da relação entre educação e trabalho passa a vigorar, em que a escola responde pela formação profissional de todos os alunos do 2º grau, independente da sua classe social. Assim, os sentidos de uma educação para suprir as demandas das empresas permanecem, posto que as necessidades do mundo de trabalho serão sempre (re) avaliadas para que a educação sempre acompanhe essas mudanças e se "renove". Outro indício bem evidente da formação exclusiva para o trabalho está no art. 6 quando se registra a "cooperação" das empresa na modalidade de estágio e a desobrigação da mesma com os direitos trabalhistas destes estudantes, uma vez que a lei de estágio que vigorava na época não assegurava ao estagiário nem uma carga-horária mínima e nenhuma forma de responsabilização das empresas para com estes estudantes.

Conforme Colombo e Balão (2014, p.175):

> É válido ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários). A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia "à unidade interessada no estágio, em articulação" com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas).

E foi nesta mesma década em 26 de maio de 1975, que ocorreu a regulamentação do estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal, com a publicação do Decreto nº 75.778/75 que ainda não dispõe sobre os direitos destes alunos, como por exemplo ao citar sobre a carga-horária semanal deste estagiário é citado apenas a carga-horária mínima, como consta no seu Art. 6º: "O estagiário cumprirá, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais de estágio, no horário regular de funcionamento da repartição". Dessa forma emergem algumas dúvidas, como: Qual era, de fato, a carga-horária praticada por estes estudantes? Este indício que na Lei consta apenas a carga-horária mínima indica que a formação do estudante era mais voltado para o trabalho? Se a empresa "precisasse" do estudante no horário de aula, como ele estaria assegurado a continuar frequentado ás aulas e não perder o estágio? Ao analisarmos o tempo deste educando supõe-se que este estudava em um turno e o outro turno já estaria comprometido com o estágio, se fosse obedecido a carga-horária mínima, e quando ultrapassasse as vinte horas semanais, como seria o tempo do estudante para as demais atividades?

Estágio é ato educativo que tem o objetivo de uma aprendizagem prática das teorias transmitidas em sala de aula, e em, nenhuma hipótese poderá ser realizado no turno das aulas. Atualmente a Lei 11.788/08 é a Lei que regula sobre o estágio e garante ao estudante-estagiário um valor referente a bolsa-auxílio, auxilio transporte, recesso remunerado, carga-horária máxima de 6 horas diárias e/ou 30 horas semanais, seguro de vida e prazo máximo de 2 anos. Também determina que é a Instituição de ensino a responsável pela fiscalização desta empresa em relação ao estagiário. Entretanto o Decreto nº 75.778/75 nada regulamenta em relação aos direitos deste estudante-estagiário estando a critério das empresas todas as decisões. Uma vez que, no mínimo de um turno esse estudante estava estagiando e que no outro turno ele teria que estar na escola, percebe-se que quando este estágio era superior a carga-horária mínima afetava diretamente na qualidade de vida e na qualidade dos estudos destes alunos. Sendo assim, é perceptível que a prioridade deste decreto estava na atuação profissional sobre o aprendizado escolar.

Para Nunes (2009) após a implementação da Lei 5.692/71, o que ocorreu na prática foi que pouca coisa – ou nada – mudou. As condições desiguais de acesso à escola, a falta de vontade política, a falta de professores, as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática, o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico permaneceram. Assim, continuaram a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas da burguesia escondiam seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante. (NUNES, 2009)

Para Kuenzer (1992, p. 17):

> Se esta situação não chegou a ser alterada pela Lei 5.692/71, embora fosse seu objetivo, foi fundamentalmente pela contradição entre a proposta legal e as condições concretas do desenvolvimento do capitalismo na Brasil.Foi esse mesmo desenvolvimento que fez cair por terra uma das mais caras justificativas dos defensores da generalização da formação profissional na 2º grau: as necessidades do mercado de trabalho relativas a técnicos de nível médio.

Entretanto foi percebido que o mercado de trabalho não tinha condições e tampouco necessidade de tanta mão-de-obra de nível médio, muitos técnicos formados passaram a formar os bolsões da pobreza. Dessa forma o MEC percebe a limitação concreta não prevista pela legislação, e decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Tal Parecer visava à recolocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2ºgrau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar. (NUNES, 2009)

Desse modo, a educação profissional retorna ás instituições com esta peculiaridade. E foi no ano de 1978 que três escolas industrias e técnicas transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs, esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional. (OTRANTTO, 2010)

O marco regulador dos CEFETs é a lei nº 6.545 de 1978 que é a transformação de três escolas industrias e técnicas, mas foi em 8 de dezembro de 1994 com a lei nº 8.948, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que ocorreu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esta transição ocorria mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (BRASIL/MEC, 2010)

Vale ressaltar que na Bahia a transição para o CEFET foi diferente, pois além da lei 8.711/93 que trata da transformação da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA em CEFET – BA ainda incorporou o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC - BA, o que permitiu ofertar cursos nos níveis da Educação Básica, Superior e na modalidade de Educação profissional. O CEFET – BA foi configurado como uma organização multicampi, com sede na capital do estado em Salvador. (CEFET-BA/ PPI, 1994)

A transição das escolas da educação profissional brasileira está relaciona com as mudanças na leis e decretos instituídos sobre essa educação; assim, em 1996 foi sancionada a Lei 9.394/96 que muda significativamente as deliberações da lei anterior (Lei 5.692/71), que concebia o ensino de 2 º grau com dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, agora o que vigora era a formação geral e ficava facultativo as instituições de ensino o oferecimento do ensino técnico profissional.

Como visto na lei. 9.394/96:

> § 2o O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

> § 3o Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
> § 4o 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. (Art. 36 §2 - §4)

Ainda nesta Lei 9.394/96 é estabelecido, no seu Art. 35, que o ensino médio tem por finalidade a formação geral, como continuidade da formação oferecida pelo ensino fundamental; o preparo e a orientação básica para a integração do educando ao mercado de trabalho; a instrumentalização básica para que o educando continue aprendendo; e o seu aprimoramento como pessoa humana.

O CEFET, então, vivenciou as alterações das Leis (5.692 para a 9.394) e em conformidade com Lei 9.394, a educação profissional ofertada pelo CEFET proporcionava a capacitação profissional, uma vez que era classificada como uma das escolas técnicas e profissionais do país. Assim, a formação de jovens e adultos se dava "integrada às diferentes formas de educação profissional, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", tendo em vista "o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida profissional." (Art. 39)

Ao desobrigar o ensino médio do oferecimento de uma formação profissional. Esta lei atribuía à educação profissional a responsabilidade, de articular e monitorar as tendências econômicas e tecnológicas para determinar a oferta de cursos e definir seus currículos. Essa educação profissional, de que trata esta lei, conforme Berguer Filho (2001, p. 194):

> Não se baseia no mesmo princípio de equidade que deve permear as políticas e as concepções de educação geral; seu princípio orientador deve ser a empregabilidade. Para tanto, é necessária uma articulação com o setor produtivo que norteie a oferta quantitativa e qualitativa. Estudos e monitoramento das tendências econômicas e tecnológicas devem estar presentes nas decisões de oferta de cursos e na formulação dos currículos desses cursos; o acompanhamento de egressos faz a sintonia fina com o mundo da produção.

Possui, aqui, a continuação de uma ruptura outrora estabelecida com a dimensão humana do educando, posto que ele, enquanto sujeito em formação, continua sem o direito de conduzir sua formação profissional de acordo com seus desejos e aspirações pessoais, mas continua sujeito aos ditames do mercado produtivo. Dessa forma, o estudante da educação profissional não define a profissão que quer exercer, esta escolha continua a cargo do setor produtivo. (NUNES, 2009)

Sustentando-se, novamente, em Berguer Filho (2001, p.194), conclui-se que:

> As considerações gerais sobre legislação indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização dos currículos comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se, como tal, no mundo do trabalho, em estudos posteriores e na prática. (BERGUER FILHO, 2001, p. 194).

Desse modo, apresenta, enquanto tarefa urgente para aqueles que se preocupam com a formação humana do trabalhador, a necessidade de se repensar com vista para um redimensionamento dos currículos escolares, especialmente no que se refere às possibilidades de formação de profissionais qualificados para não só para agir no mercado de trabalho, incentivando o crescimento dos setores produtivos da sociedade, mas também para pensar além do trabalho, a formação de pensadores críticos e que também conseguem refletir sobre suas próprias ações no mundo do trabalho. (NUNES, 2009)

Assim, a educação profissional no Brasil continua a avançar e em 2005, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, através da publicação da Lei 11.195/05. No ano de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação - MEC, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em novembro de 2006. Esta conferência foi considerada um marco importante na educação brasileira, com a participação de aproximadamente 2.760 pessoas, foi a primeira conferência que o MEC realizou em toda a sua história. E no ano de 2007 há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL/MEC, 2010)

Conforme Pacheco (2011, p. 49) “O processo de expansão da rede federal colocou em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país”. Assim, o MEC cria um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica.

Como resultado desses debates, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei nº 11.892, que regulamenta o Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, doravante IF:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL/2008, Art. 2)

Ainda conforme a lei supracitada foi estabelecido no art. 5° e inciso V a transição do CEFET/BA para o IFBA: "Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia".

Para Pacheco (2011), os novos IFs geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico do país. Com o foco na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Os IFs podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão, assim, diante dessas novas perspectivas a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, investe no conceito de educação que não se limita à ação escolar, mas envolve a comunidade, demonstrando o vigor da Rede.

2.2 Educação Profissional e a Formação para Cidadania

Conforme Pacheco (2011) a proposta do IF é uma ação educadora vinculada a um projeto democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos da sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade, assumindo um papel mais amplo na superação da exclusão social.

Com a proposta de pensar para além do trabalho e na formação cidadã do sujeito-aluno, o IFBA é considerado como uma revolução na história da educação profissional segundo Pacheco (2011). Assim, será apresentado o segundo recorte desta pesquisa, doravante R2, conforme a Lei 11.892/08 que institui a transição dos CEFETs para os IFs, conforme os seus artigos 6° e 7°:

> **R2** - Art. 6° - 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**.**(Grifo nosso)**
>
> Art. 7°- V- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e **à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.(Grifo nosso)**

Assim, é percebido que com a transição em IFBA a “autorização” concedida anteriormente em cursar um nível superior está instituída na Lei, assim percebe-se a atuação da memória discursiva, pois quando ocorreu essa “autorização” foi para que ocorresse o ingresso em área equivalente à da sua formação técnica, promovendo uma maior especialização nesta área do conhecimento. Os Institutos Federais priorizam no processo de planejamento para implementação dos novos cursos, principalmente superior, cursos que já tenham um respaldo de um curso técnico que já seja ofertado na instituição; este processo é conhecido como educação verticalizada, posto que para a implementação de um curso superior precisa que formações técnicas já estejam consolidadas na instituição. Por exemplo, para que o curso superior em Engenharia de minas fosse instituído no IFBA *campus* Brumado no período letivo de 2018.2, foi necessário a implantação, anterior, do curso Técnico em mineração, que ocorreu no período letivo de 2013.1.

Além disso, o sujeito-aluno agora é nomeado como cidadão, mas há alguns questionamentos: Que cidadão é esse? Qual o sentido de cidadão que a memória discursiva resgata na educação profissional? Será que esse cidadão é aquele que pertence há uma classe desfavorecida?

O cidadão do IF está relacionado com os alunos desta instituição, entretanto este sujeito-aluno da educação profissional retoma outros sentidos a partir da memória discursiva. Ao longo da história centenária da educação profissional estes estudantes já foram mão-de-obra para o mercado, foram os desafortunados incapazes de escolher a profissão que seguiriam, após um tempo tiveram um ensino primário e secundário, depois obtiveram a formação técnica concomitante e após algum tempo, também foram “autorizados” a ingressar no ensino superior. Todas essas mudanças atuam na memória discursiva do sentido conferido a este novo cidadão, permitindo, inferir que não é apenas a mudança de nome que garantirá a este sujeito-aluno da educação profissional ser, de fato, um cidadão.

Mas, para aprofundar essa análise é preciso resgatar o significado e a história por trás desse nome “cidadão” e compreender de que forma atua a memória discursiva para este cidadão do Instituto Federal. No Brasil, conforme Oliveira (2006), a palavra cidadania no português é uma palavra de origem francesa – *citoyennté*- que deriva do sentido jurídico pós revolução Francesa, refere-se ao cidadão como pessoa cívica e nacional de uma república, significando os ideais nacionalistas, cívicos e republicanos de uma revolução. Conforme Paul Robert (1967: 319-320), o primeiro registro da palavra é em 1783 e define “a qualidade de cidadão”, refere-

se à uma qualidade específica de cidadão. É o mesmo que encontra-se para cidadania no dicionário de Cândido Figueiredo e em outros três dicionários brasileiros do século XX. É importante ressaltar que a inclusão da palavra cidadania na língua portuguesa dar-se-á quase um século e meio depois da inclusão da palavra *citoyennté* no francês. Para Oliveira (2006, p. 80-81) cidadão era "apresentado como sinônimo de democrata" e "Cidadania designa, portanto, a moradia na cidade, bem como, a relação com o Estado". Podendo ser inferido da expressão: "no gozo dos direitos civis e políticos".

Assim, conforme Orlandi (2007) e Pêcheux (1975) a palavra cidadania têm um efeito ideológico do dizer e essa interpelação ideológica produz dois esquecimentos. O primeiro esquecimento é o ideológico no qual têm-se a ilusão de ser a origem do que estar dizendo, pois, na verdade retoma-se sentidos pré-existentes. O segundo esquecimento é o enunciativo e refere-se a maneira de falar, que sempre será dito de uma forma mas também poderá ser dita de outra. Esse segundo esquecimento produz a ilusão referencial de que a palavra se naturaliza e o sentido da palavra parece evidente. Essa ilusão é intensificado no dicionário que faz com que as definições sejam universalizadas, produzindo a ideia de um dizer sem sujeito (OLIVEIRA, 2006).

Conforme, Pêcheux (1975, p. 183): "Nos esquecimentos não é a perda de alguma coisa que um dia se tenha sabido, como quando se fala de 'perda de memória', mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior do seu efeito". Assim, é preciso entender qual é a ilusão que o nome cidadania transmite? Quais são os sentidos pré-existentes que são mobilizados? Como a palavra cidadania naturaliza o sentido da palavra? Há quem interessa essa naturalização? Quando se vê "formando e capacitando cidadãos", o que está sendo naturalizado? Qual efeito tem sido produzido? Quais esquecimentos estão sendo mobilizados?

Entender que a AD possui caráter venatório é imprescindível ao analista, uma vez que, torna-se preciso resgatar os já-ditos anteriormente. A educação profissional, desde o seu "surgimento" foi para o pobre sem nenhuma pretensão de emancipação do mesmo, entretanto em 29 de dezembro de 2008 ocorre a transição em IFs e esses alunos que sempre foram estereotipados são chamados de cidadãos, altera-se o discurso indicando uma formação para cidadania, entretanto percebe-se que alguns sentidos não mudam, como por exemplo, "formando e capacitando cidadãos", pode ser substituído por "formando e capacitando técnicos/profissionais" e o sentido permanece o mesmo. O que se percebe neste momento da análise é que apenas substituir ou trocar o nome de técnico-profissional para cidadão não garante a revolução da educação profissional. Conforme Oliveira (2006, p. 29), é preciso

“compreender que a língua funciona no equívoco, que no sentido sempre pode ser outro (embora não qualquer um) é tomar a polissemia como fundamento da linguagem.”

Dessa forma, é necessário analisar mais profundamente a palavra, cidadania, para isso toma-se como *corpus* um conjunto de dicionários brasileiros e lusitanos, pertencentes à história da lexicografia no Brasil. Mas o objetivo principal desta análise é entender a história dessa palavra na vida política moderna e contemporânea como uma história dos seus sentidos. Assim, a palavra cidadão no dicionário Aurélio, cujo autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, foi analisada em três edições – 1975, 1986 e em 2000 – e conta com as seguintes definições:

> 1975 – Cidadão: S.m. 1. Indivíduo no gozo dos direitos civis **e** políticos de um Estado, **ou** no desempenho de seus deveres para com este. 2. Habitante da cidade. 3. Pop. Indivíduo, homem, sujeito: esteve aí um cidadão procurando por você. [Fem.: cidadã e cidadoa; pl.: cidadãos]. (grifo nosso)
>
> 1986 – Cidadão: S.m. 1. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. 2. Habitante da cidade. 3. Pop. Indivíduo, homem, sujeito: esteve aí um cidadão procurando por você. [Fem.: cidadã e cidadoa; pl.: cidadãos]. – **Cidadão do Universo.** 1. Cidadão do mundo.
>
> 2000 – Cidadão [De cidade + - ão] S.m. 1. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. 2. Habitante da cidade. 3. Pop. Indivíduo, homem, sujeito: esteve aí um cidadão procurando por você. [Fem.: cidadã e cidadoa; pl.: cidadãos]. Cidadão do mundo. 1. Homem que põe os interesses da humanidade acima dos da pátria; cidadão do Universo. Cidadão do Universo. 1. Cidadão do mundo. (FERREIRA *apud* Oliveira, 2006, p. 86-87)

Conforme a análise de Oliveira (2006) nas três edições do dicionário Aurélio os enunciados das acepções urbana e jurídica de cidadão são os mesmos e a relação cidadão-Estado perpassa pelos direitos e deveres. Pois, o uso do “ou” evidencia: o gozo do direito ou o desempenho dos deveres para com o Estado. A disjunção desfaz o efeito de “direitos e deveres”, dando visibilidade à contrariedade que a aditiva “e” dissimula. Interessante que o memorável dos deveres seja incluído em 1975, no momento em que o país vive uma ditadura. A disjunção parece dividir duas possibilidades de cidadania que não acontecem juntas: a do indivíduo no gozo dos direitos em um estado democrático, ou no desempenho dos deveres para o Estado ditatorial.

Ainda conforme Oliveira (2006) é importante salientar o acréscimo realizado na edição de 1986 “cidadão do mundo’, “cidadão do universo” que estão associadas ao discurso humanitário, garantindo um sentido político a este cidadão, colocando a humanidade acima da pátria. Em 2000 os sentidos polêmicos permanecem e a única alteração é a inclusão da indicação etimológica.

A análise do recorte, R2, segue com o grifo na frase “com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”, registra o objetivo final, uma educação voltada para resolver os problemas do mercado de trabalho, desenvolver e estimular o crescimento das empresas. Assim, embora o nome do sujeito-aluno do IFBA fora substituído por “formar cidadãos” o que se apresenta a seguir “dessa formação cidadã” é o desenvolvimento do mundo do trabalho, portanto, a partir dessa definição percebe-se que além da substituição do nome pouco – ou nada – se alterou, pois o sentido de cidadão neste R2 remete ao profissional, podendo ser substituído nessa frase, nem ao menos mudar o sentido dela.

Conforme Silva Sobrinho (2014, p.12):

> Ao falarmos de ideologia, de sujeito e produção de sentidos, estamos também tratando de “fronteiras” (reais e imaginárias), paradoxalmente, tão familiares por suas evidências e tão absurdas em sua estranheza, pois são capazes de nos fazer esquecer as causas que nos determinam e as condições que nos constituem, enquanto sujeito.

Foi analisado neste momento que a colocação do nome cidadão no R2 atua outros sentidos e trabalha com o imaginário de uma formação para cidadania, na tentativa de esquecer aquilo que o determina, mas ao analisar a construção discursiva que a colocação do nome cidadão se encontra é percebível que as fronteiras com a formação técnica ainda não foi rompida. Uma vez que é notório o foco dessa formação com o desenvolvimento do mundo do trabalho.

Para Silva Sobrinho (2014, p. 43): “A ideologia e o inconsciente produzem evidências subjetivas, e é nesse entremeio que se constitui o sujeito histórico”; as evidências subjetivas são para nós os indícios de quem seria o sujeito aluno do IF.

Assim, na análise do inciso posterior é grifado a “emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”, dessa forma, emergem algumas análises: É retomado o uso do “cidadão” e essa repetição é um indício de ênfase neste “novo” sujeito-aluno da educação profissional? Esta ênfase deseja produzir o esquecimento dos nomes de desfavorecidos de fortuna, ou técnico profissional? De que forma atua o imaginário e esquecimento na construção do sujeito-aluno do IF? Por que a emancipação do cidadão é apenas na abordagem do desenvolvimento socioeconômico? Será que este cidadão é aquele que consegue uma vaga no mercado de trabalho e estimula a economia através do processo de compra e venda? Qual é a perspectiva socioeconômica abordada aqui? Será que o Instituto Educacional deveria ter como objetivo, apenas, o desenvolvimento socioeconômico? Existe um

deslocamento de sentido com o objetivo dos IF´s? Quais são as rupturas históricas com este cidadão que se desenvolve socioeconomicamente?

Faz-se necessária estas reflexões, pois, para Orlandi (2007) é na polissemia que joga-se com o equívoco e o que ocorre é o deslocamento do sentido, uma ruptura de processos de significação. Embora a palavra cidadão esteja inserida nesse discurso, percebe-se que, se novamente, substituirmos essa expressão por "profissional", não haverá nenhuma mudança de sentido, sendo um indício de continuidade com os discursos anteriores da educação profissional. A repetição, ênfase, da palavra cidadão é um índico que é dessa forma que o IF quer ser reconhecido na sociedade, frisando que é diferente dos objetivos anteriores, atuando na mobilização de sentidos para que este nome cidadão, seja de fato, reconhecido como o sujeito-aluno da educação profissional. Porém ao analisarmos, novamente, o contexto da palavra cidadão percebe-se uma "autorização" na emancipação deste sujeito, o que antes era negado, entretanto a "autorização" é para emancipação do desenvolvimento socioeconômico. Neste momento da análise pode-se inferir que o desenvolvimento socioeconômico prevê mobilidade social e mudanças nas condições de vida, aumentando o poder aquisitivo para compra e venda, e esta afirmação, "autorização" não estava presente na história da educação profissional. Entretanto, formar para cidadania é formar para além do desenvolvimento socioeconômico.

Segundo Orlandi (2014, p. 31):

> O indivíduo deve vir a ter as condições de ser o que é, de realizar-se, de pensar por conta própria e de tomar suas decisões. Entretanto, no capitalismo o indivíduo não é visto como ser pensante, capaz de decidir e participar, mas como consumidor potencial.

É desse modo que atua o imaginário de uma formação "na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional", pois imaginamos uma educação capaz de emancipar o sujeito-aluno como ser pensante diante da vida e das próprias decisões. Entretanto esse sujeito-aluno do IF, ainda, está incluído em um discurso para o capital.

Orlandi (2014) afirma que a sociedade é dividida e estruturada pela divisão. E que essa divisão hierarquizada é afetada de valores pela ideologia em que significam relações de poder simbolizados. Assim, a formação para o trabalho e para o desenvolvimento do capital sustenta a estrutura de poder e domínio predominante, reafirma as relações de produção, compra e venda e matem a sociedade hierárquica sem nenhuma previsão de mobilidade social. Desse modo, a formação para cidadania proposta pelo IF não alterou os sentidos outrora estabelecidos pela

educação profissional, o sujeito-aluno do IF, o cidadão, que antes no CEFET era o técnico profissional, continua tendo a mesma posição ideológica. A Ideologia na análise de discurso, tem relação intrínseca com o político (e não política), - o que compreende-se como divisão: divisão da sociedade, divisão dos sujeitos, em que faz funcionar na sociedade capitalista, relações de poder simbolizadas. (ORLANDI, 2014)

Retornando à abordagem histórica, é a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais que a SETEC registra que um dos objetivos do IF é o combate ao preconceito que são geradores de violência e intolerância. A SETEC informa que isso acontecerá por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, é fato, que não basta incluir em uma sociedade desigual, que reproduz desigualdades, é preciso emancipar o estudante, construindo os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2011).

É percebido no trecho acima que Pacheco (2011) registra uma nova função social dos Institutos Federais, uma função que pela primeira vez é registrada na educação profissional, neste momento é abordado o sujeito-aluno como estudante e defende a ideia de uma emancipação que vai além da socioeconômica, emancipação esta, que incute princípios e valores outros e denomina este sujeito-aluno como o sujeito da história. Para AD esse novo posicionamento de uma nova identidade da educação profissional é um indicio, uma pista de um discurso que resiste aos discursos outrora registrados, sendo assim, para Pêcheux (1975) a tomada de uma nova posição sujeito que o leva a se contraidentificar ou a se desidentificar fazem parte de um movimento de resistência.

2.3 Ciência e Ideologia

O Instituto Federal é uma instituição voltada à formação acadêmica, técnica e científica, assim produz um discurso cientifico que é muito importante para AD, pois acredita ser poderoso, uma vez que, está aliado ao discurso jurídico que o válida. Outra relação que pode ser realizada ao discurso científico do IFBA é com o discurso pedagógico, porque, este mobiliza o efeito de transparência daquele, a partir dos documentos institucionais que legitimam as práticas e ações. Assim, os discursos veiculados na transição estudada, caracterizam-se conforme a AD, em ideologias políticas, pois “concerne a articulação de significações entre si, sob a forma geral do discurso.” (PÊCHEUX, 1994)

A ciência pode atuar como ideologia quando é transformada em instrumento de dominação nas mãos do grupo dominante. Para Pêcheux (1975) toda ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca, e refere-se a ideologia, enquanto um conjunto de representações sobre o real, sendo um reconhecimento/desconhecimento desse real e aproxima-se do que Bachelard (1977) denominou de conhecimento comum. A ideologia é internalizada na sociedade que passa a acreditar na retidão, transforma-se em um sistema de crenças e na aceitação da organização social. (ARAÚJO, 1995)

Assim, a ideologia funciona como a naturalização de sentidos, com o que se parece óbvio e assim, inquestionável. Ao refletir sobre a ideologia que a educação profissional carrega, percebe-se algumas naturalizações que ainda não foram analisadas, como: Qual é o lugar naturalizado do sujeito-aluno da educação profissional? É natural que o sujeito-aluno do IF ocupe um lugar já determinado no mercado de trabalho? Qual é a expectativa, do plano das formações imaginárias, da posição do aluno do IF? Será que a transição em IF é capaz de desnaturalizar o imaginário que fora constituído?

A preocupação da educação profissional no país, nunca foi para que este aluno, conseguisse pensar sobre o trabalho realizado ou para além deste trabalho, ao contrário, a formação era estabelecida pela necessidade do mercado. Dessa forma que foi construída a história desta educação e diante de marcas simbólicas tão enfáticas quanto a posição desse sujeito aluno é difícil que a transição ocorrida em 2008 seja capaz de alterar o que foi constituído e desnaturalizar as construções imaginárias relacionadas a este sujeito.

A análise segue com a legitimação da transição CEFET/BA para IFBA que ocorreu em 28 de dezembro de 2008, pela Lei 11.892 que sanciona:

> Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
>
> I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
>
> Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
>
> V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia."

Assim, o IFBA traz a ideologia de uma nova educação profissional conforme está presente na lei supracitada que os Institutos Federais têm por finalidades e características:

> 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 (Art. 6º, § I).

O discurso é sempre enriquecido, retificado, confirmado ou modificado, até mesmo no ato da interpretação, e a ideologia suporta a contradição: a reprodução (resistência-) transformação (PÊCHEUX, 1975), desse modo, é preciso analisar os discursos sobre a educação escolar ao longo da história do país.

Apesar de, ao longo da história econômica e política do Brasil, o discurso sobre a educação escolar era/é de uma instituição salvadora em que se depositam esperanças de desenvolvimento econômico e de harmonia social, percebe-se uma discrepância do discurso veiculado com as ações dos políticos e tecnocratas. Novais (1980) analisa a educação escolar desde o período colonial, e conclui que faz sentido pensar no desprezo da metrópole pela educação como parte do projeto da metrópole de não deixar espaço a nenhuma aspiração libertária na colônia.

No fim do período imperial, o projeto educacional do país era defender a ampliação da escolaridade obrigatória pela criação de réplica da *high school* norte-americana, que, no entanto, não chegou à altura dos liceus, reservados ao preparo dos filhos dos ricos para a universidade, para as carreiras liberais, para vários ramos de aplicação científica ou industrial do trabalho e para os postos de comando. Ainda observa que, se a realidade educacional brasileira continuasse no ritmo indolente da matrícula observado entre os anos de 1857 e 1878, seriam necessários 799 anos para fazer chegar a toda a população em idade escolar a instrução primária no país. Após a abolição da produção escravista em 1888, o país vê-se diante da premência de investir num sistema de instrução pública que garanta a todos a posse de habilidades e conhecimentos a que têm direito como participantes de uma sociedade em que predominam o letramento e a informação técnico-científica (RUI BARBOSA, 1947 *apud* PATTO, 2007).

Ao analisar a memória da escola pública brasileira desde o império o entendimento é de que a escola foi instituída como uma instituição mantenedora da ordem social e conforme Moacyr (1936) isto já estava demarcado, pois em 1823, foi acolhida pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte a proposta de criação de uma base geral da instrução escolar "maior massa de luzes", uma visão de que escola é um instrumento de submissão moral que justificava a instrução pública como instrumento do soberano para "banir a discórdia".

Pires de Almeida (1889 *apud* PATTO, 2007) discute que na “instrução das massas”, a escola profissional era tida por Intelectuais do Império como instituição perfeita para fechar a porta “ás ideias de revolução e mudança de governo e dirigir as ideias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial”; no preparo das elites, a educação para o trabalho seria recurso poderoso para distanciar os alunos de “teorias e perigosas utopias”.

Segundo Patto (2007, p. 247):

> Numa época em que a ordem imperial e escravocrata estava prestes a desabar e movimentos migratórios internos e externos começavam a inchar os centros urbanos que se industrializavam, diminuir a criminalidade urbana passou a fazer parte do plano de metas políticas. Para atingi-la, previa-se a inibição de atos populares de rebeldia e de protesto que, criminalizados e patologizados, começavam a aumentar os índices oficiais de crime e de loucura e a causar alarde entre os que temiam ataques à propriedade privada. Seguindo a tendência européia, intelectuais e políticos brasileiros que pensavam o futuro da nação atribuíam à escola a realização dessa tarefa. Tinha início aqui a presença do lema "Escolas cheias, cadeias vazias", que tomará corpo entre políticos, juristas, médicos e educadores republicanos.

Para Patto (2007) existe uma frequente precariedade nas escolas públicas e que estas revelam equívocos tecnicistas, desinteresse dos governantes pela formação escolar, reformas e projetos escolares pautadas nas disputas partidárias, resultando em consequências nefastas para educação escolar.

Ainda para Patto (2007) as reformas e projetos educacionais e o entendimento das dificuldades crônicas de escolarização que assolam grande parte do ensino público é que estes são mais propensos à criminalização; então, o discurso oficial da educação é que a função social da escola é a prevenção da criminalidade, ocorrendo o apagamento do sentido que a escola é uma instituição que deve garantir o direito de todos ao letramento e ao saber.

O discurso “escola cheias, cadeias vazias” reverbera até os dias atuais nos discursos políticos e facilmente sendo reproduzidos por indivíduos na sociedade, pois para eles o que o Estado despende com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. No ocaso do modo de produção escravocrata, a ideia, já antiga na Europa, de valer-se da escola para moralizar o povo e prepará-lo para o trabalho, começava a ter repercussão aqui: ligava a instrução dos trabalhadores à promoção da ordem social e do desenvolvimento econômico da nação. Para muitos, “moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho", a instrução "desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado." (PATTO, 2007, p. 247)

A análise que deve ser realizada é se a transição do CEFET para o IFBA foi uma política educacional dos interesses político-partidários que fizeram dela moeda eleitoral ou fez parte, de fato, de um novo redimensionamento da educação profissional?

Para responder a essa pergunta é preciso resgatar duas características da relação de classes que atravessaram a história do Brasil como formas poderosas de dominação: de um lado, o clientelismo, que transforma direitos em favores dos poderosos e põe as ações em chave assistencialista; de outro, a violência física, potenciada em momentos de conflito social pelo investimento nas instituições policiais. O discurso constante é investir em educação, mas o que se vê é o aumento da presença da polícia, da matança indiscriminada dos pobres a céu aberto e a pressão social por medidas rápidas no âmbito jurídico-policial. Isso significa que não se pode entender o trato da escola como aparelho ideológico se não se levar em conta a presença do aparato repressivo quando se trata de conter a revolta dos segmentos de classe mais baixas dos seus direitos como cidadãos. Nesse terreno, a reivindicação de uma escola voltada para a formação do pensamento, em seu sentido pleno de reflexão e crítica, para além da razão meramente instrumental, não tem nenhuma chance, a não ser como postura de resistência política. (PATTO, 2007)

É preciso resgatar a escola como instituição de ensino de capacidades e informações que, na modernidade, cabe a ela oferecer, como garantia do direito do cidadão ao letramento e ao saber; para isso, é necessário pôr em primeiro plano a revalorização dos educadores em três frentes: salário, formação e participação nas decisões que afetarão o seu fazer profissional (PATTO, 2007). Nesse aspecto a ideologia política do IF apresenta-se como uma ruptura do padrão estabelecido, pois existe investimento em salários, sendo um dos maiores da classe de professores da educação básica e existe regulamentos e conselhos com a presença representada de setores da comunidade.

É preciso que as políticas educacionais brasileiras sejam elaboradas para emancipação do povo, pois, sem isso, e sem muitas outras medidas, continuaremos presas do poder do atraso num país em que a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral e que, por isso, é preciso construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. (BENJAMIN, 1994)

2.4 Discursos (re)produzidos pela educação profissional

> Não há nenhuma atividade da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, em uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121).

O sujeito não se caracteriza apenas pelo que ele faz, enquanto trabalho de produção remunerada, mas também é constituído pelo que ele pensa, pois o mesmo homem que obtém o sustento pelo trabalho também realiza outras atividades que são capazes de modificar o ambiente onde está incluído. Dessa forma, é intuído que, mesmo com uma história voltada para a formação para mercado de trabalho, a educação profissional não consegue deter integralmente as outras constituições destes sujeitos, mesmo que exista o assujeitamento.

Assim, como já fora citado, a educação profissional possui o caráter centenário no país e passou por várias transições, até chegar na formação dos Institutos Federais, que equivale ao seu posicionamento atual. Assim, durante estes mais de cem anos foram veiculados discursos diferentes para a educação profissional, percebe-se que a cada mudança, modifica-se, também, os discursos que outrora foram veiculados, entretanto percebe-se que as alterações realizadas pouco modificaram os sentidos e a ideologia da educação para o trabalho ainda atua.

Assim, é apresentado de forma sucinta, para uma melhor compreensão, quais foram os principais discursos veiculados na narrativa da educação profissional brasileira, que, no Brasil, "surgiu" em 1909 com a Escola de Aprendizes Artífices, cujo principal discurso era "Ensino Profissional Primário com a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial", em 1942 transformou-se em Escola Industrial e Técnica, veiculando o discurso do "Ensino de nível médio, com estágio na Industria". Em 1959, modificou para a Escola Técnica Federal e os discurso era "Autonomia Didática e de gestão. Formação técnica, mão de obra para aceleração da indústria no país". Em 1978 ocorre outra transição para o Centro Federal de Educação Tecnológica, com o discurso de "Formar Engenheiros de Operação e Tecnólogos. Formação técnico-profissional.". Vale ressaltar que na Bahia a transição em CEFET é mais tardia ocorrendo em 1993, aparecendo o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, CEFET/BA. E, por fim, em 2008 ocorre a transição do CEFET para os Institutos Federais e o

discurso do IF é “Formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão socialmente referenciada.” (BRASIL/MEC, 2010)

Como relatado acima, até o ano de 2008, a educação profissional fora pautada nas necessidades do mercado. O próprio CEFET tinha como missão institucional a formação do técnico-profissional, a capacitação de profissionais para o mercado de trabalho. Coma transição do CEFET para o IF percebe-se, ainda, que existe a (re)produção desse discurso, embora o uso da expressão técnico-profissional, fora substituída por cidadão ou formação para cidadania.

No livro organizado pelo Professor Eliezer Pacheco, na época secretário da SETEC, - Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica – é extraído o próximo recorte, R3, desta pesquisa:

> **R3 -**Nosso objetivo central **não é** formar um profissional para o mercado, **mas sim** um **cidadão para o mundo do trabalho** – um cidadão **que tanto** poderia ser um técnico **quanto** um filósofo, um escritor **ou tudo isso**. Significa **superar o preconceito de classe** de que um **trabalhador** não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas**, deve ser incentivada** e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. **Novas formas** de inserção no mundo do trabalho e **novas formas** de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, p.12, 2011 – grifo nosso)

Pacheco (2011) defende a perspectiva de que os IFs foram criados para serem uma revolução na educação profissional, assim, no trecho acima ele registra qual seria o objetivo deste novo Instituto. Iniciando a análise a partir do objetivo do IF é percebida a expressão “não é” que indica uma negação, uma maneira de expressar recusa, com a formação de um profissional para o mercado de trabalho. Desse modo, surgem algumas indagações, como: O registro dessa negação mobiliza quais sentidos? A retomada, mesmo que forma negativa, com a formação do profissional para o mercado de trabalho, indica que o autor reconhece o posicionamento anterior da educação profissional? Ao realizar este registro, mesmo negando, o autor deseja demarcar uma ruptura com os objetivos anteriores?

A análise segue com a expressão “mas sim”, o “mas” está situada na frase após a vírgula com o sentido de oposição as ideias citadas anteriormente e o “sim” surge como reforço a próxima ideia que será apresentada, a de formar cidadãos para o mundo do trabalho. É notório que neste momento ocorreu a substituição da palavra “profissional” para “cidadão” e da palavra “mercado” para “mundo”, assim, quais são os novos sentidos que são mobilizados com “cidadão” e “mundo”? A mudança de profissional para cidadão incide um pensamento que irá além do trabalho, uma vez que, na formação cidadã ocorre o desenvolvimento humano e ética,

entendendo que o trabalho faz parte e compõe a vida do cidadão. Formar para o mercado visa a relação de troca entre o técnico e a empresa, o profissional se forma para trabalhar e consequentemente a empresa precisa suprir novas demandas no setor produtivo. Entretanto, pensar em mundo do trabalho é compreender que a formação para o trabalho, vai além de obter avanços tecnológicos para o capital, é perceber que o trabalho tem caráter crítico, reflexivo e social.

Para Frigotto (1988) o processo educativo produz cidadão, conforme registro abaixo:

> O papel dos processos educativos, a formação técnico-profissional, qualificação e re-qualificação, neste contexto, é de produzir cidadão que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadão participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo tornam-se déspotas de si mesmo. (FRIGOTTO, 1988, p. 48)

De acordo com essa análise, qual seria o cidadão do IF? Para Oliveira e Almeida (2009) a ideia da educação pode ter um caráter mercadológico, quando aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo. Para elas, a ideia deste "novo" profissional é na verdade uma nova oportunidade para o mercado da educação, pois agora será ensinado ao indivíduo o que falar, o que pensar e assim produzir respostas que o outro deseja ouvir.

Para Ribeiro (2003, p. 229) "A cidadania é mais do que receber uma educação moderna, é o direito de desempenhar um papel ativo no mercado e no processo. Assim, ao registrar como objetivo do IF a formação do cidadão para o mundo do trabalho, busca-se substituir a ideia da educação como mercadoria, sendo comercializada dentro de um mercado para uma visão mais ampla, o mundo do trabalho. Conforme, Oliveira e Almeida (2009) a educação voltada para o trabalho abarca uma participação ampla nas mais diversas esferas deste cidadão.

> A ideia de uma educação para o trabalho, na qual o aprender a fazer nada mais é do que fazer sempre, sem erros e repetitivamente, gerando produtividade, transcende para a possibilidade do fazer diferente, de tornar o trabalhador não apenas um apêndice da máquina, mas como alguém que estabeleça o diálogo e participação em todas as esferas, seja de ordem familiar, seja comunitária ou escolar. (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2009, P. 163)

A análise do recorte segue com o destaque para as possibilidades de formação que este cidadão possui, registrado no grifo das palavras "que tanto" e "tudo isso" indicando essa

variedade de formação. Dessa formas, essas possibilidades apresentadas na constituição do discente do IF remete-se a Gramsci (1957, p. 121):

> Não há nenhuma atividade da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, em uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Embora a atividade intelectual acompanhe o homem fora do trabalho, a proposta do IF é trazer esse pensamento crítico para dentro do trabalho, na reflexão das atividades realizadas e para construção de novas formas de pensar. Assim, esses termos indicam que o sujeito-aluno tem uma escolha, que ele pode escolher a sua formação e que pode optar por uma opção ou por outra ou por todas, mas a primeira opção citada para a formação é a técnica, é a formação para o trabalho.

Isso fica ainda mais evidenciado na continuação do trecho "significa **superar o preconceito de classe** de que um **trabalhador** não pode ser um intelectual, um artista". Esse preconceito de classe remete-se há algo que já estava instituído na sociedade, indicando o preconceito de classe que os alunos da educação profissional já estavam enquadrados. A noção de preconceito está diretamente relacionada a quem sofre esses preconceitos, aos sujeitos que correspondem as minorias sociais, que para Mattos (2006) as minorias não tem relação com as questões numéricas, mas se constituem a partir de demandas diferentes, com características culturais e contra hegemônicas. Para Orlandi (2014, p.32): "o que move uma minoria é o impulso de transformação", assim para as minorias não se trata do quantitativo, nem do qualitativo cultural, mas da luta social e da transformação. Sendo assim, a transição em IF será responsável por esta transformação social? Será que os alunos do IF não mais sofrerão esse preconceito social? Entretanto é percebido que a mudança em IF foi fruto de uma organização política e não de uma luta estudantil, o impulso para transição não veio da ação das minorias, então, será que da forma como se deu esta transição é capaz de romper com o preconceito social já existente?

Uns dos indícios que a transição em IF foi de conjuntura política é a falta de participação discente neste movimento que se fundamenta no discurso principal de mudança da formação destes alunos. A outra pista é a data da transição, em 29 de dezembro, data na qual a maioria das Instituições já estão no período de recesso, o que pode indicar uma determinação política

sem a participação democrática do povo. Uma vez que Pacheco (2011) reconhece um preconceito social com os alunos da educação profissional, torna-se mais complexo romper com esta estrutura preconceituosa, apenas com a transição em IF, sem a participação e luta dos sujeitos-alunos.

Além disso, este trabalhador é o cidadão, o sujeito-aluno do IF, neste registro reforça-se mais uma vez que a formação primária do IF é para o trabalho, embora concedendo outras opções de formação que são registradas posteriormente. Como a AD possui caráter venatório é importante continuar com a análise da expressão "trabalhador", isso indica que é esse trabalhador que sofre/sofria o preconceito social. Ao retomarmos a análise do R1, o sujeito-aluno da educação profissional é aquele desfavorecido de fortuna, assim o preconceito outrora instituído para os alunos da educação profissional estão relacionados com a classe social? Embora com tantas transições e com uma história centenária, a ideologia dominante é de que os alunos do IFBA ainda são os mesmo desfavorecidos de fortuna?

A análise desse "trabalhador" segue com outras formações possíveis para este, como por exemplo, ele pode ser um filósofo ou um artista. Será que as opções de formação de trabalhador intelectual ou trabalhador artista, irão superar essa desigualdade? Assim sendo, será que essa grande possibilidade de formação é um avanço ou coloca o IF numa posição de indefinição quanto a formação do sujeito-aluno? Será que o IF é reconhecido pela formação de filósofos e artistas ou pela formação de técnicos-profissionais?

O registro da pluralidade do cidadão do IF continua com o estímulo à música, à artes, ao teatro e à literatura. Entretanto destaca-se o termo "deve ser incentivada", desse modo surgem questões, como: Incentivada por quem? Será instituído na grade dos cursos do IF? Quando ocorrerá esse incentivo? Atualmente, no IFBA apenas a disciplina de artes e literatura que estão inseridas na grade dos cursos, exclusivamente, do ensino técnico-integrado ao ensino médio, os outros componentes curriculares como música e teatro não estão na realidade da formação desse discente, ficando a critério do docente ou dos projetos de extensão da instituição à promoção desses estímulos. Assim, como se estabelece essa formação plural para os cursos técnicos subsequentes e superiores, uma vez que, não constam na sua grade curricular?

Para finalizar a análise do R3, esta grifada a expressão "novas formas" que aparecem duas vezes neste trecho. Para a AD quando se fala em "nova" é porque já está implícito o velho, uma antiga forma. Assim, qual o sentido que está implícito do "novas formas de inserção no mundo do trabalho" e "novas formas de organização produtiva"? Essas novas formas remetem

a nova formação do sujeito-aluno do IF ou as novas formas do mercado/mundo do trabalho? Esse “nova” é para acompanhar/atender as novas exigências do trabalho? O IF, se apresenta, de fato, como uma ruptura dos sentidos da educação profissional ou surge como uma nova forma de acompanhar as tendências do mercado? Uma vez que o mundo do trabalho está em constante movimento, principalmente, tecnológico, essas mudanças são para acompanhá-los? Desse modo, a reflexão aponta para as mudanças empresariais e o avanço tecnológico sofrido ao longo do tempo, acarretando modificações no perfil de contratação, uma vez que, a educação profissional acompanhou essas mudanças é analisado que as transições ocorridas durante o século podem ter acontecido para acompanhar os novos padrões profissionais exigidos pelo mercado.

A análise segue com a pesquisa de Barbosa (2012) que apresenta em seus estudos uma reflexão acerca do processo de “ifetização”, denominado como a transição dos CEFETs para os IFs, como a mais recente reforma no campo da educação profissional no Brasil. A AD, através do paradigma indiciário de Ginzburg, busca por indícios e o termo que emerge “ifetização”, a partir da pesquisa supracitada, indica que houve um processo de produção em larga escala do IF no país, uma vez que, praticamente todos os estados brasileiros possui um IF. Aproposta de que a transição/criação do IF possui o efeito de reprodução, o imaginário de reprodução remete-se as indústrias, a produção em massa, que está relaciona a uma formação para o trabalho. Então, esse processo de “ifetização” ou de produção em massa dos IF´s, indica uma mudança ou um reforço no sentido da educação para o mundo/mercado de trabalho?

Entretanto, Brotto (2013) analisa como se deu o processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, abordando os 100 anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional. Observa que houve um avanço na democratização do acesso no IF, com a implementação do sistema de cotas e para os servidores, a nova estrutura organizacional, possibilitou uma maior distribuição de cargos. Esse avanço pode ser caracterizado pela AD como um indicio de ruptura do discurso com a formação técnico-profissional do CEFET, pois, para Nascimento (2013, p.2) “É necessário ocupar uma posição no discurso, resistir a outras posições.” Assim, os IF têm se posicionado com uma maior democratização no ingresso, tanto dos alunos como dos servidores.

Por outro lado, Brotto (2013) afirma que no campo da participação, ficou revelada a não participação dos servidores, o que demonstra ainda um sistema de organização em que muito se informa, mas pouco se participa efetivamente, no sentido da decisão. Assim, para AD o

controle das decisões é possível porque existem, na sociedade, “mediadores” (personagens discursivos), ou seja, vozes de autoridade que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, determinam quais os sentidos que podem ser mudados ou quais devem ser reproduzidos. (ORLANDI, 1997)

A pesquisa de Meireles (2015) tem a finalidade de examinar a reputação organizacional do IFBA, a partir das dimensões da nova institucionalidade, o conceito de reputação organizacional está ligado a uma imagem organizacional mais consolidada ao longo do tempo. Os resultados obtidos revelaram que a percepção sobre a nova institucionalidade do IFBA está em transição, com a presença simultânea de características do passado e relacionadas ao perfil mais atual. Esse estudo de Meireles (2015) é fundamental para o objeto pesquisado, pois aborda o a transição do CEFET/BA para o IFBA. Outra questão relevante é a conclusão da presença simultânea dos discursos antigos do CEFET e a presença de novos discursos do IFBA, o que para AD indica uma ruptura parcial de sentido com a formação técnico-profissional, pois os sentidos são sustentados pela memória discursiva, que permite a manutenção do que já está estabelecido. (NASCIMENTO, 2013)

Assim, ao observar a realidade institucional do IFBA, é percebido, outro indício de reprodução dos discursos, que está na institucionalização de documentos antigos do CEFET dentro do IFBA, como por exemplo, a organização didática, que é um documento que estabelece as normas que fazem parte da legislação educacional, visando organizar o ensino/aprendizagem da instituição. Além disso, houve um silenciamento de outros documentos importantíssimo para a condução da instituição, a criação do Plano Pedagógico Institucional – PPI do IFBA foi realizada no de 2013, cinco anos após transição. Durante esses cinco anos as políticas pedagógicas do instituto eram respaldadas pelo PPI do CEFET.

Portanto, ao refletir sobre a história da educação profissional no Brasil, a partir da AD, entende-se que é necessário ir para além dos marcos históricos institucionalizados pelo governo federal, é preciso resgatar a memória sobre a construção do trabalho no país e entender como esse imaginário fora construído. Dessa forma, percebe-se que desde a colonização já foi instituída as formas de trabalho e de quem seriam os trabalhos, a distinção ocorria entre os trabalhos dos escravos e os destinados aos homens livres e do mesmo modo como ocorreu no processo de trabalho, assim também aconteceu na educação. A educação comum, das primeiras letras, das formações e direito de escolha das profissões era destinada a parcela da sociedade

mais favorecida e abastarda, já aos desafortunados ficava atribuída o ensino do “fazer”, era necessário “aprender” fazer para suprir a demanda produtiva da época, e foi assim que a educação profissional passou a ser conduzida no país. Essa diferenciação dos ensinos aponta a existência de lugares diferentes - o lugar dos desafortunados e o lugar dos favorecidos - e que a educação profissional é destinada a esses desfavorecidos de fortuna.

Ao longo do tempo o ensino das primeira letras fora incorporado a educação profissional e posteriormente, com a publicação de Leis e decretos, foi possível a formação equivalente em segundo grau. Posteriormente ocorreu a “autorização” para ingresso no ensino superior, na mesma época que o Brasil passava por um crescimento industrial com muito incentivo do governo federal. Desse modo, para acompanhar o este período de aceleramento industrial a formação técnica não estava mais suprindo as empresas brasileiras em expansão, era preciso formações mais especializadas que garantissem maior “qualidade” dos serviços prestados. Assim, é entendido o processo de “autorização” do ensino superior, uma vez que eram nas áreas equivalentes as áreas técnicas.

Com a transição atual e o estabelecimento dos IFs a “autorização” do ingresso nos cursos superiores está modificada mas ainda prevalece, uma vez que, para implementar o curso é preciso já ter implementado um curso técnico na área equivalente. O IF se apresenta com o objetivo de formar para o exercício da cidadania, a este novo cidadão, é permitindo, inferir que apenas a mudança de nome que garantirá a este sujeito-aluno da educação profissional ser, de fato, um cidadão. Formar para cidadania é formar para além do desenvolvimento socioeconômico é estar além do discurso político em investir em educação, é ser capaz de alterar a realidade da matança indiscriminada dos pobres e da pressão social para garantir os direitos como cidadãos.

3 TRANSIÇÃO DO CEFET PARA O INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

> Não há resistência sem sujeito, Não há sujeito sem ideologia, Não há ideologia, sem linguagem, Não há linguagem sem equivocidade, Não há equivocidade sem historicidade, Não há historicidade sem sentido, Não há sentido sem interpretação, Não há interpretação sem gesto de leitura, Não há gesto de leitura sem desejo, Não há desejo sem falta, Não há falta sem discurso, E não há análise do discurso sem R.E.S.I.S.T.Ê.N.C.I.A" (LEANDRO FERREIRA, 2015, p. 166).

Ao falar em resistência entende-se de resistência frente aos lugares de observação da língua que se constituíram ao longo da história e traz consigo o sentido de equívoco a partir da tensão entre uma estabilidade da unidade, marcada na linearidade que ao ser analisada percebe-se marcas e pistas de discursos outros.

Dessa forma, neste capitulo será realizado uma análise discursiva da transição do Centro Federal de Educação Tecnológicas (CEFET) para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Parte dessa análise reflete a questão do "novo", tentando ver o que há de novidade – e se realmente há alguma – nesta "nova" configuração da Rede Federal e se possui indícios de continuidade com os discursos anteriores. Desse modo, está subdividido em duas seções, a primeira versará sobre o silenciamento e a ruptura de sentidos dessa transição, a partir do livro de Maria Auxiliadora de Oliveira - Políticas Públicas para o ensino médio profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS – publicado no ano de 2003, e terá a apresentação do recorte (R4) que aborda sobre a educação do CEFET, também será apresentado *folders* institucionais que serão analisados pela perspectiva da AD, que representam o R5 e R6. O objetivo neste momento da pesquisa é analisar os discursos do IFBA, tal como veiculados na mídia, uma vez que, o discurso da propaganda aponta uma deriva, furos no que parece natural na legislação. As propagandas analisadas são, especificamente os folders institucionais, produzidos e transmitidos pelo próprio Instituto, veiculados nos e-mails institucionais. Desse modo, grande parte dos sentidos produzidos pelo "novo" IFBA está atrelado com os sentidos que são veiculados institucionalmente.

Na segunda sessão será apresentada a análise das falhas e Apagamentos: Entendendo a Resistência no discurso da transição, a partir de entrevistas concedida pelo gestor do CEFET, coletadas pela internet. Neste momento, será preciso analisar os discursos de resistência dos CEFETs que resistiram na transição para os IFs e mantem-se como CEFET, entretanto é preciso analisar os discursos da resistência, perceber se a resistência da transição está marcada por um

novo posicionamento da educação profissional ou está atrelada a outras questões políticas, também será analisado como está a situação do CEFET atualmente, bem como, compreender o processo de "apagamento" dos discursos de resistências destes CEFETs que não cederam a transição para os IFs. Desse modo, antes de iniciar esta análise é necessário algumas reflexões: Se o projeto de transição do CEFET para o IF é tão inovador e revolucionário, porque alguns CEFET´s resistiram/resistem a essa transição? Quais foram/são os discursos vinculados da resistência? Houve um movimento de apagamento desses CEFETs? Por que não se percebe nas propagandas veiculadas com direcionamento para o CEFET?

3.1 CEFET, IFBA: ruptura de sentidos?

A criação do CEFET está atrelada a história brasileira de preparo dos trabalhadores para enfrentar os avanços e desafios postos pela ciência e tecnologia, os primeiros CEFETs foram criados em "cidades-pólo de industrialização" nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. No CEFET, já estava presente a perspectiva de verticalização da educação, pois além do ensino técnico era ofertado formação em nível superior, formação de tecnólogos e de pós-graduações, desde que fossem verticalizada na mesma área de atuação. Assim, era ofertado graus mais elevados de especialização nas áreas de conhecimento. Essa perspectiva de educação verticalizada manteve-se dentro dos Institutos Federais. (OLIVEIRA, 2003)

Dessa forma, será apresentada o recorte 4, R4, conforme o registro de Oliveira (2003, p. 27):

> R4 - [...] Os Cefets vinham se caracterizando por ministrar um **ensino de qualidade**, que se consubstancia: na consistência teórico-conceitual da educação geral nos seus núcleos básicos (sociopolítico, científico, linguístico); na busca de construção da dimensão de cidadania e **formação do sujeito ético-histórico**; na **eficiência da sua educação profissional que procura formar trabalhadores eficientes, preparados pra enfrentar os novos desafios tecnológicos e a cambialidade do setor produtivo e do mercado;** no compromisso de seus professores e dos setores administrativos e pedagógicos em garantir a aprendizagem dos alunos, por meio de um **ensino competente**, articulado com a pesquisa e **com um estágio, muito bem orientado, e em perfeita sintonia com as empresas;** e, finalmente**, o que se considera como o mais importante para a qualidade do ensino da instituição: na integração entre o ensino médio e o profissional**, que, como foi explicitado, se constitui na essência da denominada educação tecnológica. (Grifo nosso)

Ao analisar o R4, que foi retirado do livro "Desmantelamento dos CEFETs" cuja autora Oliveira (2003) estuda a desintegração dos CEFETs a partir das políticas públicas para

educação profissional, assim, o R4 procura demonstrar como a sociedade referenciava e reconhecia o CEFET. Dessa forma, a autora aponta como característica principal a educação de qualidade e no processo de análise discursiva de qualidade é a partir da década de 50 e 60 que as Teorias da Qualidade Total (TQT) são implementadas no Brasil. A TQT busca a maximização de eficiência nos processos produtivos, evitando perdas, desperdícios e maximizando o desempenho dos profissionais, conhecidos como os Recursos Humanos (RH). Assim, alguns questionamentos emergem ao analisar as características do CEFET, como por exemplo: O que seria um ensino de qualidade? O compromisso com a formação ética, qual ética, a ética empresarial, mercadológica? Para responder esses questionamentos é preciso entender que o texto continua e se referência na qualidade a partir da consistência teórico-conceitual dos conteúdos pragmáticos e da formação ética-histórica.

Entretanto, mesmo abordando em seu discurso a formação ética-histórica o texto prossegue com "eficiência da sua educação profissional" e o termo eficiência novamente é uma memória ao discurso administrativo veiculado pela TQT, uma vez que a eficiência se baseia em algo e nesse caso está respaldada pela formação de "trabalhadores eficientes" e são eficientes conforme a preparação para as mudanças dos setores produtivos do mercando, assim, embora ocorra as mudanças no processo de produção, os sujeitos do CEFET estão preparados para manterem a empregabilidade diante as cambialidades do mercado. Entretanto emergem algumas questões que devem ainda ser analisadas, como? Qual a relação com a formação do sujeito ético-histórico e do trabalhador eficiente? Ele é eficiente para que/quem? Eficiente para pensar criticamente sobre as atividades a serem desenvolvidas ou, eficiente para manter o emprego e ajudar a empresa com os desafios e mudanças?

Ao pensar em um trabalhador que tem sua formação na ética-histórica o imaginário produz um sujeito reflexivo capaz de entender a história do trabalho no país e consegue refletir sobre o trabalho que realiza e sobre o tipo de trabalhador que ele representa, sendo capaz de interferir e resistir a pensamentos contrários. Entretanto a relação que é feita no R4 aponta para que esta formação gere trabalhadores eficientes e aponta que esta eficiência está no preparo que estes possuem diante das mudanças, inovações e transformações que o mercado de trabalha enfrenta.

A análise segue com a proposta de uma "educação eficiente", e como já fora abordado a eficiência faz parte do discurso administrativo, dessa forma aponta para a ligação entre educação e o desempenho no mercado. Dessa forma, é preciso refletir para o mercado

educacional que são baseados pelos números repassados pelo governo e que são transformados em índices, esses índices colocam as instituições escolares em *ranking* educacional que fomenta a competição entre as mesma e a busca cada vez maior pela qualidade total, como se essa qualidade total fosse unificada a partir dos quesitos que são avaliados nesses índices. Ao analisar o R4 percebe-se que a educação proposta é de formar trabalhadores eficientes, prontos para enfrentar os novos desafios e mudanças que o mercado oferece, é apresentado quem seria o sujeito ético-histórico da formação dos CEFETs.

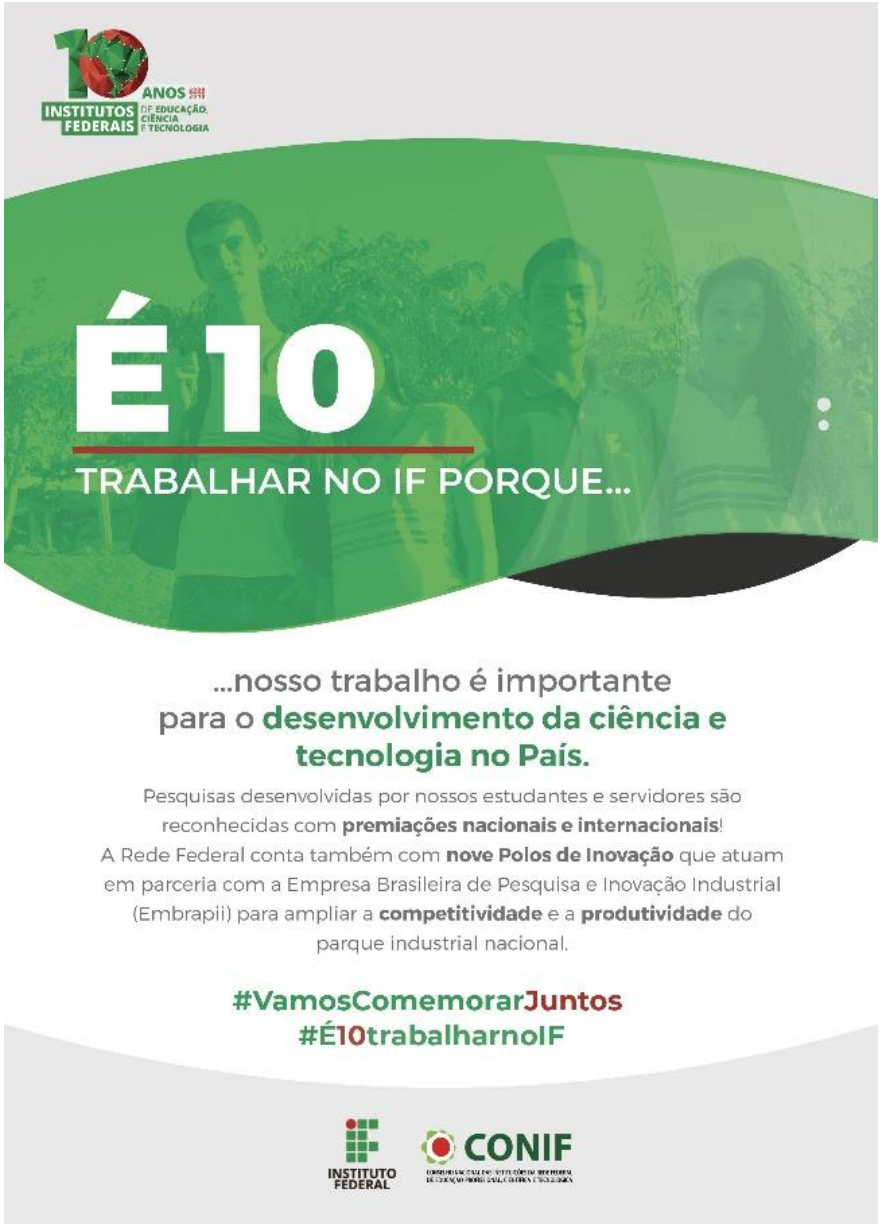
A análise segue com "ensino competente" que apresenta mais uma vez a marca mercadológica desta educação, pois o estágio para ser bem orientado precisa estar em perfeita sintonia com as empresas, como se fosse possível a adequação perfeita entre teoria e prática, colocando a prática no mesmo patamar que o ensino. Assim, mais uma vez, aponta que são as empresas que validam a "eficiência" do ensino. Para Snyders (1994) a escola capitalista se preocupa em formar uma mão-de-obra dócil, submissa e pouco exigente.

A qualidade da educação está marcada pela validação empresarial a partir do estágio do ensino médio integrado ao ensino profissional, e como citado inicialmente pela autora o CEFET vinha se caracterizando por essa integração, estava tornando-se referência neste modelo de educação. Uma vez que, é citado como característica principal a integração dos ensinos, médio e profissional, a reflexão a ser feita é: O respaldo dessa "qualidade" no ensino é atribuída ao mercado de trabalho, é mensurado pela eficiência para as empresas. No R4 é grifada as palavras "perfeita sintonia" com a empresa, acarretando novamente os sentidos de que o ensino que precisa se adequar e realizar essa sintonia com as empresas, como se estive no mundo possível a aplicação da teoria na prática e como se o ensino fosse apenas aplicado nas questões práticas empresariais.

Por fim, é cabível afirmar que as análises realizadas das características do CEFET em R4, são semelhantes as análises do IFBA apresentada nos recortes 1, 2 e 3 (R1, R2 e R3) ? Então, existiu/existe, de fato, uma ruptura de sentido no processo de transição do CEFET para o IFBA? Qual o lugar que o IFBA ocupa dentro da educação profissional? O IFBA apresenta-se como uma ruptura, como uma novidade para educação do país, entretanto, existe mesmo essa novidade?

Em 29 de dezembro de 2018, o IFBA comemora dez anos, assim o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Cientifica e Tecnológica (CONIF), apresentou uma propaganda comemorativa dos IF´s, divulgada no IFBA pela Diretoria de Gestão da

Comunicação Institucional (DGCOM) através do e-mail institucional, conforme imagem abaixo, que nesta pesquisa se apresenta como R5:



Conforme Tfouni e Pereira (2015, p.13), “Os discursos midiáticos tendem a fornecer ao leitor uma versão construída a partir de sentidos neutralizados”. Dessa forma a análise dos *folders* é importante para a AD pois permite que esses discursos ordinários sejam inseridos por provocarem um contraponto às línguas de madeira (ás línguas oficias, como os documentos institucionais e a legislação). Portanto, ao analisar o R5, percebe-se na propaganda um destaque para o “É 10” que emerge no sentido de nota 10, como nota boa, a maior nota e também traz o sentido dos 10 anos de instituição. A análise segue com trabalhar no IF, uma vez que “é 10”,

então passa um sentido que é bom trabalhar no IF, é bom ser um servidor do IF, mas quando a analise segue é perceptível que trabalhar no IF é bom pelos resultados que esta instituição concede a sociedade. Em momento nenhum neste cartaz é sinalizado que "é 10" trabalhar no IF por outros motivos que não sejam o resultado de desenvolvimento do país, então, pode-se afirmar que esta nota 10 é resultado exclusivamente do desenvolvimento da ciência e tecnologia do país? Mas essa prerrogativa em desenvolver a ciência e educação têm apenas dez anos? Afinal, desde o CEFET já está registrado como um dos seus objetivos o avanço científico e tecnológico, dessa forma "todo discurso é uma construção sobre um suposto real. E que o que chega aos sujeitos é sempre um discurso sobre o real e nunca o real em si mesmo". (TFOUNI; PEREIRA, 2015, p. 15)

Assim, o grifo no "desenvolvimento da ciência e tecnologia no País" acarreta um sentido de inovação, como uma novidade aparente, entretanto no R4, percebe-se que esse discurso de desenvolvimento científico e tecnológico já exista no CEFET, indicando uma aparente transformação mas com reprodução. Embora no "É 10" haja evidência do novo é encontrado em documentos do CEFET esses indícios, sendo assim, não é percebido uma mudança na posição do IFBA diante da educação profissional do CEFET, uma vez que, essa "novidade" já estava presente anteriormente e embora o *folder* analisado aponte para uma aparente novidade de 10 anos de investimento na ciência e na tecnologia é percebido que é uma continuação dos discursos do CEFET.

Outro cartaz comemorativo aos 10 anos do Instituto Federal aparece como indício de que o IFBA mostra-se como algo "novo" mas se equivale as outras organizações educacionais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, conforme análise do folder abaixo, que se apresenta nesta pesquisa como R6, foi veiculado nas mídias sociais através da DGCOM do Instituto Federal Fluminense em 29 de dezembro de 2018, data alusiva a publicação da lei 11.892 do ano de 2008.

O *folder* acima apresentado representa a abrangência da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) no país, os pontos amarelos indicam onde estão localizados geograficamente as organizações que a compõem. A análise inicia-se com os 10 anos de IF, estes 10 anos traz um sentido de novidade e para Tfouni e Pereira (2015, p.12) "a novidade guarda uma forte relação com o acontecimento discursivo, que a grosso modo indica um efeito de interpretação dessa 'novidade'".

Neste momento faz-se necessário retornar a análise da mudança dos nomes de Centro para Instituto, tal modificação já caracteriza um fato que se destaca dos outros na AD, pois é considerado como um indício de um acontecimento histórico que gera um acontecimento discursivo. Isto porque esta transição é caracterizada como uma revolução para a educação profissional. Ao interpretarmos a "novidade" do IF neste *folder*, além da transição da nomenclatura, não está perceptível o que o IF trouxe de novo e o que o diferencia dos CEFETs – que resistiram a transição- e do Colégio Pedro II, uma vez que se observar o mapa não existe nenhuma diferenciação dos pontos amarelos que são IF e dos pontos que representam as demais instituições da RFEPCT.

No dia 29 de dezembro de 2018 comemorou-se os dez anos de criação do IF, mas por trás destes dez anos qual a história que não é mostrada? E o CEFETs e o Colégio Dom Pedro II entraram nessa comemoração porquê? O apagamento dessa história indica o desejo de unifica-los em Institutos Federais? Uma vez que, foi o If que completou dez anos de criação, o sentido desta propaganda é que todas as três instituições apresentadas fizeram dez anos? E se o IF apresenta-se, de fato, como uma revolução na Rede Federal, por que ele aparece como igual as outras? A quantidade de alunos é do IF ou da RFEPCT ? E a quantidade de servidores é da RFEPCT? Por que essa tentativa de unificação da Rede?

Para a análise desses questionamentos é entender como funciona, conforme a AD a ilusão dessa unicidade. Segundo Pereira (2018, p. 51):

> Pela AD, sabemos que esta cooptação pela unidade e pela totalidade também é uma marca do imaginário; ao mesmo tempo que alimenta a ilusão de unicidade e igualdade, o imaginário registra o sujeito a partir da aparência de uma eliminação da dúvida e da ambiguidade. Em tese todos saberiam que futuro é este, no sentido da unidade provocada pela ideologia.

Esse equiparação com as demais instituições e o silencienciamento da história da educação profissional traz alguns sentidos que são mobilizados na tentativa de igualar as instituições da RFECPT, e essa equiparação tem como marca simbólica os Institutos Federais, que no folder acima, R6, se apresenta como a principal instituição da Rede, afinal, o motivo da comemoração e da confecção deste *folder* está atrelada ao aniversário de 10 anos de "criação" dos IFs, esse efeito de unidade, conforme Pereira (2018) é um efeito ideológico decisivo e que tem relação direta com a necessidade do discurso científico em universalizar o sujeito.

Tfouni e Pereira (2015, p.13) discorrem sobre a leitura dos acontecimentos que "restabelecem implícitos e pré-construídos localizáveis, que se tornam legíveis sob efeito da memória discursiva". Dessa forma ao analisar os discursos da transição do CEFET/BA para o IFBA, percebe-se que em 2008 ocorreu a transição, de forma legal a partir da lei 11.892/08, entretanto é percebido que muitos documentos institucionais utilizados pelo CEFET demoraram para realizar a alteração para o IFBA e continuam sendo utilizados os do antigo CEFET/BA. Portanto, o discurso pedagógico do CEFET continua normalizando e reverberando nos discursos científicos do IFBA, pois ainda continuam sendo utilizados. Como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico da Instituição – PPI que fora instituído em 2013, cinco anos após a transição; O regimento interno do IFBA também fora aprovado em 2013 e a organização didática que é responsável pelo respaldo do processo de ensino-aprendizagem e está diretamente ligada a formação do sujeito aluno do IFBA, até o presente ano ainda não foi

alterada e, então, segue-se as normas do CEFET. Analisando a manutenção da organização didática percebe-se um equívoco no discurso do IFBA em formar um sujeito-aluno diferente do CEFET, essa pista se apresenta a partir do questionamento, se o discurso principal do IFBA é a formação para cidadania ao invés da formação técnica-profissional, por que não foi alterado o principal documento que regulamenta esse processo de formação do aluno ? A partir dessa questão é analisado que durante esses dez anos de IF existe uma de indefinição quanto a formação deste sujeito, indefinição porque a proposta na missão institucional aponta para um caminho mas a prática docente respaldada a partir da organização didática mantêm-se no caminho do CEFET.

A análise das rupturas de sentidos deve-se levar em consideração o tempo de confecção/substituição de alguns documentos e por que uns documentos foram modificados e outros ainda não? Neste momento da pesquisa é precisa analisar que os documentos que sofreram alteração foram o PPI e o Regimento Interno, e o documento que mantêm-se é a Organização didática. Desse modo, percebe-se um indício de uma transição muito mais externa do que, de fato, interna, pois tanto o PPI quanto o Regimento são documentos que precisam ser apresentados externamente, precisam de ampla divulgação mas a Organização Didática versa sobre a rotina dos professores e alunos, sendo veiculado internamente nos Institutos, assim não houve tanta preocupação com a modificação. Assim, percebe-se que a continuidade de alguns discursos, será que esta continuidade gera um incômodo na comunidade de servidores e alunos do IFBA? A continuidade desses documentos naturaliza dentro ao IFBA os discursos do antigo CEFET, como se fosse os mesmo objetivos, uma vez que a memória discursiva do CEFET é sempre presente no dia-a-dia do IFBA, talvez para os alunos e servidores quem ingressaram nesta instituição a partir de 2009 a manutenção destes documentos podem gerar certo incômodo, mas para os que ingressaram antes de 2009 é simplesmente a manutenção do que já fora estabelecido. Percebe-se, assim, que houve/há um silenciamento quanto a definição de um discurso científico específico para o IFBA, um discurso que demarca e estabelece uma ruptura com os sentidos antigos.

Assim para AD, o silenciamento indica uma conservação de sentido sendo reproduzida nos Institutos nos períodos supracitados, pois para AD o sujeito não é “dono” do seu dizer: ele tem seu discurso constituído pelo trabalho do inconsciente e pela ideologia, através dos esquecimentos que coordenam o que é selecionado ou preterido na/pela inscrição de sentidos dados pela memória discursiva (PÊCHEUX, 1975). Para Orlandi (1997) o controle do silêncio político é possível porque existem, na sociedade, “mediadores” (personagens discursivos), ou

seja, vozes de autoridade que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio.

3.2 Falhas e Apagamentos: Entendendo a Resistência no discurso da transição

O planejamento do MEC, através da Rede Federal de Educação Profissional, era que todos os CEFETs fizessem a transição para os Institutos Federais, entretanto isso não aconteceu, pois dois Centros, o CEFET/MG e o CEFET/RJ resistiram as mudanças e lutavam pela transição de Centros Tecnológicos em Universidades Tecnológicas, como ocorreu com o CEFET/PR que fora transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, sendo a primeira do país a receber esse título, no ano de 2005 através da lei 11.184 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O antigo CEFET/PR tinha como principal argumento, para conquistar o credenciamento em UTFPR, foi o perfil universitário alicerçado no ensino, na pesquisa e na extensão. A transição trouxe, como benefícios, para a instituição uma maior autonomia para abrir e extinguir cursos, criação de programas de ensino superior e ampliação do acesso aos órgãos de pesquisa. Entretanto, as Universidades Tecnológicas não se expandiram no país, e atualmente a UTFPR é a única no Brasil.

A UTFPR foi transformada a partir do CEFET/PR, e herdou uma longa e expressiva trajetória na educação profissional. A UTFPR tem como principal foco a graduação, a pós-graduação e a extensão. Atualmente oferece 100 cursos superiores de tecnologia, bacharelados, tecnólogos e licenciaturas. Também oferta 19 cursos técnicos em diversas áreas do mercado, como técnicos de nível médio integrado e cursos técnicos de nível médio subsequentes na modalidade a distância. Com ampla abrangência no Paraná, a UTFPR tem 13 campus, cada campus mantém cursos planejados de acordo com a necessidade da região onde está situado. A UTFPR tem como missão desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade. E tem como visão ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica. (BRASIL/UTFPR, 2017)

Embora a herança da UTFPR é a mesma do IF, uma herança centenária na educação profissional, é perceptível o distanciamento dos discursos educacionais veiculados pela

Universidade e pelo Instituto. O foco da UTFPR manteve-se no mundo do trabalho e na produção de novas tecnologias, não tendo registros de uma reflexão aprofundada na formação deste aluno, o indício de ruptura com o CEFET se apresenta na obtenção de autonomia para criar e fechar os cursos e no investimento principal ser na graduação e na pós-graduação, uma vez que, o CEFET trazia uma marca do ensino médio, sendo discriminada muitas vezes como "escolão" e não como uma instituição que fomentava a pesquisa e a inovação tecnológica, remetendo-se a continuação das escolas instituídas pela LOEI em 1940.

Com a transição para os IFs os antigos CEFETs teriam que reduzir o leque de cursos de graduação e pós-graduação dos Centros, pois a exigência da Lei 11.892/08 é que 50% dos cursos ofertados teriam de ser técnicos (nas modalidades integrados ao ensino médio ou subsequente, pós conclusão do ensino médio), além disso, seriam permitido no máximo 30% de cursos de graduação – bacharelado ou tecnólogos- e 20% de cursos de licenciatura. Sendo essa exigência feita pelo MEC, tornou-se o principal discurso de resistência à transição, pois conforme entrevista concedida ao Jornal de Todos os Brasis[1], o Diretor Geralda época do CEFET/MG, o Sr. Flávio Santos, disse:

> Desde a década de 90, o CEFET/MG luta para se transformar em universidade tecnológica, uma vez que oferece 16 cursos de graduação, 84 cursos técnicos e sete cursos de mestrado, além do ensino médio integrado ao técnico. Sem nos permitir o título, o MEC criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs), que especializavam os Cefets e reduziam o leque de cursos de graduação e pós-graduação dos Centros. Não aderimos a essa alternativa, pois ia de encontro com a nossa ideia de verticalização do ensino, de uma universidade tecnológica. Desde então, não tivemos mais concursos para nossas unidades.

Assim, tanto o CEFET/MG quanto o CEFET/RJ, já possuíam, antes da transição em 2008, um modelo de verticalizado de educação, já oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, graduações e pós graduações, e por isso não aderiram a proposta do MEC em transformarem em IFs. E continuam a lutar, até os dias atuais, para se transformarem em Universidades Tecnológicas Federais, entretanto essa transição ainda não ocorreu, mesmo havendo a expansão da Rede Federal por meio dos Institutos Federais. Entretanto a resistência apresentada, dos CEFETs – MG e RJ – em se transformarem em IFs não está atrelado ao debate da formação do sujeito-aluno mas está ligada ao reconhecimento enquanto Universidade, na liberdade de investir mais nos cursos superiores e de pós-graduação, sem ter o condicionante que a Lei 11.890/08 traz, que 50% dos cursos ofertados precisam ser técnicos.

---

[1] Matéria publicada pelo GGN Jornal de Rodos os Brasis em 21 de Abril de 2011, acesso em: https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-crise-do-cefet-mg

Dessa forma, a resistência abordada neste capitulo não se aplica a reflexão da formação do sujeito-aluno da educação profissional, uma vez que a luta por virarem Universidades Técnicas Federais (UTF) manterá no mundo do trabalho a divisão e a exploração da força do trabalho e conforme Silva Sobrinho (2014) continuará refletindo continuamente no sistema escolar e nas políticas públicas educacionais brasileira o meio da reprodução de oportunidades "únicas" de qualificação profissional que acobertam as relações de exploração do trabalho. Assim, mesmo que ocorra a transição de CEFET em UTF, os discursos se manterão no repetível, conferindo o sentido de continuidade da colonização, do capitalismo tardio e do subdesenvolvimento. Assim, manterá os interesses das classes dominantes e do poder do Estado fazendo a educação ser direcionada para o interesse do capital. (SILVA SOBRINHO, 2014)

A matéria publicada pelo GGN Jornal de Rodos os Brasis[1] em 21/04/11 explica o caso de resistência do CEFET/MG da seguinte forma:

> ENTENDA O CASO • Década de 1990 O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) pleiteia sua transformação para universidade tecnológica, assim como os Cefets do Rio de Janeiro e Paraná • Em 2005 O Cefet do Paraná se transforma em Universidade Tecnológica Federal e o Ministério da Educação (MEC) sinaliza que o mesmo iria ocorrer às outras duas • Em 2006 Algumas instituições, sem condições técnicas de se transformarem em universidade, pressionam o governo, que recua da decisão de nomear os Cefets mineiros e cariocas • 2007 O MEC cria o modelo alternativo de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (If). É feito um chamamento público para aderir ao instituto, exigindo: 50% dos cursos teriam de ser técnicos, seria permitido no máximo 30% de cursos de graduação e 20% de licenciatura. O Cefet-MG e do Rio, com o modelo de verticalização do ensino, já oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, graduações e pós graduações, não aderem ao If, e continuam a lutar para se transformar em universidade • 2008 Os concursos não são feitos em Minas. Em quatro anos, 146 professores se aposentam e a forma de suprir as vagas são as contratações de educadores substitutos • Fevereiro de 2011 O MEC publica decreto limitando o número de professores substitutos para 20% do total de efetivos. Para o Cefet-MG, a limitação é de 0%, ou seja, não poderia haver mais professores substitutos no quadro da instituição • Abril de 2011 Nada menos que 394 docentes seriam demitidos até 19 de abril, pois os contratos para professores substitutos estariam sendo encerrados.

Apenas o CEFET/MG e o CEFET/RJ resistiram a transição em 2008 para o IF, é percebido durante essa pesquisa que estes dois CEFETs foram os primeiros Centros Educacionais a serem instituído no Brasil juntamente com o CEFET/PR, por isso, desde a década de 90, década na qual ainda estava acontecendo a implementação de outros CEFETs em outros estados, eles já estavam lutando pela transição em UTF. A transição desejada aconteceu apenas no estado do Paraná e o CEFET/MG e RJ ainda estão na luta por essa mudança, entretanto após 2008 a matéria supracitada aponta para os desafios enfrentados para estes Centros que ainda resistem em tornarem-se IF.

Para a AD é importante analisar as resistências nos discursos, pois no discurso jurídico dessa transição a partir da lei 11.892/08 e nos documentos divulgados pelo MEC percebe-se um apagamento dessa memória de resistência, pois, não fora encontrado nos documentos "oficiais" a existência desses dois CEFETs como polos de oposição. Passando um sentido de um discurso unívoco, fechado e sem oportunidades de intervenção, como se apenas, pela criação dos IFs aconteceria a renovação da educação profissional, e como, se de fato a revolução apresentada pelo IF fosse a melhor opção. Na formação discursiva encontra-se a contradição e, assim, a possibilidade de diferentes tomadas de posição do sujeito. Ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, o sujeito do discurso ocupa o seu lugar no emaranhado de discursos e, sempre-já sujeito, resiste. O assujeitamento é o oposto de se constituírem submissão, pois é da ordem do político e do simbólico e, deste modo, da resistência.

O CEFET/MG e o CEFET/RJ se apresentam como sujeitos que resistem ao discurso da transição, porque, para ser sujeito na AD, é necessário a tomada de posição sujeito do discurso que conduz a se contraidentificar ou a se desidentificar, o que, também, faz parte de um movimento de resistência, com previsão de falhas e no trabalho de reprodução (resistência-revolta-revolução-transformação) da luta ideológica e política de classes (Pêcheux, 1978). Entretanto, a resistência encontrada é na transformação em IF e não uma resistência ideológica que reflete na formação da educação profissional, sendo assim, encontra-se falhas nesses discurso de resistência. Uma vez que estes Centros possuem um posicionamento resistente quanto a transformação em IFs e, por isso mantêm-se como CEFET, mas não oferecem resistência ao posicionamento ideológico da educação profissional e nem oferece outras reflexões que demarquem uma luta ideológica, indicando uma luta apenas de posicionamento. Sendo assim, como se estabelece a resistência dos CEFETs?

Assim, é importante compreender o que afirma Orlandi (2012, p.213), "(...) nos processos discursivos há sempre 'furos', falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência". Dessa forma, é analisado como a permanência desses CEFETs apresentam-se como resistência ao discurso dos IFs e como esses discursos de resistência se apresentam como uma continuidade da educação profissional? Pois em ambas as questões consegue-se observar pontos de resistência, pois algo falha nesse processo de transição e existe outros sentidos mobilizados nos discursos de resistência, e para a AD "a falha é o lugar do possível" Orlandi (2012, p. 230). É na falha, continua Orlandi, que se abre espaço para a ruptura e se há a "condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, 'fazendo sentido do interior do não-sentido'" (2012, p. 231). É

esse movimento que a autora entende por resistência, e assim que analisamos a resistência do CEFET na transição para os IFs e os discursos dessa transição.

Portanto ao refletir sobre as falhas e apagamentos no discurso da transição de CEFET para o IF, percebe-se que a história linear narrada pelos documentos governamentais, apagam os registros de uma luta dos CEFETs em se transformarem em UTF, mesmo que este processo de mobilização tenha iniciado na década de 1990, antes mesmo da instituição de muitos CEFETs pelo país. Conforme Pereira (2018, p. 51): "a cooptação pela unidade e pela totalidade também é uma marca do imaginário; ao mesmo tempo que alimenta a ilusão de unicidade e igualdade, o imaginário registra o sujeito a partir da aparência de uma eliminação da dúvida e da ambiguidade". Dessa forma, a analise aponta para um apagamento intencional dessa luta nesses documentos, pois se ela fosse narrada o sentido linear, a ilusão de unicidades da história não existiria como marca do imaginário e os documentos teriam que conter as explicações do porquê não houve esta transição e o motivo de apenas o CEFET/PR ter conseguido o título de UTFPR.

Entretanto os discursos de resistência dos CEFETs MG/PR indicam, principalmente, serem contra a reserva de 50% dos cursos oferecidos constituírem em técnicos, dessa forma, indica uma oposição desta exigência, pois como Universidades não estariam mais presos a este percentual de cursos técnicos podendo ofertar mais cursos superiores e de pós-graduação. Deste modo, a resistência estudada não está atrelada a formação do sujeito-aluno da educação profissional, nem oferece nenhum discurso de reflexão sobre a educação técnica-profissional oferecida até o momento.

Assim, não existe uma resistência de oposição aos discursos dos IFs e sim um desejo de continuar ofertando educação profissional e tecnológica para o suprimento e acompanhamento das mudanças do mercado. O que mudaria era que essa oferta da educação profissional não seria mais em Centros, e sim, como Universidades e estas possuem maior autonomia quanto a implantação dos cursos.

Dessa forma, encontra-se falhas no processo de construção da narrativa da educação profissional brasileira mas, também, encontram-se falhas no processo de resistência dos CEFETs, pois conforme Orlandi (2007, p.11) "o sujeito não pode estar livre de resistir: a resistência é a condição do ritual, nele há falhas porque há resistência". Assim, os CEFETs que resistem são considerados como uma oposição ao novo posicionamento da Rede Federal e não como tendo uma resistência ideológica quanto a formação da educação profissional. Assim, os CEFETs (MG e RJ) continuam reproduzindo uma educação técnica-profissional para atuação

junto ao mercado de trabalho, mesmo apontando para “retaliações” do governo federal, e continuam na luta pela transição em Universidade Tecnológica Federal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa da pesquisa existe uma identificação com o discurso de Aiub (2012, p. 70) no momento em que ele reflete sobre a realidade do trabalho do analista, assim ele descreve que "ao contrário do que se possa imaginar, o analista de discurso não está livre da interpelação ideológica, ele não está solto no mundo, mas sabedor disso, seu papel é trabalhar na delimitação discursivas relacionando-as às matrizes parafrásticas a partir do aparato teórico-metodológico." Dessa forma, pode-se inferir que é pelo gesto de leitura do analista que são realizadas as análises, ainda conforme o autor "É pelo olhar do analista que são realizados os recortes e a leitura do arquivo" (AIUB, 2012, p.70)

O trabalho do analista durante a realização desta pesquisa pode ser, assim, resumida como um processo de ir e vir, processo este que não cessa até que o próprio analista ponha um ponto, conforme Aiub (2012, p. 70): "Pode-se dizer que não existe um esgotamento para leitura de arquivo, mas, em dado momento, é preciso encerrar este gesto de retorno. O analista necessita da ilusão de que esgotou as possibilidades de leitura". Desse modo, com a ilusão de que se esgotou as possibilidades de leituras é que será apresentado neste momento as conclusões finais desta pesquisa.

Assim ao final desta pesquisa apresentado para banca de avaliação para obtenção do título de mestre em educação, as considerações finais foram que, com a transição do CEFET para o IFBA houve uma ruptura parcial de sentidos com a formação tecnicista, parcial porque apesar do IFBA ser um modelo que propõe uma ruptura com as reformas e práticas anteriores do CEFET, muitos aspectos e tendências históricas se repetem neste processo de institucionalização. Assim, esta pesquisa sinaliza que houve a reprodução, de alguns, dos discursos do antigo CEFET no IFBA. Para a AD essa reprodução indica uma conservação de sentido da educação técnico-profissional, pois o sujeito não é "dono" do seu dizer: ele tem seu discurso constituído pelo trabalho do inconsciente e pela ideologia, através dos esquecimentos que coordenam o que é selecionado ou preterido pela inscrição de sentidos dados pela memória discursiva. (PÊCHEUX, 1975)

Diante do exposto faz-se necessário o resgate dos objetivos desta pesquisa. O objetivo geral deste trabalho foi: Analisar se os discursos (re)produzidos na transição do CEFET para o IFBA marcam uma ruptura de sentido com a educação técnico profissional. E para responder a este objetivo é observado que a ruptura total de sentido com a educação técnico-profissional,

no período de transição do CEFET para o IFBA é pouco provável pela AD, pois para esta os sentidos são sustentados pela memória discursiva, que permite a manutenção ou a ruptura do que está estabelecido (NASCIMENTO, 2013). A memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar. (PÊCHEUX, 1978)

Para evidenciar, ainda mais que, não houve uma ruptura total dos sentidos, é percebido que durante a transição do CEFET para o IFBA houve um período de silenciamento, que foi considerado como um indício da reprodução da educação técnica-profissional, proposta pelo CEFET dentro do IFBA, pois o IFBA ainda funciona com alguns documentos institucionais, que são fundamentais para o cumprimento da sua missão, como por exemplo, a organização didática que versa sobre o fazer docente, os direitos e deveres dos alunos, as formas de avaliação e o objetivo da educação. Foi percebido também, que outros documentos institucionais importantíssimos para a condução da instituição como o Plano Pedagógico Institucional – PPI e o Regimento só foram construídos no ano de 2013, cinco anos após a criação do IFBA. Neste momento houve uma reflexão sobre estes três documentos citados e percebeu-se que tanto PPI quanto Regimento são documentos com visibilidades e que precisam estar expostos, sendo assim, eles foram modificados e essa modificação atua no imaginário de modo a confirmar os discursos da transição, entretanto a organização de didática que é de uso interno mantêm-se a mesma, reproduzindo as práticas no processo ensino-aprendizagem do CEFET.

Entretanto, percebeu-se também, uma ruptura de sentidos com os discursos encontrados na missão institucional do IFBA, bem como, na confecção de outros documentos que foram citados ao longo deste trabalho. Assim, há indícios de que o IFBA tem sido um ponto de resistência dentro da educação profissional. A ruptura do discurso é definida como a resistência do sujeito em assujeitar-se, assim, o IFBA têm a proposta de ser a resistência a uma educação profissional puramente tecnicista, posicionando-se com um novo discurso, avançando sua formação que outrora era apenas para o mercado de trabalho, e agora, uma formação completa para o exercício da cidadania. Também foi analisado que a primeira citação possibilitando o desenvolvimento socioeconômico dos alunos da educação profissional, foi realizado nos documentos do IF, embora exista o indício de manter o desenvolvimento do capital, também é uma pista para a mudança de posição deste aluno, que antes era exclusivamente os desfortunados, agora eles “podem” desenvolver socioeconomicamente.

A AD observa que a tomada de posição de identificação com uma determinada formação discursiva implica resistência a outros discursos, que contradizem os saberes dessa formação discursiva ou os negam, provocando rupturas. Desse mesmo modo, a tomada de uma nova posição sujeito do discurso da educação profissional leva o IFBA a se contraidentificar ou a se desidentificar com os discursos do CEFET.

Para responder o primeiro objetivo específico: Investigar de que maneira a memória discursiva atua e mobiliza sentidos a respeito da educação profissional. É necessário retomar o resultado das análises dos recortes, que foram apresentados ao longo do texto, percebe-se que muitos sentidos da "antiga" educação profissional ainda encontra-se nos discursos do IFBA. A memória discursiva da educação profissional, ainda atua e mobiliza, os sentidos de uma educação para o mercado, de educação à serviço do capital para acompanhar as tendências mercadológicas e, assim, manter o posicionamento outrora estabelecido. Conforme Silva Sobrinho (2014) um discurso que vai ao passado, retorna e dissimula um distanciamento, mantêm-se no repetível e confere o sentido de continuidade da colonização, do capitalismo tardio e do subdesenvolvido. Dessa forma, é apontado que a educação profissional praticada pelo IF ainda está conforme o interesse do capital.

Na análise do segundo objetivo especifico: Analisar quem é o sujeito-aluno da educação profissional, percebe-se que o posicionamento do sujeito-aluno deste instituto ainda é um lugar indefinido, posto que a memória discursa ainda atua e mobiliza muitos sentidos contidos na história da educação profissional. Foi percebido uma mudança da nomenclatura deste estudante ao longo dos anos, pois a primeira CF de 1937 designava a estes alunos o título de "desfavorecido de fortuna" e o perfil era de pertencer a um família de operários que trabalhavam na indústria. Com as transições da educação profissional também, foram denominados como, trabalhadores, profissionais, técnico-profissional e, por fim, cidadãos. Entretanto, embora, os nomes mudaram e o sentido em que eles estão inscritos também, ainda, é percebida que em muitos documentos institucionais o sentido dos "desfavorecido de fortuna" permanece, o sentido da formação para o mundo do trabalho também vigora, uma vez que, em muitos casos, se substituir o nome cidadão por trabalhador o sentido permanece o mesmo.

Um indício de indefinição quanto a formação do sujeito aluno está no R2 quando Pacheco (2011) atribui várias opções de formação para este aluno mas imprime o sentido de dúvida quanto as várias possibilidades, além disso, se a análise segue para a prática institucional percebe-se que nem mesmo os planos de cursos garantem essa formação tão ampla quanto o

autor demonstra neste recorte. Outra pista desta indefinição encontra-se na manutenção da organização didática, que rege o processo de ensino aprendizagem, ainda ser a mesma utilizada pelo CEFET.

Na análise do terceiro objetivo especifico: Examinar o posicionamento da educação profissional, a partir das falhas e apagamentos e resistências, após o ano de 2008, é percebido que, esta pesquisa permitiu entender que nem todos os CEFETs realizaram a transição em IFs, uma vez que, houve e ainda existe, resistências aos discursos da transição. Em 2005 o CEFET/PR se transforma em UTFPR, após mais de uma década de luta, com o foco de ampliar o desenvolvimento da graduação e da pós-graduação nesta instituição, atividades essas que eram travadas devido as Leis do CEFET. No mesmo intuito de se transformar em UTF, os CEFETs no RJ e de MG já tinham iniciado sua campanha, juntamente com o antigo CEFET/PR para a realização desta transição, entretanto a luta persiste até os dias atuais, pois não houve esse processo mudança. Em 2008 a Lei 11.892 sancionou a transição dos CEFETs para os IFs, entretanto, de forma legal instituiu o percentual de cursos técnicos e superiores, tal delimitação não agradou aos CEFETs – MG e RJ- que possuíam outros planos de expansão, assim não cederam a esta transição. Dessa forma, conforme a AD, esses CEFETs que resistiram/resistem não cederam a política da transição, a partir deles são encontradas as falhas e apagamentos destes acontecimento ao longo dos discursos oficiais.

Entretanto é importante salientar neste momento que, a resistência dos CEFETs MG/RJ estão no fato de não concordarem com a fixação do percentual de cursos técnicos que devem ser ofertados pelo IF e que foram estabelecidos pela Lei da transição. Desse modo, não possuem pistas e/ou indícios de resistências quanto aos discursos da educação profissional, muito pelo contrário, é perceptível a reprodução do discursos da formação técnica profissional. Sendo assim, não houve um processo de resistência dos discursos ou uma reflexão mais profunda quanto a formação da educação profissional, o que existiu/existe foi/é uma oposição quanto ao posicionamento dos Institutos Federais, uma vez que estes CEFETs já possuíam outros planos de crescimento.

Finalizando este estudo, é importante destacar que –apesar de todos os questionamentos aqui levantados em relação aos discursos do CEFET que são (re)produzidos no IFBA – acredito que o IFBA se apresenta como um dos caminhos para amenizar o distanciamento da educação profissional em relação a educação comum, acredito que mesmo com a indefinição quanto a

formação do sujeito-aluno que o caminho a ser percorrido pelo IFBA levará, de fato, a formação para o exercício da cidadania.

As reflexões e análises aqui empreendidas são uma maneira de aprofundar as discussões sobre a educação profissional em nosso país, além de constituírem-se em um alerta para que o IFBA cumpra seu papel e assuma seu posicionamento. Dessa forma, retorno às considerações de Aiub (2019) de que cabe ao analista encerrar o gesto de leitura, mas acreditando que esse encerramento é uma ilusão, pois a partir dessas análises estou ciente de que podem existir ainda outras leituras a serem feitas.

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIUB, G. F. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teóricometodológica do analista. In.: **Revista Leitura Maceió**, n.50, p. 61-82, Jul./Dez. 2012. Disponível em: < http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/1149/784>. Acesso em 11/02/2019.

ALMEIDA, A.R.S; SAMPAIO, R. L. Educação e Trabalho: História, transição e Atualidade no IFBA. In.: OLIVEIRA, R. J.; RAMOS, O. T.; FARTES, V.L.B. **Memórias, Educação e Produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA).** Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017.

ARAÚJO, C. R. **História do Pensamento Econômico – Uma abordagem Introdutória**. São Paulo – SP: Atlas, 1995.

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio de Português**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/> Acesso em 30 de junho de 2018 ás 8:58 Horas.

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de janeiro: Zahar, 1977.

BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais: Reflexões sobre a Ifetização a partir do Processo de Elaboração do Regime Geral dos IFS.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

BARROS, T. H. B. (2015). **Uma trajetória da arquivística a partir da análise do discurso: inflexões histórico-conceituais**. Editora UNESP, São Paulo - SP, 2015.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In. BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGUER FILHO, R. L. O ensino médio: a universalização possível. In: COSTA, V. L. C. ***Descentralização da educação*: novas formas de coordenação e financiamento**. 2ª. Ed. São Paulo: Fundap: Cortez, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.** Ano 2010, Disponível em<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>Último acesso em 20/03/2018 ás 16:05H.

BRASIL/MEC **CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Ano (2010).** Disponível em.<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&categoryslug=marco-2010-pdf&Itemid=30192> Último acesso em 24/04/2018 ás 18:00H.

BRASIL, INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Disponível em <http://www.ifba.edu.br/instituicao/missao.htm> Acesso em 20/03/2018 ás 14:05Horas.

BRASIL/CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 10 de novembro de 1937. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL .** Disponível em**:**<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 20/05/2018.

BRASIL/LEI 11.892 de 29 de dezembro de 2008.**Criação dos Institutos Federais**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 30/06/2018 ás 20:23 Horas.
BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.87, de 11 de setembro de 1906. **Criação de quatro escolas profissionais.**

BRASIL/LEI 5.692 de 11 de Agosto 1971. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03/06/2018.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.**Criação das Escolas de Aprendizes Artífices.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 27/04/2018.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 5.154/04, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 27 de Julho de 2018.

BRASIL/LEI 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 27 de julho de 2018.

BRASIL/LEI 11.741/08 de 16 de Julho de 2008. **Redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 20 de Julho de 2018.

BRASIL/LEI 378 de 13 de janeiro de 1937. Nova organização do MEC. Disponivel em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em 10 de Agosto de 2018.

BRASIL/LEI 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do ensino industrial. Disponível, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2019.

BRASIL/LEI 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71. Acesso em 27 de janeiro de 2019.

BRASIL/MEC. **CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 01/06/2018.

BRASIL/LEI E DECRETOS 75.778/75. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75778-26-maio-1975-424291-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 29/01/19.

BRASIL/UTFPR. Institucional da UTFPR. Publicado em 20/09/17. Disponível em: http://portal.utfpr.edu.br/institucional/sobre-a-utfpr-1. Acesso em 29/01/19.

BRASIL/LEI 11.788/08. Dispõe sobre o estágio. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93117/lei-do-estagio-lei-11788-08. Acesso em 08/02/2019.

BROTTO, C. V. P., **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

CASTRO, A. R. **Os discursos sobre leitura e o lugar do sujeito leitor no Plano Nacional do Livro e da Leitura** / Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação: UESB, 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DA BAHIA – CEFET. **Plano Político Pedagógico – PPI**. Salvador – BA, 1994.

CHARAUDEAU.P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COLOMBO. I.M.; BALÃO, C.M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR, 2014.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Ultimo acesso em 30 de junho ás 8:55 Horas.

DOYLE, CONAN. **O conto da caixa de papelão.** Disponível em: <https://mundosherlock.wordpress.com/canon_e/arthur-conan-doyle-memorias-de-sherlock-holmes-1894/a-caixa-de-papelao/> Acesso em 09/06/2018.

DRUCKER, Peter F., **A Administração na Próxima Sociedade**. NOBEL: 2003.

ELIA, Luciano da Fonseca. **O Conceito de sujeito**. Rio de Janeiro – RJ, Jorge Zahar Editora, 2001.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. **Novo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.**Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 2ed.

_____. **Novo Aurélio Século XXI.**Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000 (CD ROOM).

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito**. In:(Org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. "**Sinais: raízes de um paradigma indiciário".** In Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. (1957). Tradução de Carlos Neto Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JESUS, Stela de. **Novas inclusões, velhas exclusões: discurso de uma "educação inclusiva"**, Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED,Vitória da Conquista, 2016.

LEANDRO FERREIRA, M.C. **Resistir, resistir, resistir....: primado prático discursivo!.** Em: SOARES, A.S.F. et al. (Org.). Discurso, resistência e.... Cascavel: Edunioeste, 2015. p. 159-167.

LIMA, G. O. P.; MAGALHÃES, R. D. L. Memória(s) do Processo de Expansão da Escola Técnica Federal da Bahia: A UNED de Vitória da Conquista. In.: OLIVEIRA, R. J.; RAMOS, O. T.; FARTES, V.L.B. **Memórias, Educação e Produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA).** Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise: Psicanalise passo a passo.** Zahar, 2006. Rio de Janeiro – RJ.

MATTOS, F. Santos de **"Políticas de Minorias e Políticas Culturais: de Tocqueville à contemporaneidade"**, Revista Ensaios, n.1, vol.1, ano 1, 2008.

MAZZOLA, R. **Análise de Discurso: um campo de reformulações**. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, J. (orgs). Análise de Discurso: sujeitos, lugares e olhares. Araraquara: Claraluz, 2009. 7-17. E-book.

MEIRELES, L.P. **REPUTAÇÃO ORGANIZACIONAL E NOVA INSTITUCIONALIDADE DO IFBA.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2015.

MOACYR, P. **A Instrução no Império.** São Paulo: nacional 1936. v.1.

MOURÃO, L.; PALACIOS, K. E. P. Formação Profissional. In: BORGES-ANDRADE, J. E. et al. (Orgs.). **Treinamento Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 41-64.

NASCIMENTO, F;A;S. **Nas teias do sujeitos do discurso: O discurso de movimento de resistência nos processos de identificação dos brasiguais com o ser paraguaio.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença Porto Alegre, de 15 a 18 de outubro de 2013.

NARZETH, C. N. P. **Michael Pêcheux, Ciência, Ideologia e Análise do Discurso**. Artigo publicado na1º Jornada Internacional de Discurso – JIED. Universidade Estadual de Maringá – PR, 2008.

NOVAIS, F. **O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial**. In: MOTA, C. G. (Org.) Brasil em perspectiva. 11 ed. São Paulo: Difel, 1980. P. 47 – 63.

NUNES, Cláudio Pinto. **Breve Histórico da Formação/Qualificação do Trabalhador no Brasil.** In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 8, 2009, Campinas, Anais... Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009, p. 01-12.

NUNES, José Horta. **O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários**. São Paulo, n. 52, v. 1, p. 81-100, 2008.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro(orgs.). **Mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Edu. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETs**– Campinas – SR: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, S. E. **Cidadania: História e política de uma palavra**. Campinas: Pontes Editora, Rg, Editores, 2006.

OLIVEIRA, S.A.Z.P e ALMEIDA, M.L.P. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições.** REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

ORLANDI,E.L.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Segmentar ou recortar**.ln: Lingüística: questões e controvérsias. Uberaba, 1984.

_____. **Discurso**: **fato**, **dado**, **exterioridade**. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 209-218.

_____:**Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Fontes, 2009.

_____:**Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. In. _____. Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 213-236. OTRANTO, Célia. **Criação e implantação dos IF´s**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)- RJ, 2010. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm> Último acesso em 23 de Maio de 2017 ás 14:20H.

PACHECO, Eliezer (Organizador): **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editoria: Moderna SP, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza: **Estudos Avançados**. In Escolas Cheias Cadeiras Vazias nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional. volume 21, número 61 São Paulo Sept./Dec. 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

_____. (1968). **Observações para uma Teoria Geral das Ideologias**. In: Rua 1. Campinas: Nudecri, Unicamp, 1994.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **Da história no discurso.** 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 2010.

_____. **O papel da memória**. *In*: ACHARD, P. et al. O papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Análise de Discurso: três epocas"** retirado do livro In.: F. GADET & T. HAK. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3ed. Campinas/SP: Ed UNICAMP. 1993. 311-319.

_____. **Especificidades de uma disciplina de interpretação (A Análise de discurso na França)**. Buscila, Paris, 1984. Redigido por GALLO, Solange, Leda.

_____. **Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso**. Tradução de Ana Maria Dischinger e Heloísa Monteiro Rosário. In Cadernos de Tradução. Instituto de Letras – UFRGS. Nº 01, 2ª ed., nov. **2000**.

PEREIRA, A. C. **O Enunciado o gigante acordou e suas marcas discursivas no imaginário nacional**. In.: Revista Dissol. Pouso Alegre, ano IV, nº 7, jan-jun/2018.

POMPEU DE TOLEDO, R. "Por favor, sem essa de cidadania". In: **Revista Veja**, 16/02/2000, p. 146.

POSSENTI, Sírio**. Questões para analistas do discurso.** Parada Editorial, São Paulo – SP, 2009.

_____. **Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido**. In: *Análise do Discurso*. V.6, nº 2, Marília: Cadernos da F.F.C.,1997.

RIBEIRO, J. **Globalização, mercado de trabalho e educação**. Revista de Ciências da Educação, Lorena: Centro Unisal, ano 5, n. 8, jun. 2003.

ROMÃO, L. M. S.; FERREIRA, M. C.; DELA-SILVA, S. D. Arquivo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA-SILVA, S. (orgs.). **Discurso, arquivo e**... Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 11-21.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1988.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A análise e o arquivo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

Silva, R. S. **Discurso (IN) transparentes sobre educação integral no Programa Mais Educação**. Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017.

SILVA SOBRINHO, H. F. Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras... . In. **Linguagem,sociedade, políticas** / organizado por Eni P. Orlandi. – Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Moraes, 1994.

TFOUNI, F. E. V; PEREIRA, A. C. Entre o acontecimento e a memória: Discursos sobre o Papa Francisco em capas de revista de grande circulação. In: **Linguagem em Discurso** – UNISUL – 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/4640/3003> Acesso em 24/01/2019 ás 11:07.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Mota; MARTHA-TONETO, Diana Junkes Bueno. **A abordagem histórica do letramento: Ecos da memória na atualidade**. Scripta, v. 17, n. 32, p. 19-44, 2014. Disponível em: .Acesso em: 31 de julho de 2018.