



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**ELISANDRA APARECIDA PALARO**

**A LÍNGUA ÚTIL PARA O TRABALHO:  
NO ENTREMEIO DE SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CHAPECÓ  
2014**

**ELISANDRA APARECIDA PALARO**

**A LÍNGUA ÚTIL PARA O TRABALHO:  
NO ENTREMEIO DE SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECÓ  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

P1531	<p>Palaro, Elisandra Aparecida</p> <p>A língua útil para o trabalho: no entremeio de sentidos da educação profissional e tecnológica e do ensino de língua portuguesa / Elisandra Aparecida Palaro. -- 2014. 147 f.; il. color.</p> <p>Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz. Dissertação (mestrado) (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó - SC, 2014.</p> <p>1. Análise de discurso. 2. História das ideias linguísticas. 3. Disciplina de língua portuguesa. 4. Educação profissional e tecnológica. 5. Saberes I. Título. II. Mary Neiva Surdi da Luz.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Assessoria de Informação,  
Conhecimento e Tecnologia – Campus Chapecó – UFFS

**ELISANDRA APARECIDA PALARO**

**A LÍNGUA ÚTIL PARA O TRABALHO:  
NO ENTREMEIO DE SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 27/05/2014.

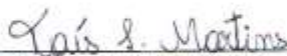
Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

Aprovado em: 27/05/2014

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Neiva Surdi da Luz - UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Derlise Stübe - UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Tais da Silva Martins - UFSM

Chapecó/SC, maio de 2014.

Aos meus avós,  
Orpheu e Michelina  
João e Catharina (*in memoriam*)

Meus queridos.

Aos meus pais, Ivalino e Suely  
Ao meu irmão, Júlio.

Sempre presentes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, por me levar até a UFFS, por atender minhas preces e me colocar em ótimas mãos, por me acompanhar em todos os momentos.

À Dra. Mary Neiva Surdi da Luz, orientadora desta caminhada fascinante, pelo incentivo, pelas conversas, pela disponibilidade, pelo carinho, pela confiança depositada, pelas contribuições. Por ter me escolhido. Por ter me acolhido. Por permitir a aventura. Por estar sempre perto.

À Carmen, ao Cleber, à Flávia, à Irene e à Isabel, colegas de turma e amigos para toda a vida. Pela troca, pela parceria, pelas risadas, pelo estudo, pelas lamentações, por cada momento vivido. Sem vocês, teria sido tudo mais difícil.

À Dra. Angela Derlise Stübe e à Dra. Taís da Silva Martins, minha banca, pelas contribuições valiosas no momento do exame de qualificação.

Ao Dr. José Simão da Silva Sobrinho e ao Dr. Eric Duarte Ferreira, pela leitura minuciosa e contribuições no momento da apresentação do projeto de pesquisa.

Aos demais colegas e professores do Programa, pelo companheirismo e apoio tão necessários nessa jornada.

Ao IFRS, instituição da qual me orgulho em fazer parte, pela concessão do afastamento para que pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Ao Dr. Eduardo Angonesi Predebon, diretor-geral do IFRS - Câmpus Erechim, pelo apoio, amizade e acesso aos documentos do arquivo.

À Clarisse, à Daniela, à Juliana e à Márcia, colegas do setor pedagógico do IFRS - Câmpus Erechim, pelo incentivo desde o momento da seleção para o mestrado, por acreditarem e me fazerem acreditar que tudo daria certo. Além de colegas, amigas.

As demais familiares e amigos, pela presença e pelo encorajamento.

Muito obrigada!

## RESUMO

Neste trabalho analisamos o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa materializado em documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Câmpus Erechim, instituição que faz parte da Educação Profissional e Tecnológica. Constituímos o arquivo da pesquisa por Projetos Pedagógicos de cursos técnicos e superiores dessa instituição, buscando compreender que saberes sobre a Língua Portuguesa estão em funcionamento nesse discurso. Assumimos como aporte teórico-metodológico a teoria da Análise de Discurso (AD), de orientação pecheutiana e a História das Ideias Linguísticas (HIL), mobilizando as noções de ideologia, memória, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, condições de produção, historicidade, temporalidade e paráfrase. Analisamos seis recortes discursivos (RDs) constituídos por sequências discursivas (SDs) recortadas desses documentos de acordo com regularidades. Nesse *corpus*, atentamos para quais saberes são postos em funcionamento, compreendendo como está constituída a discursividade sobre o ensino de Língua Portuguesa na/da Educação Profissional e Tecnológica em documentos institucionais. Chegamos à compreensão de que uma língua útil ao trabalho, ensinada para instrumentalizar o sujeito-trabalhador é constituída na confluência entre saberes da formação humana e da formação profissional. Essa língua útil ao trabalho predomina no discurso da instituição materializado nos Projetos Pedagógicos. Para chegar a essa compreensão, analisamos o funcionamento da memória da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino de Língua Portuguesa em ressonância nos documentos institucionais que constituem o arquivo de nossa pesquisa. Dessa forma, compreendemos que funcionam nesse discurso saberes tecnicistas e saberes gramaticais, responsáveis pelo imaginário de língua útil ao trabalho. Compreendemos também a confluência desses sentidos com outros vindos de discursividades contemporâneas que trazem saberes de teorias linguísticas mais recentes para o discurso. Existe uma confluência de saberes, que não fica apenas no encontro, mas que produz um efeito de tensão entre eles. Tensão entre o mesmo e o diferente, entre a memória e a atualidade. Dessa forma, saberes de teorias contemporâneas do ensino de língua se confluem com saberes do ensino instrumental, do ensino gramatical. E uma língua útil ao trabalho é constituída nesse lugar de entremeio.

Palavras-chave: Análise de Discurso. História das Ideias Linguísticas. Disciplina de Língua Portuguesa. Educação Profissional e Tecnológica. Saberes.

## ABSTRACT

This study analyzes the discourse of the Portuguese language's education materialized in documents from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (FIRS) - Campus Erechim, institution that is part of Vocational and Technical Education. Our research's file is formed by pedagogical projects of technical and higher courses of this institution, seeking to understand what knowledge about the Portuguese language are operating in that speech. We assume the theoretical and methodological contributions of the pecheutiana theory of Discourse Analysis (DA), and Linguistic History of Ideas (LHI), mobilizing notions of ideology, memory, discursive formation, interdiscourse, intradiscourse, production conditions, historicity, temporality and paraphrase. We analyze six discursive excerpts (DEs) consisting of discursive sequences (DSs) cropped of the documents according to its regularities. In this corpus, we look at which knowledge are functioning and how it is constituted understanding the discourse about Portuguese language's education in Vocational and Technical Education in institutional documents. We came to the realization that a useful language to work, taught to instrumentalized the subject-worker is formed at the confluence of knowledge of human development and vocational training. This language useful to work predominates in the discourse of the institution materialized in pedagogical projects. To reach this understanding, we analyze the functioning of the memory of Vocational and Technical Education and the Portuguese language's education resonating in institutional documents that constitute our research's archive. Thus, we understand that works in this discourse, technologic knowledge and grammatical knowledge, responsible for the imaginary of useful work language. We also understand the confluence of these meanings with others from contemporary discourses that bring knowledge of latest linguistic theories for speech. There is a confluence of knowledge, which is not only meeting, but which has the effect of tension between them. Tension between the same and the different, between memory and actuality. Thus, knowledge of contemporary theories of language's education may converge with knowledge of instrumental's education, grammar's education. And a useful language to work in this place consists of junction.

Keywords: Discourse Analysis. Linguistic History of Ideas. Department of English Language. Vocational and Technical Education. Knowledge.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação interdiscurso e intradiscurso. ....	19
Figura 2: Educação Profissional e a transformação de pobres em operários. ....	26
Figura 3: Duas nomeações, a mesma designação. ....	40
Figura 4: Duas nomeações, a mesma designação II. ....	42
Figura 5: O discurso da EPT. ....	46
Figura 6: IFRS - Câmpus Erechim. ....	49
Figura 7: Mapa do Estado do Rio Grande do Sul - localização dos câmpus do IFRS. ....	53
Figura 8: Entrecruzamento de saberes. ....	105
Figura 9: No entremeio do tecnicismo e da contemporaneidade. ....	129
Figura 10: No entremeio da EPT e do ensino de LP. ....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fatos históricos da EPT.....	36
Quadro 2: Nomeações da EPT. ....	38
Quadro 3: RD1 - A língua útil para o trabalho.....	79
Quadro 4: RD2 - A presença da falta.....	85
Quadro 5: RD3 - A confluência de sentidos.....	93
Quadro 6: Componentes curriculares relacionados à Língua Portuguesa. ....	102
Quadro 7: Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2010.....	108
Quadro 8: Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2011.....	109
Quadro 9: Matriz curricular do curso Técnico em Vendas/2010. ....	110
Quadro 10: Matriz curricular do curso Técnico em Vendas/2011. ....	110
Quadro 11: Matriz curricular do curso Superior de Engenharia Mecânica/2011.....	112
Quadro 12: Matriz curricular do curso Superior de Tecnologia em Marketing/2011. ....	113
Quadro 13: RD4 - Os saberes do tecnicismo.....	119
Quadro 14: RD5 - Os saberes da contemporaneidade.....	123
Quadro 15: RD6 - A confluência de saberes.....	128

## **LISTA DE SIGLAS**

AD - Análise de Discurso

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FD - Formação Discursiva

HIL - História das Ideias Linguísticas

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

RD - Recorte Discursivo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

SD - Sequência Discursiva

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 PORQUE HAVIA UMA TRILHA NA FLORESTA... MEMÓRIA DISCURSIVA E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	16
<i>1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA HISTÓRIA DE RESSIGNIFICAÇÕES</i> .....	20
<b>1.1.1 Dizeres sobre a Educação Profissional e Tecnológica</b> .....	22
<b>1.1.2 As diferentes nomeações: presença de uma falta constitutiva</b> .....	36
<i>1.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL</i> .....	48
<b>1.2.1 A constituição do arquivo e do <i>corpus</i></b> .....	50
<b>1.2.2 A constituição histórica do IFRS - Câmpus Erechim</b> .....	53
<b>2 LUGAR DE ENTREMEIO... ENCONTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	59
<i>2.1 OS CURSOS PROJETADOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: HETEROGENEIDADE DE SENTIDOS</i> .....	62
<i>2.2 UM OLHAR PARA A LÍNGUA PORTUGUESA: IDEIAS QUE NOS ORIENTAM</i> .....	66
<b>2.2.1 O ensino de Língua Portuguesa: sentidos que ressoam nos Projetos Pedagógicos</b> .	69
<i>2.3 O DISCURSO DA FALTA: PROJETANDO O SUJEITO-TRABALHADOR</i> .....	83
<b>2.3.1 A confluência de sentidos: heterogeneidade</b> .....	91
<b>3 LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA... SEGUINDO A TRILHA E O ENTRECruzAMENTO DE SABERES</b> .....	101
<i>3.1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM ANÁLISE: O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA</i> .....	106
<i>3.2 AS EMENTAS CURRICULARES: OS SABERES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</i> .....	116
<b>PORQUE TODA A AVENTURA TEM UM FIM.. OU NÃO! CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>ANEXO A - INSTITUIÇÕES QUE CONSTITUEM A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b> .....	145

## INTRODUÇÃO

*Esta minha leitura tem presente que uma interpretação não é neutra e que outra(s) sempre é (são) possível(is), isto é, que a interpretação é gesto, portanto, também a minha é marcada pela historicidade e pela ideologia. (CAZARIN, 2007, p. 59).*

Em nossa pesquisa analisamos o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo deste trabalho é compreender quais saberes sobre a Língua Portuguesa estão em funcionamento no discurso de uma das instituições que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e como esse discurso é afetado pelas condições de produção, que configuram as relações entre o sujeito, a língua e a história.

Para fundamentar nosso gesto de interpretação, esse estudo toma como pressupostos teórico-metodológicos a Análise de Discurso de orientação pecheutiana (AD) e a História das Ideias Linguísticas (HIL), compreendendo como está constituída a discursividade sobre o ensino de Língua Portuguesa na/da Educação Profissional e Tecnológica em documentos institucionais.

Para (re)constituir o horizonte de retrospectão<sup>1</sup> (AUROUX, 2008) do objeto de estudo dessa pesquisa, abordamos a história desse componente curricular e dessa modalidade<sup>2</sup> de ensino pois entendemos que analisar a historicidade constitutiva dos processos discursivos nos ajuda a compreender os sentidos que ressoam do entrecruzamento dessas memórias e que regularidades podem ser constatadas nas materialidades que no tempo presente funcionam no ensino de Língua Portuguesa em uma instituição de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Este trabalho analisa o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa, materializado em Projetos Pedagógicos de cursos de diferentes níveis da Educação Profissional e

---

<sup>1</sup>Adiante apresentaremos esse conceito.

<sup>2</sup> Embora a Lei nº 11.892/2008 não defina a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino, amparamo-nos no Parecer CNE 05/97 que diz: “[...] a Lei nº 9.394/96 reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e educação superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional [...]”. Encontramos também, a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade de ensino, no site do Ministério da Educação: “As escolas que compõem a rede federal são referência nesta modalidade de ensino [...]”. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Também encontramos na Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, a Educação Profissional e Tecnológica definida como modalidade de ensino. Portanto, o Ministério da Educação assume a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino.

Tecnológica. Para isso, o arquivo de análise é constituído por documentos de cursos técnicos e superiores ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Erechim/RS (IFRS - Câmpus Erechim). Esta instituição foi criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008<sup>3</sup>, juntamente com os demais Institutos Federais (são trinta e oito no total). A mesma lei que criou os Institutos Federais também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte, além dos Institutos, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET - RJ) e de Minas Gerais (CEFET - MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (anexo A).

Os documentos analisados integram o arquivo de um Instituto Federal e são Projetos Pedagógicos dos cursos que listamos a seguir:

- Curso Técnico em Mecânica/2010<sup>4</sup>
- Curso Técnico em Mecânica/2011<sup>5</sup>
- Curso Técnico em Vendas/2010
- Curso Técnico em Vendas/2011
- Curso Superior de Engenharia Mecânica/2011
- Curso Superior de Tecnologia em Marketing/2011

Esses documentos, que constituem o arquivo da pesquisa, são institucionais e neles se representam as escolarizações dos saberes científicos. Trata-se de um discurso que historiciza a escolarização dos saberes da Língua Portuguesa e que nos ajuda a compreender seu funcionamento na Educação Profissional e Tecnológica.

Nossa hipótese de trabalho é que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa na/da Educação Profissional e Tecnológica, materializado em Projetos Pedagógicos de cursos do IFRS - Câmpus Erechim inscreve-se em uma formação discursiva heterogênea, com zonas fronteiriças instáveis e porosas, nas quais ressoam tanto os sentidos que vêm da memória do ensino de língua e os sentidos que vêm da memória da Educação Profissional e Tecnológica

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

<sup>4</sup> Ano de publicação do Projeto Pedagógico.

<sup>5</sup> Os cursos técnicos tiveram seus Projetos Pedagógicos reformulados no final de 2010. Os novos Projetos Pedagógicos passaram a vigorar para as turmas ingressantes no primeiro semestre de 2011, embora o Conselho Superior do IFRS o tenha aprovado somente em agosto de 2011. Observamos, também, que nas suas capas consta o ano de 2010, porém os tratamos como 2011, visto que é o ano em que passaram a fazer efeito.

quanto os sentidos que vêm da atualização dessas memórias. Isso por que a Educação Profissional e Tecnológica filia-se a “redes de sentidos” (ORLANDI, 1998, p. 206). Na confluência desses sentidos tem-se a constituição de um lugar de entremeio (SURDI DA LUZ, 2010) que surge, também, na/pela tentativa de se fundir a formação humana e a formação profissional, no campo educacional.

Diante dessa hipótese e para responder à questão de pesquisa proposta, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, re(contamos) a história da Educação Profissional e Tecnológica, buscando compreender como essa modalidade de ensino é discursivizada no século XXI. Analisamos o funcionamento da memória da Educação Profissional e Tecnológica no discurso político-legislativo de criação dos Institutos Federais e, em ressonância nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Neste capítulo também, realizamos uma retomada da história do IFRS - Câmpus Erechim, instituição cujos documentos constituem o arquivo desta pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a Educação Profissional e Tecnológica materializado nos Projetos Pedagógicos dos cursos do IFRS - Câmpus Erechim, buscando compreender que sentidos são produzidos por este encontro. Neste capítulo também, apresentamos os cursos selecionados para a pesquisa e os principais trabalhos que tomamos como horizonte de retrospectiva do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A partir desses trabalhos, analisamos que sentidos ressoam da memória do ensino de língua nos Projetos Pedagógicos.

No último capítulo, analisamos o lugar que os saberes sobre a Língua Portuguesa ocupam no discurso do IFRS - Câmpus Erechim. Apresentamos as matrizes curriculares dos cursos e as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de língua, buscando compreender que saberes linguísticos estão em funcionamento nesse discurso e como essa constituição é afetada pela memória do ensino de Língua Portuguesa e pela memória da Educação Profissional e Tecnológica.

Esta pesquisa insere-se na linha de Práticas Discursivas e Subjetividades e contribui com os Estudos Linguísticos analisando o modo como o ensino de língua é discursivizado em documentos oficiais da Educação Profissional e Tecnológica. Encontramos dificuldade em localizar trabalhos que abordassem o ensino de Língua Portuguesa nesta modalidade de ensino, observamos que os trabalhos já publicados tratam ou do ensino de Língua Portuguesa, ou da Educação Profissional e Tecnológica. Essa escassez de trabalhos nos indica a possibilidade e também necessidade de realização de investigações científicas que tomem

como objeto essa interlocução: ensino de Língua Portuguesa e Educação Profissional e Tecnológica. Como afirma Orlandi (2001, p. 16), “ao produzirmos nossa reflexão, organizamos, ao mesmo tempo, um arquivo dessa história que fica à disposição para novas leituras de outros pesquisadores”. Assim, trabalhando com a análise de documentos de uma instituição, que são Projetos Pedagógicos, produzimos uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o que contribuirá para futuras pesquisas.



## 1 PORQUE HAVIA UMA TRILHA NA FLORESTA... MEMÓRIA DISCURSIVA E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ao caminhar para a floresta, João jogava as migalhas de pão no chão, para marcar o caminho da volta. [...] Só que os passarinhos tinham comido todas as migalhas de pão deixadas no caminho.<sup>6</sup>

Todos conhecem a história de João e Maria, contada pelos Irmãos Grimm: após o abandono pelo pai e pela madrasta na floresta, João e Maria se depararam com mais uma decepção: as migalhas de pão que João foi deixando pelo chão, para marcar o caminho, foram devoradas pelos passarinhos. O caminho traçado foi apagado pelos pássaros e assim, as duas crianças, sozinhas na floresta, precisaram enfrentar vários perigos para sobreviver.

Como João e Maria, a Educação Profissional e Tecnológica também trilhou um caminho. E, como os personagens do conto, também precisou se aventurar na floresta. Neste capítulo, objetivamos compreender como os sentidos produzidos pela Educação Profissional e Tecnológica ao longo de sua trajetória, ressoam dessa memória com os seus já-ditos e seus apagamentos, atualizando-se no discurso materializado em documentos de uma instituição de ensino.

Dessa forma, ao longo deste trabalho realizamos a análise de sequências discursivas recortadas de Projetos Pedagógicos de cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Câmpus Erechim. Nosso ponto de partida é a retomada histórica, manifestação da memória discursiva no intradiscuro, na formulação do dizer.

De acordo com Silva (1998), a história, na Análise de Discurso não é “sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva” (Ibid., p. 43). Compreendemos que, pelo discurso, a história passa de evolução, cronologia, à produção de sentido. A história, para nós, só faz sentido no/pelo discurso.

Na relação, história-linguagem, temos a historicidade, termo que segundo Nunes (2007, p. 373) diferencia a posição do analista de discurso e do historiador. Historicidade que faz com que a história, na relação com a linguagem, passe de conteúdo a efeito de sentido. Portanto, olhamos em nosso estudo para a história da Educação Profissional e Tecnológica e

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/joao\\_e\\_maria](http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/joao_e_maria)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

do ensino de Língua Portuguesa, não como pano de fundo, mas na relação com a linguagem, como constitutiva da produção de sentidos (NUNES, 2007). Nossa retomada de fatos históricos parte dos efeitos de sentidos que os mesmos produzem e que ressoam no discurso dos documentos analisados, objeto da ordem da língua e da ordem da história.

O discurso materializado nos documentos do IFRS - Câmpus Erechim é lugar onde se pode observar a relação língua-ideologia, sendo que o consideramos de acordo com a perspectiva discursiva como efeito de sentidos (PÊCHEUX, 2010a, p. 81) entre locutores (ORLANDI, 2012a, p. 21). Dessa forma, o discurso não é transmissão de informação, pela qual teríamos um emissor transmitindo uma mensagem a um receptor que a receberia/entenderia, como se tudo seguisse uma linearidade. Compreendemos o discurso como significação, sendo chamado de efeito porque o sentido pode sempre ser outro, de acordo com a formação discursiva na qual é produzido.

Com essa concepção de discurso, a língua não poderia ser vista como um código a ser codificado/decodificado. Ela é sócio-histórica, analisada em sua exterioridade, na relação com a história. De acordo com Fuchs e Pêcheux (2010, p. 171) “a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos”, portanto a língua é capaz de equívoco, de deslize, de falha.

Na perspectiva discursiva, que assumimos em nosso trabalho, analisar os efeitos de sentido é olhar para a exterioridade. E, considerar a exterioridade é, também, analisar como a memória discursiva emerge no discurso, trazendo possibilidades de dizeres e esquecendo outros. Memória que é também esquecimento (ORLANDI, 2010a, p.21), memória que é saber de muitas outras vozes e que retorna em nosso dizer sem pedir licença, inconscientemente.

A memória pode ser comparada ao caminho que, traçado floresta adentro, foi em seguida apagado pelos pássaros, caminho pelo qual João e Maria chegaram até a floresta e que, portanto, mesmo apagado seguiu produzindo sentidos (FUNO, 2012). João e Maria não desistiram de refazer o caminho e retornar à casa paterna. Assim, a memória é a coluna vertebral do sentido, constituída por já-ditos e também por esquecimentos, por silêncios. Quando falamos, esquecemos alguns sentidos para que outros possam irromper. Como afirma Orlandi (2010b),

falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, designificados. (Ibid., p. 61-62).

E esquecemos o caminho para podermos nos aventurar na floresta. Dessa forma, inconscientemente retornando no dizer, a memória constitui todo o dizer, com seus já-ditos e seus apagamentos, manifestando-se no intradiscorso. Porém, é observando o interdiscorso que remetemos o dizer a muitos dizeres, pela memória chegamos à historicidade, ao ideológico, pois

não temos o controle de como os sentidos se formam em nós, sujeitos. Assim, todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscorso. (ORLANDI, 2010a, p. 22).

O interdiscorso é representado pelo eixo vertical, eixo da constituição do sentido (o que já foi dito). Assim, é importante destacar que

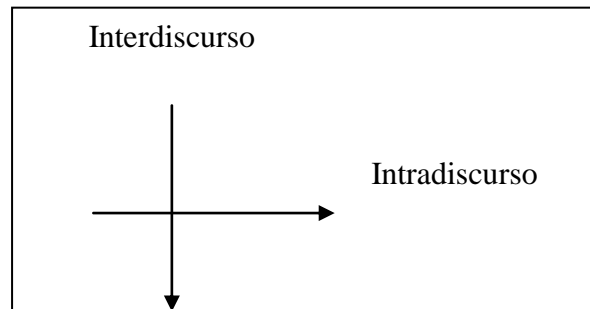
**O interdiscorso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas** que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscorso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular **se apague na memória** para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (Ibid., p. 33-34, grifos nossos).

O interdiscorso se manifesta no intradiscorso, eixo horizontal, denominado eixo da formulação do dizer (o que está sendo dito). O interdiscorso determina o intradiscorso, ou seja, a constituição determina a formulação. Orlandi (2010a, p. 21), situando a memória no eixo vertical, afirma que “são enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas”.

Assim, o interdiscorso representa, segundo Orlandi (2012a, p. 31), a memória, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, memória que, acionada, atravessa o dizer, atravessa o intradiscorso que, por sua vez, constitui-se no fio condutor do discurso. Como afirma Pêcheux (2009, p. 153), o intradiscorso é o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que é dito agora, com relação ao que foi dito anteriormente e ao que será dito depois).

O dizer então é constituído na formulação e na historicidade, no interdiscorso. Os dois eixos o produzem. Eis o papel da memória, esse espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos, conforme define Pêcheux (2010b, p. 56), memória que torna possível inscrever a língua na história para que produza sentido.

Nessa heterogeneidade, a Análise de Discurso define a materialidade discursiva como linguístico-histórica, compreendendo como língua e história encontram-se nessa relação. Podemos representar esse encontro com a figura abaixo, onde o interdiscurso atravessa o intradiscurso, é o trabalho da história na língua:



**Figura 1:** Representação interdiscurso e intradiscurso.

O interdiscurso representa o lugar ao qual retornamos para produzir nosso dizer, sendo que esse retorno não significa reproduzir e sim ressignificar o já-dito, abrindo para novos sentidos. Dessa forma, na análise, é preciso atenção tanto para o que é diferente quanto para o que é regular na história, pois novos sentidos vão sendo instaurados a partir de novas condições de produção.

As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e, conforme Orlandi (2012a, p. 30), elas podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito, que são as circunstâncias da enunciação e, em sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico, ideológico. Sentido estrito e sentido amplo funcionam conjuntamente, não podemos dissociá-los. Segundo a autora, as condições de produção incluem os sujeitos e a situação, e também a memória discursiva.

De acordo com Pêcheux (2010a),

é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção. (Ibid., p. 78).

Assim, compreendendo que a história da Educação Profissional e Tecnológica está relacionada a cada momento sócio-histórico que o Brasil viveu, e que faz parte das condições de produção em sentido amplo, analisamos o discurso na relação com outros discursos, trabalho da memória discursiva via interdiscurso.

Dessa forma, observando-se o que é regular e o que é diferente nos documentos da Educação Profissional e Tecnológica podemos analisar que discursos outros, que já-ditos fazem parte do interdiscurso do objeto de nossa pesquisa. É pelo funcionamento da memória discursiva que compreendemos os sentidos que formam esse discurso, ou seja, pelo interdiscurso enquanto espaço heterogêneo, chegamos às diversas formações discursivas (regiões de sentido) nas quais o discurso se inscreve, buscando compreender que saberes da Língua Portuguesa fazem parte dessa formação e se materializam no fio intradiscursivo dos documentos.

### 1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA HISTÓRIA DE RESSIGNIFICAÇÕES

Seria inviável produzir uma história das ideias sem antes produzir uma história das instituições assim como um levantamento suficientemente exaustivo dos acontecimentos discursivos no interior dessas instituições. (Guimarães, 2004, p. 14).

Sob o olhar da Análise de Discurso e tendo por base a escritura<sup>7</sup> de alguns trabalhos publicados sobre a Educação Profissional e Tecnológica, buscamos compreender a atual organização dessa modalidade de ensino. Escolhemos a Educação Profissional e Tecnológica por se tratar de uma modalidade de ensino ainda pouco contemplada nos estudos já realizados na área da Linguística e por ela receber, atualmente, as atenções por parte do governo, que enfatiza a importância da qualificação dos cidadãos para as oportunidades de emprego e, também por parte da sociedade, que reconhece como necessária essa qualificação.

A Educação Profissional e Tecnológica está constituída no formato atual desde 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com Silva (2009, p. 8, grifo nosso), referindo-se à criação dos Institutos, “a Lei nº 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação **um novo modelo**<sup>8</sup> de instituição de educação profissional e tecnológica”. Para chegar a essa constituição, segundo Pacheco (2010, p. 15) trilhou-se um percurso passando pela expansão da rede federal, por medidas de

---

<sup>7</sup> Escritura está sendo concebida como gesto de interpretação do sujeito quando do processo de interpretação, apresentando-se como responsável sobre o que escreve (ORLANDI, 2012b; LAGAZZI-RODRIGES, 2010).

<sup>8</sup> Quando um termo ou sequência estiver negrito, significa que será objeto de análise.

cooperação entre Estados e Municípios, pela ampliação dos cursos técnicos e pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais dessa rede de ensino.

Em Silva (2009) e Pacheco (2010) reconhecemos sujeitos discursivos porta-vozes (PÊCHEUX, 1990), pois falam do lugar de autoridade, revestidos de poderes para tal. São duas publicações do Ministério da Educação logo após a criação dos Institutos, escritas por pessoas que ocupavam cargos de autoridade na SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica. O sujeito porta-voz é responsável por aquilo que diz, na medida em que propaga saberes sobre o seu objeto discursivo, recuperando a memória do já-dito sobre o discurso em questão, que aparece através de marcas em seu próprio discurso. Pêcheux (1990, p. 17-18) afirma que o sujeito porta-voz assume, ao mesmo tempo, a posição de ator e de testemunha ocular do acontecimento e, outra, de negociador em potencial, podendo estar também nas posições de profeta, dirigente e homem de Estado.

Assim, pela perspectiva discursiva, sabemos que esse modelo de instituição, dito **novo** pelo discurso do sujeito porta-voz, reproduz sentidos que vêm da memória discursiva da História da educação e da História do Brasil, que emergem via interdiscurso, ressignificando-se a partir de discursos outros. De acordo com Fuchs e Pêcheux (2010, p. 167) e Pêcheux (2009, p. 161-162), sabemos que o sujeito discursivo possui a ilusão de que é origem de seu dizer, o esquecimento número um, pelo qual nenhum discurso possui início ou final.

A Lei nº 11.892/2008 foi concebida a partir de uma determinada conjuntura política: o governo exerce seu poder por meio da legislação, definindo as diretrizes e um **novo** formato para a formação profissional pública no Brasil. Nesse caso, temos a memória da Educação Profissional e Tecnológica que se atualiza/ressignifica no discurso político-legislativo do início do século XXI. Assim, esse **novo** modelo e suas **novas** características são traçados a partir de sentidos já existentes, de já-ditos, que retornam nesse discurso ressignificados. A referida legislação produz efeitos de sentido que, a partir de elementos de atualização derivados das condições de produção, ressignifica o mesmo, instituindo o diferente, aquilo que o porta-voz chama de **novo** modelo.

Ao refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica estamos nos referindo a uma modalidade de ensino presente na história da educação brasileira e que foi ressignificando-se ao longo do tempo a partir de mudanças de filosofias e concepções motivadas por fatos históricos relativos à constituição do Brasil como Colônia, Reinado e, mais tarde, República. Portanto, para entendermos como a Educação Profissional e Tecnológica é discursivizada no século XXI, precisamos percorrer a historicidade de sua formação histórica, remetendo-nos a

pesquisas e legislação de outras épocas, buscando compreender como os sentidos da memória da Educação Profissional e Tecnológica são ressignificados, devido às condições de produção, e ressoam no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos analisados.

### 1.1.1 Dizeres sobre a Educação Profissional e Tecnológica<sup>9</sup>

Dentre os autores que registram essa história, encontramos Celso Suckow da Fonseca e sua *História do ensino industrial no Brasil*, publicada primeiramente em 1961, em dois volumes, e sua segunda edição em 1986, em cinco volumes. O autor, a partir da historiografia, reconstrói a trajetória da educação profissional desde a descoberta do Brasil até o início dos anos 1960. Rodrigues (2002), referindo-se a essa obra afirma que

é, sem dúvida, um clássico da historiografia educacional brasileira, principalmente no campo da formação profissional. Constitui-se em passagem obrigatória a todos aqueles que buscam entender a organização e evolução do ensino técnico brasileiro. (RODRIGUES, 2002, p. 48).

Dessa forma, partimos então da história (re)contada por Celso Suckow da Fonseca, esse engenheiro-educador, conforme aceção de Rodrigues (2002), analisando-a pela perspectiva discursiva como uma escritura da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

O trabalho de Fonseca foi realizado em dez anos de pesquisa no Brasil e no exterior e constitui-se numa das poucas obras históricas existentes sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Nossa leitura desse trabalho parte da constatação de que se trata de uma escritura, da interpretação do autor para essa história. E, pela perspectiva discursiva, sabemos que nenhum dizer é transparente, todo dizer é carregado de ideologia, pois compreendemos que não existe sujeito nem discurso sem ela. Assim, lançamos o olhar da Análise de Discurso sobre esse discurso histórico produzido por Fonseca, a fim de compreender a história da Educação Profissional e Tecnológica e reconstituir o horizonte de retrospectão (AUROUX, 2008) dessa modalidade de ensino.

Fonseca (1986, vol. 1, p. 13) relata que quando os portugueses chegaram ao Brasil, dando início ao processo de colonização, perceberam com o tempo a necessidade de formarem pequenas concentrações para salvarem-se da luta contra o meio ambiente.

---

<sup>9</sup> Todos esses dizeres sobre a história da modalidade de ensino são importantes para as análises que desenvolvemos posteriormente.

Organizaram então as primeiras fazendas, nas quais suas famílias ocupavam o lugar da camada alta dessa sociedade, um núcleo rico e importante socialmente que vivia na casa grande. Seguidamente a esse núcleo, vinha uma classe intermediária composta de artífices, mecânicos e tecelões e, por último nessa escala social, vinham os índios, mais tarde substituídos por escravos negros. Os ofícios eram desenvolvidos nas oficinas localizadas aos arredores da casa grande. Os trabalhadores manuais eram muito valorizados socialmente por serem responsáveis pela economia da fazenda (centro de consumo e de produção). Nessa época, a transmissão de conhecimentos profissionais acontecia no interior dessas oficinas e era realizada pelos próprios trabalhadores sem qualquer sistematização.

O prestígio pelo trabalho manual desapareceu quando as profissões manuais e os trabalhos pesados foram entregues aos indígenas e, em seguida, aos escravos africanos que começaram a aprender e a praticar os ofícios, início do que Fonseca (1986, vol. 1, p. 16) chama de “abastardamento do ensino de ofícios”. Os jesuítas, padres da Companhia de Jesus, que vieram ao Brasil com a missão de doutrinar, catequizar os índios, impor a cultura europeia, contribuíram para a separação de classes. Iniciando a educação na Colônia, com objetivos catequéticos, precisavam construir capelas e, como mestres de ofícios, os jesuítas ensinaram os conhecimentos relativos a esse trabalho aos índios. Esses ensinamentos não eram sistematizados, apenas atendiam às necessidades do momento e diferenciavam-se da educação intelectual que os jesuítas davam aos filhos dos portugueses e que os mantinha longe do trabalho físico, manual. Cabe destacar que,

como havia poucos artífices, os missionários foram também mestres de ofícios, formando numerosos discípulos nas artes de tecelagem, de carpintaria, da ferraria ou da sapataria. Chegaram, mesmo, a montar oficinas de certo vulto, destinadas a fornecer os elementos de que necessitavam os engenhos e a lavoura, ministrando nelas, que se achavam a muitas léguas, sertão a dentro, os rudimentos das profissões manuais, que os silvícolas aprendiam facilmente. (FONSECA, 1986, vol. 1, p. 20).

Dessa forma, os trabalhos pesados e as profissões manuais foram ligados à escravidão, sendo que os trabalhadores livres não desenvolviam tais atividades. Assim, chegou-se a exigir a condição de que para desempenhar funções burocráticas, o indivíduo jamais poderia ter realizado trabalhos manuais, o que auxiliou na propagação da filosofia do desprezo pelo trabalho manual. Conforme pesquisado por Fonseca (1986, vol.1, p. 23), o ensino de ofícios era destinado a índios e africanos e, o ensino de humanidades, à camada mais elevada da sociedade, conforme podemos observar na sequência a seguir:



O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (FONSECA, 1986, vol.1, p. 23).

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, a partir de 1560, as autoridades portuguesas passaram a cobrar impostos sobre o ouro retirado. Surgiram então, as Casas de Fundação e de Moeda, onde segundo Fonseca (1986, vol. 1, p. 80) transformava-se o ouro em barra e aproveitava-se para cobrar a taxa. Nessas casas, ensinava-se o ofício aos filhos de colonos ou de funcionários das próprias casas. Os aprendizes eram avaliados por uma banca examinadora e recebiam uma certidão de aprovação, sendo que somente assim, eram admitidos para o quadro. Dessa forma, uma nova modalidade de ensino profissional, a destinada aos brancos, surgiu: “com o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada das idéias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento do ensino de ofícios” (Ibid., loc. cit.).

Para Fonseca (1986), foi o reinado de D. Pedro II que aprofundou a visão de que o ensino profissional deveria ser destinado aos “desgraçados” (Ibid., p. 147), com cunho puramente assistencialista, pois ele criou instituições para atender aos meninos cegos e aos surdos, nas quais funcionavam oficinas para o ensino de ofícios. À medida que o tempo foi passando, o ensino profissional continuou filiado a sentidos do assistencialismo, o futuro dos filhos dos pobres esteve sempre traçado - o caminho para o chão da produção passava pela escola: “o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados” (Ibid., p. 147).

Outro fato importante a destacar, foi o incentivo dos fazendeiros para que seus filhos seguissem carreiras jurídicas, assim

Continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. (Ibid., p. 142).

O título de doutor era uma honra para os pais, que incentivavam os filhos a cursar direito, medicina, engenharia, sendo que por essa razão, as novas gerações não seguiram o trabalho nas fazendas, junto à lavoura e à criação. A consequência do exacerbado respeito às profissões liberais e do desprezo pelas profissões manuais foi o abandono do interior,

passando de produtores a consumidores, concentrando-se nas cidades onde acabaram ingressando no serviço público, pois não tinham outra opção de trabalho com seus conhecimentos jurídicos de cultura humanística e literária. Esse quadro foi fruto da mentalidade que se enraizou no país de que o ensino profissional deveria ser destinado primeiramente aos escravos e, em seguida, aos desgraçados, jamais aos filhos de fazendeiros.

Na sua última Fala do Trono, em 1889, D. Pedro II defendeu a criação das escolas técnicas. Porém, com o fim do Império, a educação passou para as províncias, e as escolas técnicas não foram criadas, sendo destinados investimentos somente para o ensino superior, formando-se muitos doutores e bacharéis, o que colaborou para a separação de classes. Como apresenta Fonseca (1986),

De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes. (Ibid., p. 160).

Nota-se tanto na época do Brasil Colônia quanto no Brasil Reinado, a interdependência entre a economia e a aprendizagem de ofícios, o que foi aprofundado no início do período republicano. Compreendemos, a partir de Fonseca (1986, vol.1), que no período republicano, a regularidade educação-economia continuou presente. Isso porque, no governo do Presidente Afonso Pena (1906), discutiu-se a criação de institutos de ensino técnico e profissional, com a finalidade de atender as necessidades da indústria. Sobre esse período, destaca Fonseca (1986, vol. 1, p. 172): “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Essa perspectiva que liga a educação à economia estava refletida desde a vinculação da modalidade de ensino, pois o ensino profissional encontrava-se nas atribuições do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio. O ensino era atrelado à formação de mão de obra para os diferentes setores da economia.

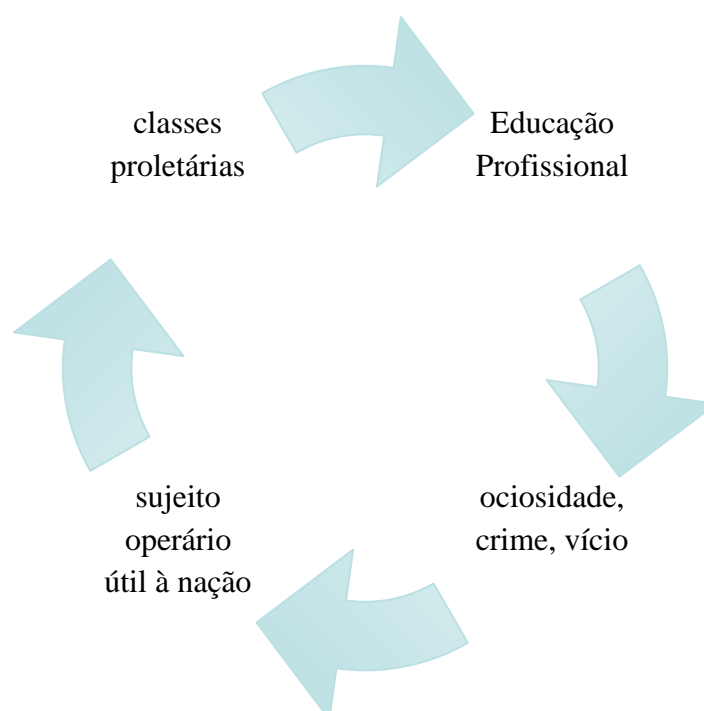
O autor também aborda que em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, considerado até hoje o fundador do ensino profissional no Brasil, preocupado com a formação do **operariado nacional**, assinou o Decreto nº 7566, criando nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas ao **ensino profissional primário**, considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às **classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescente **na luta pela existência**;

que para isso se torna necessário, não só habilitar **os filhos dos desfavorecidos da fortuna**, como o indispensável **preparo técnico e intelectual**, como **fazê-los adquirir hábitos de trabalho** profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República **formar cidadãos úteis** à Nação. (Ibid., p. 177, grifos nossos).

Essas Escolas de Aprendizes Artífices são consideradas a origem dos Institutos Federais pelo Ministério da Educação. O discurso de criação dessas instituições, Decreto nº 7566 de 1909, foi escrito no início do período republicano, época em que havia ocorrido a abolição da escravatura no Brasil e os ex-escravos e filhos de ex-escravos migravam para as cidades, aumentando a população. O governo, então, preocupado com tal crescimento populacional (da classe mais pobre), e com o que isso poderia acarretar para a sociedade no geral, implanta essas instituições voltadas para o que denominou como **Ensino Profissional**, destinando-o, conforme o Decreto, aos **filhos dos desfavorecidos da fortuna**, ou seja, aos pobres, ou como nomeou, às **classes proletárias, operariado nacional**. O Ensino Profissional estava destinado pelo governo a transformar indivíduos pobres em sujeitos operários e **úteis**, o que representamos na imagem a seguir:



**Figura 2:** Educação Profissional e a transformação de pobres em operários.

De acordo com Pfeiffer (2000), no final do século XIX, na França, Victor Hugo defendia a educação como modo de socialização, o que, segundo a autora, tinha o sentido de civilização, desbarbarismo. Para exemplificar, a autora cita a frase muito conhecida de Victor Hugo “abram escolas, fechem prisões” (Ibid., p. 70), sendo a educação vista na época como meio de levar para o “bom caminho”:

Neste sentido a educação não é salvação (salvação da alma como na catequização dos jesuítas), mas garantia de que se a alma não está perdida, com a educação ela irá para o “bom caminho”. Vai-se desenhando uma rede discursiva que coloca a educação como aquela que mostra o que é bom, define o que é bom, em termos de estética e em termos de comportamento. (Ibid., loc. cit.).

Compreendemos que essa relação educação e não-criminalidade ressoa no discurso político-legislativo do início do século XX, no Brasil. Assim, na criação das instituições que são consideradas como origem dos Institutos Federais, analisamos que há filiação ao sentido da educação como um bom caminho. Um bom caminho que livrará o sujeito da **ociosidade**, que é **escola do vício e do crime**.

Essas instituições também foram criadas para educar para a sobrevivência, isto é, para que as classes proletárias vençam as dificuldades **da luta pela existência**. O Decreto determinava ainda que a instituição era destinada para o ensino primário, sendo que os alunos deveriam ter entre dez e treze anos. Assim, entendemos que o governo estava preocupado com a formação da infância para o trabalho. Lembremos que naquela época, o trabalho infantil era uma prática normal, não enquadrado como crime, como hoje.

Além de crianças, os sujeitos-alunos deveriam ser saudáveis: “não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio” (BRASIL, 1909). Para serem admitidos, deveriam comprovar sua condição social por meio de um atestado assinado por uma pessoa idônea, sendo que a finalidade do ensino era fazê-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo** e afastá-los da **ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**. Nesse discurso de criação das instituições, enfatiza-se o **formar cidadãos úteis à Nação**, ou seja, interpela os filhos dos pobres em sujeitos com utilidade, afastando-os da criminalidade, o que era uma preocupação para as classes mais abastadas.

Segundo Santos Alves<sup>10</sup> (2010), levando-se em conta a extensão geográfica entre as escolas criadas e pela inexistência de indústrias em algumas das cidades nas quais foram implantadas,

a finalidade de sua criação estaria voltada para contenção dos jovens desocupados. Esses se apresentavam como problema eminente à paz e à ordem. Não havia ligação com a fomentação de mão de obra, visto que aquele período ainda não se apresentava como necessidade. (Ibid., p. 2).

Com a Revolução de 1930, o Governo Provisório instalou o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que em 1890 havia sido criado o Ministério da Instrução Pública que foi extinto em seguida. Agora se tratava de Educação e não mais de Instrução. Conforme afirma Fonseca (1986, vol. 1, p. 225), “a simples mudança no rótulo com que ressurgia o Ministério mostrava, claramente, como era mais amplo o seu programa de ação e como seria mais profunda a sua influência na vida nacional”. Dessa forma, as Escolas de Aprendizes Artífices foram desligadas do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio e foram vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

O Ministro Gustavo Capanema, em 1937, reformou o Ministério da Educação e Saúde Pública com a Lei nº 378, extinguindo a Superintendência e passando seus encargos para a Divisão do Ensino Industrial, órgão do Departamento Nacional da Educação, dirigido pelo Engenheiro Francisco Montojos. A reforma supriu a palavra pública, ficando apenas denominado Ministério da Educação e Saúde. A designação Escola de Aprendizes Artífices também desapareceu, passando essas escolas a Liceus, expandindo o ensino profissional a todos os ramos e graus. Dessa forma,

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em **lyceus**, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parapho unico. Novos **lyceus** serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937, grifos nossos).

A designação Liceu, em 1937, tem o sentido de escola secundária. De acordo com Almeida (2008, p.73), em 1834, cem anos antes, ainda no Império, por um Ato Adicional foram criados os Liceus Provinciais Cuiabano, da Bahia e da Paraíba, além do Ateneu do Rio Grande do Norte e do Colégio D. Pedro II. Essas instituições não eram destinadas ao ensino

---

<sup>10</sup> Publicado em Anais do V CONNEPI - Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

profissional, como as criadas em 1937 a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices. Porém, um mesmo sentido nos chama a atenção, os Liceus de 1834 também eram destinados ao ensino secundário, mas com objetivo de preparar para o ingresso no ensino superior.

Os Liceus de 1937, voltados para a educação profissional, estão de acordo com a Constituição de 1937, onde foi instituída a cooperação entre a indústria e o Estado: a indústria pressionava o governo para solucionar a falta de trabalhadores qualificados, exigia medidas urgentes e celeridade na formação. A carta-magna de 1937 estabelecia que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de 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 da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (FONSECA, 1986, vol. 1, p. 230-231).

Getúlio Vargas assinou em 1939 o Decreto-lei nº 1238 que dispunha sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores, em estabelecimentos com mais de quinhentos empregados. Mas foi somente em 1940, pelo Decreto nº 6029, que foi aprovado o regulamento para instalação e funcionamento dos cursos profissionais nas empresas. Em 1942, pelo Decreto-lei nº 4048, Getúlio Vargas cria o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, um sistema de ensino paralelo ao oficial, pelo qual o governo repassava para a indústria a responsabilidade na qualificação dos trabalhadores.

Durante a ditadura de Vargas, inspirado pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi aprovado o Decreto-lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Esse Decreto-lei mudaria os rumos dessa modalidade de ensino, legitimando a unidade para o ensino industrial, agora destinado à “preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (FONSECA, 1986, vol. 2, p. 89), estabelecendo normas gerais para todas as escolas e definindo-o como de segundo grau. Definiu também, que os portadores de diploma de curso técnico poderiam ingressar em escolas superiores diretamente relacionadas com os cursos concluídos. A lei abria para que os estudantes dessa modalidade de ensino tivessem a oportunidade de ingressar no ensino superior, porém somente em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído.

A partir daí, o ensino profissional seria chamado de ensino industrial<sup>11</sup>, deixando de ser estanque, interligando-se ao ensino superior, assim

O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinha direito a aspirar aos estudos superiores. (FONSECA, 1986, vol. 2, p. 10).

Em 1959, por meio da Lei nº 3.552, as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais passaram a ser designadas como Escolas Técnicas Federais, sendo transformadas em autarquias, ganhando autonomia didática e de gestão. De acordo com a publicação do Ministério da Educação, *Histórico da Educação Profissional*, o governo de Juscelino Kubitschek trouxe o aprofundamento da relação entre Estado e economia, com o objetivo de formar técnicos, pois o país necessitava de mão de obra para a industrialização.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada (Lei nº 4024) pelo Presidente João Goulart, após treze anos de debate. Ela representou a primeira tentativa de articulação dos dois ensinos, propedêutico e o profissionalizante, pois até então, o ensino profissional era muito diferenciado do ensino acadêmico, este tinha por objetivo preparar a elite do país. A nova lei trazia um capítulo inteiro para as disposições do agora denominado Ensino Técnico, que era dividido em três cursos: industrial, agrícola e comercial. A lei também alterou a estrutura da educação nacional para: ensino pré-primário (escolas maternais e jardins da infância); ensino primário (quatro anos de duração); ensino médio (subdividido em dois ciclos - ginásial de quatro anos e colegial de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola e comercial)). Machado (1982 apud SANTOS ALVES, 2010, p. 2), afirma que apesar dessa legislação favorecer a equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, “não conseguiu modificar os determinantes culturais, ficando o ensino propedêutico como privilegiado e mais procurado”.

O governo Goulart foi derrubado em 1964 pelo golpe militar que deu início ao período da ditadura, no qual, segundo Santos Alves (2010, p. 1) “foi imposta a modernização do país pela via da dependência e da subordinação ao capital internacional”. Os militares empregaram a força para controlar a sociedade e a industrialização do país, garantindo pela educação profissional, a mão de obra necessária para a indústria, como argumenta a autora:

---

<sup>11</sup> As alterações das denominações são analisadas no item 1.1.2.

A partir de 1964, com o projeto de modernização do país, o Estado ditatorial enfatizou a educação profissional, dado a necessidade do mercado por mão de obra especializada para as indústrias e para as empresas do próprio Estado que se encontrava ampliado para criação da estrutura de encaminhamento e sustentação do padrão capitalista monopolista. (SANTOS ALVES, 2010, p. 2).

A LDB de 1971, Lei nº 5692, é fruto dessa filosofia. Ela reorganizou o ensino primário e secundário, alterando a denominação e o tempo, definindo para o ensino de primeiro grau, oito anos de duração, sendo que a criança ingressava com sete anos de idade e, o ensino de segundo grau, com três ou quatro anos de duração. O ensino de segundo grau assumiu, a partir dessa Lei, uma dupla função: a formação geral e a habilitação profissional - esta última devendo estar em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971). Assim, a educação era reformulada pela necessidade de colocar o ensino à disposição da economia.

Essa lei determinava a profissionalização compulsória, pois dizia que no segundo grau, a habilitação profissional faria parte do currículo, o que conteria a demanda crescente (SANTOS ALVES, 2010) do ensino superior, que não ofertava muitas vagas e do mercado de trabalho. Porém, segundo Santos Alves (Ibid., p. 3), a lei não modificou a realidade, sendo que as escolas de 2º Grau continuaram a preparar para o vestibular e as escolas técnicas permaneceram com o ensino profissionalizante, preparando a classe trabalhadora.

Isso lembra o que Althusser (1970, p. 20) abordou como “uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para o engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.”. Na visão althusseriana, a reprodução da força de trabalho acontece fora da empresa e para que seja assegurada, precisa do meio material que é o salário e precisa ter competência para o trabalho, “a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, portanto, reproduzida para tal” (Ibid., p. 19). Para o autor, no regime capitalista, é o sistema escolar que assegura a força de trabalho, é a escola que tem papel fundamental na reprodução dessa força, ensinando os saberes práticos e as regras dos bons costumes, ou seja, ensinando a submissão:

a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela ‘palavra’, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22).



Em 1978, ainda no período do governo militar, algumas Escolas Técnicas foram transformadas em CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica. E como abordaremos na próxima seção, essa mudança de nomeação incorpora novos sentidos à instituição, embora a mesma continue objetivando assegurar a formação da força de trabalho.

Outros trabalhos que tratam da constituição histórica da Educação Profissional e Tecnológica são dos pesquisadores Moreira (2012) e Schmidt (2010).<sup>12</sup> Moreira (2012, p. 50) destaca a transformação das Escolas Técnicas em CEFET, ocorrida em 1978, no governo de Ernesto Geisel (militar). Pela Lei nº 6545, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, que recebe o nome de Celso Suckow da Fonseca, são transformadas nos primeiros CEFET, autarquias de regime especial, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar e com a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. O pesquisador aborda também o período pós-ditadura, relatando que em 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou a Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi alterada pelo Decreto nº 2406 de 1997, ampliando-se as características e objetivos dos CEFET.

No final do século XX, a Educação Profissional continuava sendo menosprezada, pois mesmo a nova LDB trazia em seu terceiro capítulo, sob o título *Da Educação Profissional*, apenas quatro artigos que tratavam dessa modalidade de ensino e que foram posteriormente regulamentados pelo Decreto nº 2208 de 1997:

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

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

---

<sup>12</sup> Seus trabalhos são atuais, dissertações de Mestrado na área da Educação. Ambos utilizam em suas pesquisas a obra de Celso Suckow da Fonseca, *História do ensino industrial do Brasil*, bem como legislação (leis, decretos, resoluções) sobre o tema da Educação Profissional e Tecnológica. As bases consultadas são as mesmas de nossa pesquisa, porém o que as diferencia é o contar da história a partir de uma perspectiva particular. No trabalho de Moreira (2012), realizado na Unicamp/SP, encontramos a história da Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva da formação de professores, questão de sua pesquisa. O autor aborda esse tema no contexto do curso de Telecomunicações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Câmpus São José (IF-SC), questionando sobre as dificuldades e desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos professores. Schmidt (2010) apresenta a questão da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que fomentou a criação dos Institutos Federais. Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizando uma retrospectiva histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil com ênfase na rede federal. Nesse resgate de informações, a autora analisa as características dos 38 Institutos Federais, pesquisando seus 314 câmpus (número do ano de 2010), no que se refere à história de criação até a constituição destes como Instituto.

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

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

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

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

A Lei nº 9394 organizou os níveis de ensino em Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. O Decreto nº 2208 de 1997 colocou o ensino profissional em articulação com o ensino regular e definiu três níveis para a educação profissional: básico (qualificação de trabalhadores independente de escolaridade), técnico (destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico). A educação profissional de nível técnico ficou estabelecida como independente do ensino médio, oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. O Decreto também estabeleceu que as diretrizes curriculares para o ensino técnico seriam traçadas a partir de estudos em que seriam ouvidos inclusive os empregadores. Da mesma forma, os cursos de nível superior (tecnológicos) deveriam ser estruturados para atender aos diversos setores da economia.

Em 2004, o Decreto nº 5154 substituiu o Decreto nº 2208/1997, estabelecendo que a educação profissional técnica de nível médio seria a partir dali desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, de três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Essa integração da educação profissional com o ensino médio foi realizada no governo do Presidente Lula. O referido Decreto regulamentou também que a educação profissional seria desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Nesse mesmo ano, o Presidente Lula, pelo Decreto nº 5224, reorganizou os CEFET, definindo suas características, objetivos, estrutura organizacional e finalidades.

Segundo a publicação do Ministério da Educação, intitulada *Histórico da Educação Profissional*<sup>13</sup>, de 1909 a 2002 foram construídas 140 instituições voltadas para o Ensino

---

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 01 ago. 2013.

Profissional, sendo que em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorreu 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. Nesse mesmo ano, o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2006, o Decreto nº 5.773 dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação, sendo alterado o artigo primeiro do Decreto nº 5.224 de 2004, passando a vigorar com a seguinte redação: “Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2006).

Schmidt (2010) relata que os cursos foram organizados por eixos tecnológicos, sendo que a Educação Profissional e Tecnológica foi dividida em cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação e pós-graduação. Além desses, nos quais o ensino profissional deve estar em articulação com o ensino regular, são ofertados cursos especiais abertos à comunidade, sendo que o conhecimento adquirido no trabalho pode ser objeto de avaliação para reconhecimento e certificação de conhecimentos.

A autora também destaca o lançamento, em 2006, do *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* e a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Explicita que, em 2007, iniciou-se a segunda fase do Plano de Expansão e, em 2008, foi publicado o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*.

Segundo o *Histórico da Educação Profissional* a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica foi realizada em 2006, a primeira realizada pelo Ministério da Educação em toda sua história. Em abril de 2007, o Presidente Lula deu os primeiros sinais da transformação das instituições federais de educação nos Institutos Federais, publicando o Decreto nº 6095 que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs<sup>14</sup>.

A partir da Lei nº 9394/96, a Educação Profissional ganhou um capítulo separado da educação básica, porém a denominação Educação Profissional só foi alterada em julho de 2008 para Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei nº 11.741. De acordo com o artigo nº 39 dessa Lei:

---

<sup>14</sup> Essa sigla IFET, foi utilizada na legislação de 2007, porém o governo não a utilizou mais a partir de 2008 (Lei nº 11.892).

A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:  
 I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;  
 II - de educação profissional técnica de nível médio;  
 III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008).

Após um período de adaptação e reorganização das instituições federais, em 29 de dezembro de 2008 o governo publicou a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando quase todos os antigos CEFET (menos CEFET-MG e CEFET-RJ) em Institutos Federais. O artigo 2º dessa lei afirma que

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).

A seguir apresentamos um quadro elaborado a partir das fontes utilizadas nesta seção. O objetivo não é a linearidade da história da Educação Profissional e Tecnológica, mas a representação/visibilidade dos acontecimentos mais importantes.

<b>Principais fatos da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</b>	
<b>Colonização</b>	Educação dos Jesuítas Ensino de ofícios => índios, escravos.
<b>Império</b>	D. Pedro II => assistencialismo. Início da discussão sobre a criação de escolas técnicas.
<b>1906</b>	Discussão sobre a criação de institutos de ensino técnico e profissional
<b>1909</b>	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices
<b>1937</b>	Reforma Capanema Transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus - expansão para o secundário
<b>1942</b>	Lei Orgânica do Ensino Industrial Criação das Escolas Técnicas e Escolas Industriais
<b>1959</b>	Transformação das Escolas Técnicas e Escolas Industriais em Escolas Técnicas Federais - autarquias com autonomia didática e de gestão
<b>1961</b>	LDB Articulação entre os ensinos profissionalizante e propedêutico
<b>1964</b>	Início da ditadura Necessidade de mão de obra/industrialização
<b>1971</b>	LDB Profissionalização compulsória

<b>1978</b>	Transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFET
<b>1994</b>	Instituição do Sistema Nacional de Ed. Tecnológica Transformação gradativa de Escolas Técnicas Federais em CEFET
<b>1996</b>	LDB Alteração da finalidade dos CEFET
<b>1997</b>	Alteração da LDB - articulação do ensino profissional com o regular Criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP
<b>1999</b>	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Retomada do processo de transformação de Escolas Técnicas em CEFET
<b>2004</b>	Reorganização dos CEFET Regulamentação de artigos da LDB Integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio
<b>2005</b>	Atualização das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Lançamento da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal (construção de 64 novas unidades de ensino) Transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica (UTFPR)
<b>2006</b>	Publicação do Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia Realização da 1ª Conferência Nacional da EPT Instituição do Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
<b>2007</b>	Lançamento da 2ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal (construção de mais 150 novas unidades de ensino) Estabelecimento de diretrizes para a transformação das instituições federais em IFETs
<b>2008</b>	Criação dos Institutos Federais e instituição da Rede Federal Alteração da LDB/1996 - artigos que tratam da EPT Publicação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
<b>2012</b>	Atualização das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

**Quadro 1:** Fatos históricos da EPT.

### 1.1.2 As diferentes nomeações: presença de uma falta constitutiva

Em 2009, o Ministério da Educação comemorou os 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional com a publicação do *Histórico da Educação Profissional*<sup>15</sup>, texto que

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>  
Acesso em: 01 ago. 2013.

lembra a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica desde o Brasil Colônia, passando pela criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 até a criação dos Institutos Federais em 2008. Como vimos, nesses 100 anos, a Educação Profissional e Tecnológica recebeu diversas nomeações e renomeações que analisadas de acordo com os efeitos de sentidos que produzem, nos auxiliam a compreender a historicidade dessa modalidade de ensino.

De acordo com Guimarães (2005), nomeação trata-se do “funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (Ibid., p. 9). E, quando falamos em designação, estamos tratando de construção simbólica, significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes, ou seja,

Designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. (Ibid., loc. cit.).

Dessa forma, designar é diferente de referenciar, particularizar algo na enunciação, ou nomear, dar um nome a algo. O sentido de designação é histórico e ideológico, a palavra que designa não possui apenas o papel de indicar a existência de algo, ou de simplesmente rotular, ela passa a fazer parte, a construir relações sociais. Segundo Guimarães (2003a, p. 54): “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte”.

Diante do exposto, nos perguntamos: o que esse nome Educação Profissional e Tecnológica designa? De acordo com Guimarães (2005), a designação é construída por uma história enunciativa e, a partir dessa afirmação, compreendemos que o fato da nomeação Educação Profissional e Tecnológica referir-se a uma modalidade de ensino é parte daquilo que esta expressão designa.

A partir dos efeitos de sentidos produzidos pelas diversas nomeações que essa modalidade de ensino recebeu, observamos a exterioridade discursiva, constitutiva do discurso político-legislativo de cada época, compreendendo a historicidade do enunciado a partir das condições de produção. As nomeações para a Educação Profissional e Tecnológica estão ligadas aos momentos sócio-históricos que fazem parte das condições de produção do discurso no sentido amplo, produzindo efeitos que foram ressignificados na época da criação dos Institutos Federais. Essa ressignificação pode ser analisada a partir das renomeações, alterações das formas de nomear essa modalidade de ensino.

Com base nos autores e legislações pesquisados e apresentados neste trabalho, organizamos o seguinte quadro para mostrar as nomeações que a Educação Profissional e Tecnológica recebeu historicamente.

Época	Legislação	Nomeação	Nomeação da Instituição
<b>Colônia/Império</b>	-	Ensino de Ofícios	-
<b>1909</b>	Decreto nº 7.566	Ensino Profissional	Escolas de Aprendizes e Artífices
<b>1937</b>	Constituição Federal	Ensino Profissional	Liceus (Lei nº 378)
<b>1942</b>	Decreto-lei nº 4.073	Ensino Industrial	Escolas Técnicas e Escolas Industriais
<b>1959</b>	Lei nº 3.552	Ensino Industrial	Escolas Técnicas Federais
<b>1961</b>	Lei nº 4.024 (LDB)	Ensino Técnico	Escolas Técnicas e Escolas Industriais
<b>1978</b>	Lei nº 6545	Educação Tecnológica	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
<b>1994</b>	Lei nº 8948	Educação Tecnológica	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
<b>1996</b>	Lei nº 9.394 (LDB)	Educação Profissional	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
<b>2008</b>	Lei nº 11.741	Educação Profissional e Tecnológica	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892)

**Quadro 2:** Nomeações da EPT.

Lembramos que, durante o Brasil Colônia e também no Brasil Império, esse ensino era tratado como **Ensino de Ofícios**. A palavra **ofício**, de acordo com o Dicionário Aurélio, origina-se do latim *officiu* que significa dever. Na primeira acepção do dicionário temos o seguinte significado para a palavra: “1. **Ocupação** manual ou mecânica a qual supõe certo grau de habilidade e que é **útil ou necessária** à sociedade” (FERREIRA; FERREIRA; ANJOS, 2009, p. 1430).

Tomamos o dicionário como lugar produtor de memória, materialidade discursiva caracterizada pela incompletude. Como afirma Petri (2012),

Ali não estão “guardadas” apenas as palavras e as expressões da língua, ali são guardados os sentidos que “devem” permanecer. É um instrumento linguístico que trabalha para delimitar as possíveis fronteiras de uma formação discursiva bem específica, determinando o que deve e pode ser dito. (PETRI, 2012, p. 30).

Na articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas compreendemos o dicionário como espaço discursivo produtor de memória, sujeito à

opacidade e à incompletude e também como um instrumento linguístico, objeto que junto com a gramática é essencial no processo de gramatização da língua (AUROUX, 1992).

De acordo com o dicionário, lugar produtor de memória, os ofícios eram **ocupações úteis ou necessárias** à sociedade. Compreendemos a partir de Fonseca (1986) que essas ocupações eram destinadas aos índios, em um primeiro momento e, mais tarde, aos negros. Portanto, os ofícios, as ocupações manuais, estiveram desde o princípio da história do país sob o estigma da escravidão, da servidão.

Esse sentido ressoa pela memória discursiva no discurso materializado no Decreto nº 7566 de 1909. Assinado pelo Presidente Nilo Peçanha no início do período republicano, esse Decreto nomeou o ensino de ofícios de **Ensino Profissional** e continuou destinando-o aos pobres, chamados de **desfavorecidos da fortuna**, preocupando-se com dar-lhes uma **utilidade**, mantendo-os ocupados, longe da marginalidade, sentido que ressoa no discurso do dicionário.

Em 1942, o Brasil começava a se industrializar, e o Governo Vargas, com o Decreto-Lei nº 4073 nomeou de **Ensino Industrial**, como podemos ver no artigo 1º desse Decreto:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do **ensino industrial**, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à **preparação profissional dos trabalhadores** da indústria e das atividades artesanais, e ainda **dos trabalhadores** dos transportes, das comunicações e da pesca. (FONSECA, 1986, vol. 2, p. 89, grifos nossos).

Destacamos que o ensino industrial estava destinado agora não mais aos **desfavorecidos da fortuna**, mas aos **trabalhadores**. Partindo do pressuposto da opacidade da linguagem, atravessando o efeito de transparência e da literalidade do sentido, como afirma Orlandi (2012b, p. 61), trabalhamos nos limites da interpretação. Buscamos compreender o processo de produção do discurso, colocando em relação o dito e o não-dito, a formulação e a constituição, a língua e a história.

A partir da noção de pontos de deriva de Pêcheux, Orlandi (Id., p. 59) afirma que a interpretação é a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos, dessa forma, para interpretar, precisamos atuar onde os sentidos se deslocam (de um enunciado a outro). Como afirma Pêcheux (2012),

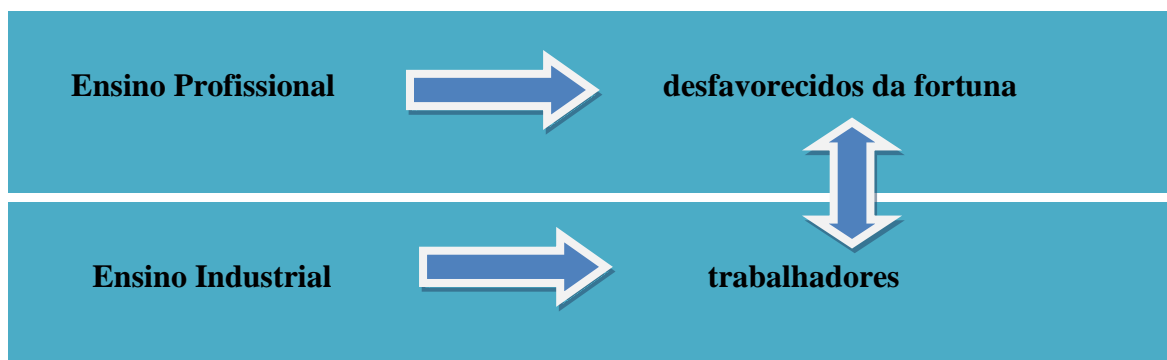
Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada)



de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Diante disso, compreendemos que apesar de deslizar para uma expressão diferente (desfavorecidos da fortuna => trabalhadores), esse discurso reproduz o efeito de sentido do anterior, pois quem são os trabalhadores se não a classe com menos condições da sociedade, se não os sem-fortuna? Dessa forma, por meio da repetição histórica de sentidos (ORLANDI, 1998) o dizer é inscrito no repetível e “é nesse domínio da repetição histórica que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em ‘seu’ discurso, em sua memória” (Ibid., p. 208). E repetição, segundo a autora, não é reprodução, ela pode ser elaboração, reformulação, deslocamento.

Portanto, temos a marca linguística **trabalhadores** do discurso sobre o Ensino Industrial com o sentido da marca linguística **desfavorecidos da fortuna** do discurso sobre o Ensino Profissional. Apesar de se tratarem de palavras diferentes, o sentido assistencialista se mantém. E o sentido da escravidão do ensino de ofícios é ressignificado, ressoando nesses discursos. Trabalho da história na língua.



**Figura 3:** Duas nomeações, a mesma designação.

As marcas linguísticas **desfavorecidos da fortuna** e **trabalhadores** permitem-nos compreender que os dois discursos (do Ensino Profissional de 1909 e do Ensino Industrial de 1942) estão inscritos em uma formação discursiva assistencialista. Porém, em 1942, devido ao processo de industrialização que o país estava vivendo e que consideramos como parte das condições de produção (a situação), a relação educação-economia foi mais intensa, estando o governo preocupado em atender aos interesses das empresas, qualificar mão de obra de forma imediatista, o que se materializa na legislação transcrita a seguir:

- Art. 3º 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. (BRASIL, 1942).

Em seguida, temos a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, que nomeou como **Ensino Técnico** a esta modalidade de ensino. De acordo com Santos Alves (2010), o período do regime militar (1964-1985) foi marcado pelo autoritarismo, ideias nacionalistas construídas durante do Estado Novo, nas décadas de 20, 30 do século XX, foram propagadas com o objetivo de consolidar o capitalismo e, para isso, o país precisava de um grande número de trabalhadores capacitados. A industrialização consolidava-se no país que, governado por mãos militares, torna-se dependente e subordinado ao capital internacional. Essa reforma na educação profissional

refletia as mudanças na conjuntura nacional, que sinalizava o fim do modelo de substituição de importações e o ingresso do Brasil da economia mundial, em que a implantação das multinacionais iria requerer uma força de trabalho capaz de atender às suas necessidades. (Ibid., p. 2).

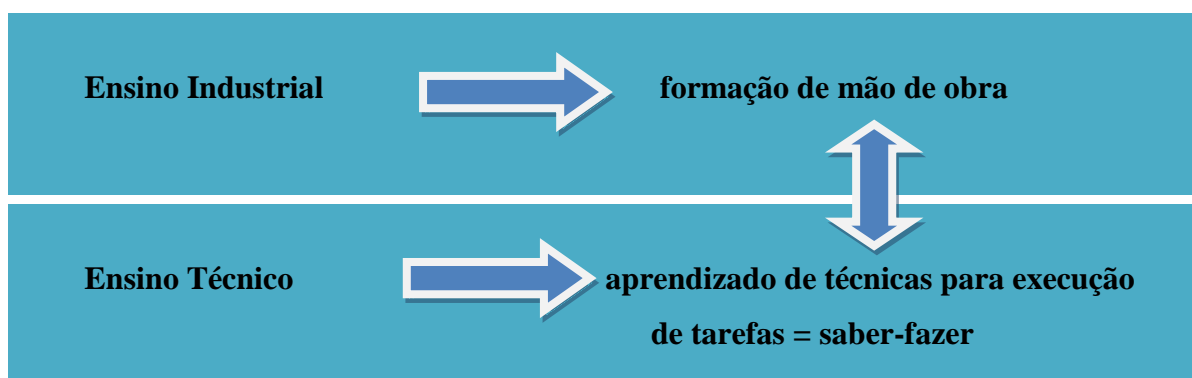
A autora aponta que em 1968 foi regulamentada a profissão de técnico, sendo este o responsável na indústria pela mediação entre engenheiros, administradores e trabalhadores. O técnico era

o elo entre as necessidades da empresa e as dos trabalhadores, por conseguinte, entre a classe dominante e a classe dos trabalhadores. Daí a valorização e consequente investimento nas escolas profissionais ou Escolas Técnicas Federais, que seriam responsáveis pelo perfil deste profissional, pela disciplina e pelo conteúdo do ensino. (Ibid., p. 3).

Para Durães (2006), a LDB de 1961 apesar de realizar uma tentativa de aproximar o ensino técnico do ensino propedêutico, não trouxe mudanças profundas na organização do ensino técnico, “os cursos técnicos continuaram formando para o abastecimento imediato do mercado de trabalho, enquanto os propedêuticos visavam encaminhar seus alunos para os cursos superiores” (Ibid., p. 21). Segundo a autora (Ibid., p. 28), o modelo formativo que caracteriza o ensino técnico é ligado ao saber-fazer, ao aprendizado das técnicas de uma dada profissão, formando trabalhadores que sabem fazer, ou seja, trabalhadores que aprendem técnicas para executar tarefas.

Compreendemos, a partir de Durães (2006), que a expressão **Ensino Técnico** corresponde a uma formação restrita, que capacita o sujeito-aluno<sup>16</sup> para executar tarefas, manusear máquinas e equipamentos, aprender técnicas de uma profissão.

Analisamos que ao alterar a nomeação de **Ensino Industrial** para **Ensino Técnico**, mantém-se a designação, pois há marcas linguísticas presentes nos discursos que nos permitem afirmar isso: em 1942, nomeia-se de Ensino Industrial e o destina à “formação profissional para o exercício dos **ofícios e técnicas**” (BRASIL, 1942, grifo nosso) e, também, a “dar a trabalhadores jovens e adultos uma qualificação profissional que lhes **augmente a eficiência e a produtividade**” (Ibid., grifo nosso). Pelas marcas linguísticas ofícios, técnicas, eficiência e produtividade, compreendemos que sentidos do Ensino de Ofícios permanecem neste discurso, bem como sentidos que apontam para uma educação tecnicista, que foi imposta pelo governo militar a partir da década de 1960 e que previa a formação de indivíduos competentes, eficientes e produtivos para o mercado de trabalho. Isso nos permite compreender que, pela repetição histórica (ORLANDI, 1998), os sentidos se repetem e ao mesmo tempo se deslocam, significando-se, abrindo lugar para a interpretação.



**Figura 4:** Duas nomeações, a mesma designação II.

Compreendemos que **Ensino Industrial** está em uma rede parafrástica (PFEIFFER, 2000) com **Ensino Técnico**. É o que Orlandi (2007b) aborda como um princípio fundamental na Análise de Discurso, de que

a linguagem se funda no movimento permanente entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmico (o diferente), de tal modo que a distinção se faz difícil: dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido (ORLANDI, 2007b, p. 94).

<sup>16</sup> Conforme Orlandi (2012a, p.49), “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”. Assim, entendemos sujeito-aluno como o indivíduo que, interpelado ideologicamente, ocupa a posição de aluno.

Segundo Melo (2007, p. 51), a Lei nº 5692/71 adotou uma tendência tecnicista para o ensino brasileiro, por meio da qual o governo militar visava atender às demandas de mão de obra para o trabalho. A lei estabelecia que o currículo teria uma parte de educação geral e outra de formação especial sendo que, no ensino de segundo grau, deveria predominar a parte da formação especial com 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; 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. (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Dessa forma, foi aplicado na escola o modelo empresarial baseado na racionalização, na eficiência e na produtividade. O governo militar e sua ideologia da ordem, regime autoritário que visava a formação acelerada de mão de obra, pois abria o mercado para empresas multinacionais, projetou uma formação profissional como formação técnica, estando o currículo a atender o progresso econômico.

A Lei nº 5692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Ensino entendido como “ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. E dispôs como objetivo para esse ensino: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Em 1978, ainda no governo militar, algumas **Escolas Técnicas** foram transformadas em **Centros Federais de Educação Tecnológica** - CEFET, instituições que tinham por objetivos:

- I - ministrar ensino em grau superior:
  - a. de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
  - b. de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Com essa transformação, a formação proporcionada pelas instituições federais tornou-se mais ampla, abrangendo desde cursos de atualização profissional, formação de auxiliares e técnicos industriais em nível de segundo grau, formação de professores, até a graduação e pós-graduação, formando engenheiros industriais e tecnólogos.

No deslize de **Ensino Técnico** para **Educação Tecnológica**, o que tínhamos antes era **ensino**, agora é **educação**. Se antes era **Técnico**, agora é **Tecnológica**. Encontramos um conceito para educação no discurso político-legislativo materializado nas Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996:

TÍTULO I  
Da Educação

Art. 1º **A educação** abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina **a educação escolar**, que se desenvolve, **predominantemente**, por meio do **ensino**, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar **deverá** vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Algumas marcas linguísticas nos permitem analisar que a educação é vista no discurso político-legislativo de 1996 como um processo formativo amplo, que se desenvolve não só na instituição escolar, mas também em outros meios. Porém, em **predominantemente** podemos compreender que o ensino neste discurso é apresentado como um meio pelo qual se desenvolve a educação na escola, o meio predominante, mas não o único meio.

Ancorando a educação escolar ao trabalho, a marca linguística **deverá** ressoa, no discurso sobre a educação nos anos 1990, o sentido da formação da mão de obra para as necessidades do capitalismo, regularidade compreendida também no discurso de 1971. Assim, a relação educação-ensino esvai-se para deixar lugar à relação educação-economia, vinculando escola ao mundo do trabalho.

Juntemos agora ensino e educação, aos adjetivos que os definem: técnico e tecnológica. De acordo com Durães (2006), vimos que o **Ensino Técnico** é semelhante a um treinamento, uma formação mais restrita, uma preparação para a execução de tarefas, uma aprendizagem das técnicas da profissão. Segundo a mesma autora, a **Educação Tecnológica** trata-se de uma formação mais ampla e integral, envolve o domínio de processos científicos e tecnológicos de um ramo da atividade humana, o sujeito-aluno é formado para desenvolver e administrar novas tecnologias, a compreender as tecnologias e o desenvolvimento da sociedade, conhecimentos que necessitam de embasamento científico.

Encontramos uma definição para o termo tecnologia no discurso do sujeito porta-voz. Como explicamos na seção 1.1, nos referimos a sujeito porta-voz (PÊCHEUX, 1990) porque o sujeito discursivo da publicação citada, *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*, fala do lugar da autoridade, neste caso o Ministério da Educação.

De uma forma geral, o termo **tecnologia** é definido como a aplicação prática das ciências (ciência aplicada) objetivando a solução de problemas objetivos. Conforme a abordagem, o termo pode ter seu significado ampliado incorporando outras dimensões. Por exemplo, para Ruy Gama, “a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo”. Esse autor compreende a tecnologia a partir de sua relação com o trabalho considerando que “a tecnologia é o estudo sistemático científico organizado do processo de produção, de diversos processos, relacionados com determinadas áreas do saber, os quais possuem uma metodologia”. É sob essa ótica que se pode afirmar que a ‘...tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer (...), é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica’. Considerando que as tecnologias são construções históricas, parte das forças produtivas que se transformam através do desenvolvimento da ciência e do fazer humano, pode-se afirmar que a utilização da ciência pelo homem visando o desenvolvimento econômico e social produz o desenvolvimento tecnológico: ‘Todo objeto técnico tem uma história, uma trajetória, faz parte de uma cultura. A tecnologia está articulada com a inovação, que é indissociavelmente técnica e social’ (SILVA, 2009, p. 16-17, grifo nosso).

Compreendemos que mesmo renomeando o Ensino Técnico para Educação Tecnológica, sentidos do tecnicismo continuam a ressoar. Sentidos que relacionam a educação, o processo formativo, ao trabalho. A ciência é colocada também a serviço do desenvolvimento da economia.

Segundo o Dicionário Houaiss, tecnologia é definida como:

- 1 teoria geral e/ou estudo sistemático sobre **técnicas**, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais **ofícios** ou domínios da atividade humana (p. ex. indústria, ciência)
- 2 **técnica** ou conjunto de **técnicas** de um domínio particular
- 3 qualquer **técnica** moderna e complexa. (HOUAISS, 2009, p. 1821, grifos nossos).

Compreendemos no discurso do dicionário, a partir das marcas que destacamos em negrito, que o tecnicismo e os ofícios estão presentes na tecnologia. O dicionário traz ainda a etimologia da palavra, em que tecno vem do radical grego *tékhne* que significa técnica, arte, indústria e, juntamente com o sufixo *logía* que significa linguagem, estudo, quer dizer estudo/linguagem da técnica, sentidos do Ensino Técnico e do Ensino de Ofícios em ressonância (SERRANI, 1997) no discurso da Educação Tecnológica.

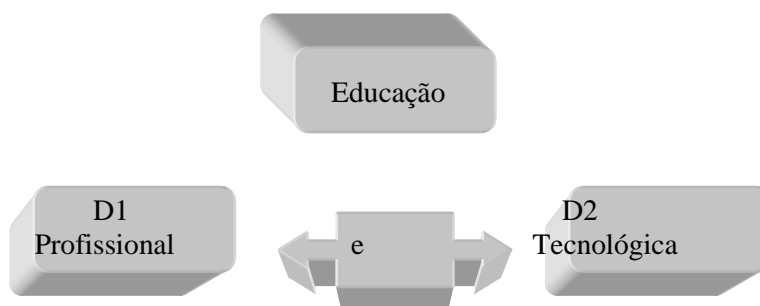
A Lei nº 9394/1996, a LDB, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso designou esta modalidade de ensino como **Educação Profissional** e, em julho de 2008, o

governo Lula com a Lei nº 11741 deu nova redação, alterando para **Educação Profissional e Tecnológica**. A designação **Educação Profissional e Tecnológica** é uma coordenação sindética construída por junção, sendo o **e** uma conjunção coordenativa. Essa relação de coordenação representada pelo **e** é aditiva, pois abre o enunciado para outros sentidos, não é apenas educação profissional, é educação profissional mais educação tecnológica. Os dois adjetivos, profissional e tecnológica, caracterizando a educação, são colocados em uma mesma ordem.

O encontro entre as duas palavras é proporcionado pelo **e**, o que de acordo com Orlandi (2002, p. 289), “estabelece uma relação rica em consequências semânticas”. Compreendemos, a partir disso, que na nomeação atual da Educação Profissional e Tecnológica, há o cruzamento de duas regiões do interdiscurso, que determinam o intradiscurso, ou seja, profissional e tecnológica determinam a educação, aquilo que está posto na formulação.

Segundo Pêcheux (1981), o **e** em termos discursivos estabelece uma relação rica em consequências semânticas e nos elementos coordenados pode-se ter um efeito de articulação intradiscursiva em que o interdiscurso se manifesta como fonte de evidências enunciadas. Orlandi (2002, p. 290) complementa afirmando que “a coordenação funciona como uma espécie de elemento catalisador de diferentes discursos”. Dessa forma, compreendemos que a coordenação **e** é um elemento que catalisa, que combina a Educação Profissional (D1) e a Educação Tecnológica (D2), complementando-se no mesmo enunciado.

Na ordem da língua, podemos analisar a linearidade discursiva, sendo que o termo profissional vem antes do termo tecnológica, sentido que emerge via memória, pois a modalidade de ensino era designada como **Ensino Profissional** (1909), passando a **Educação Tecnológica** muito tempo depois (1978). O **e** é conjunção coordenativa responsável pela resignificação e atualização da memória em função das novas condições de produção, pois em 2008 foram criados os Institutos Federais.



**Figura 5:** O discurso da EPT.

Após a renomeação de **Educação Profissional** para **Educação Profissional e Tecnológica**, renomeou-se também a instituição. Os **Centros Federais de Educação Tecnológica** passam a **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, o que estabelece uma nova designação. Se antes, restringia-se o termo educação à educação tecnológica, compreendemos que somente esta era o foco da instituição. Quando passa a ser nomeada como Instituto Federal, as marcas linguística **vírgula** e o **e**, dispõem os elementos em uma mesma ordem, colocam em um mesmo nível de atenção por parte da instituição, a **Educação**, a **Ciência** e a **Tecnologia**.

Segundo Pfeiffer (2000), a história da educação é constituída pela falta: faltam professores bem formados, faltam alunos instruídos, falta capacidade da escola em cumprir sua função de ensinar, falta o saber, o que abre lacunas no processo de escolarização. Compreendemos, a partir do trabalho da autora que a Educação Profissional e Tecnológica também se constitui pela presença de uma falta,

que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. Isto é, este passado não é cronológico, datado: em x época o ensino era assim. Sua constituição é de outra ordem. É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pelo *era uma vez* sua presença. (Ibid., p. 41).

Dessa forma, compreendemos que a falta constitutiva que marca a história da Educação Profissional e Tecnológica e cujos sentidos ressoam na sua atual organização, é a falta de mão de obra para atender as necessidades do capitalismo.

A partir dessa compreensão, temos presente que o funcionamento da memória depende não só do esquecimento (caminho traçado e apagado pelos pássaros, aquilo que permite a aventura), mas também da retomada, da repetição (aquilo que nos faz retornar para casa, recuperar os sentidos).

A Educação Profissional e Tecnológica, a partir da sua reformulação em 2008, é ressignificada, sentidos são rompidos para que novos possam ser instaurados. Abre-se um novo domínio de memória, uma nova aventura, a partir da interrupção na repetição. Porém, a falta de mão de obra para suprir as necessidades do capitalismo, as necessidades econômicas, é um sentido que segue produzindo efeitos. E que nos leva de volta pra casa.



## 1.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar. (ALTHUSSER, 1970, p. 60).

Como apontamos na introdução, o objetivo deste trabalho é analisar o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa na/da Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo quais saberes circulam no currículo de cursos dessa modalidade de ensino. Nossa escolha está relacionada à questão de pesquisa, que objetiva a compreensão da constituição do ensino da Língua Portuguesa em currículos de cursos de uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica.

Para isso, realizamos um recorte temporal, pois trataremos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica a partir do momento em que essa modalidade de ensino foi organizada na Rede Federal (2008). Como essa Rede abarca muitas instituições, conforme Anexo A, foi necessário também estabelecer um recorte no que se refere à Instituição na qual foi realizado este estudo. Em vista disso, optamos por realizar a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), mais precisamente no Câmpus Erechim, constituindo o arquivo de nossa pesquisa com documentos dessa instituição.



**Figura 6:** IFRS - Câmpus Erechim.  
Fonte: site da instituição.

Esse arquivo, construído a partir de documentos do IFRS, possui um historicidade que resulta da inscrição da história na língua e que segundo Orlandi (2008), é “a historicidade do texto, ou seja, sua discursividade (sua determinação histórica), que não é mero reflexo do fora, mas se constitui já na própria tessitura da materialidade linguística” (Ibid., p. 35). Dessa forma, precisamos apreender a historicidade do texto ao analisar o processo discursivo, para conseguirmos observar a relação de confronto de sentidos.

Para Nunes (2007, p. 373), a noção de historicidade desloca a concepção de história como conteúdo, compreendendo-a como efeito de sentido. Trabalhar a historicidade é observar a história na língua, os processos de constituição dos sentidos. Assim, compreendemos a história da Educação Profissional e Tecnológica como um horizonte de retrospectão (AUROUX, 2008) para o discurso atual sobre ela, ou seja, os sentidos trazidos a partir da memória discursiva via interdiscurso, materializam-se no intradiscurso.

Para entender a noção de horizonte de retrospectão é necessário compreender a historicidade e a memória. Auroux (Id., p. 141) nomeia de horizonte de retrospectão o conjunto de conhecimentos antecedentes, isto é, “o ato de saber (produção de conhecimento) não é ele mesmo algo sem relação com a temporalidade”. Assim, todo o saber possui seu horizonte de retrospectão, que entendemos como algo que constitui a sua memória, tudo aquilo que já foi dito sobre ela

o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, [...] assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 1992, p. 11-12).

Vinculada ao horizonte de retrospectão, encontra-se a noção de temporalidade que entendemos, assim como a historicidade, como não cronológica, não empírica. De acordo com Nunes (2007) como a temporalidade dos processos discursivos:

Um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo, ele pode simular um passado, reinterpretá-lo, projetá-lo para um futuro, fazendo emergir efeitos temporais de diversas ordens. Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem. (Ibid., p. 376).

Essas noções, advindas da História das Ideias Linguísticas, ajudam-nos a compreender e analisar o processo de constituição histórica do IFRS e como em seus documentos estão discursivizadas as relações sujeito/língua/história.

### **1.2.1 A constituição do arquivo e do *corpus***

Para Pêcheux (1994, p. 57), um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” forma um arquivo (no sentido amplo). E há muitas maneiras de ler o arquivo, sendo que distinguimos leitura literal, como simples apreensão do documento e leitura interpretativa que já se trata de uma escritura, considera o trabalho da memória, a não-transparência do sentido e o apagamento de sentidos outros.

Segundo Nunes (2007, p. 374), os materiais de arquivo “são gestos simbólicos que se inscrevem na história”, por isso, não pensamos em arquivo sem pensar em condições de produção, em interdiscurso, ou seja, na exterioridade. Compomos o arquivo por documentos do IFRS - Câmpus Erechim e o lemos sob o viés da historicidade, o que, de acordo com Nunes (2007),

implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude. Ao mesmo tempo, trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas. Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura

histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. 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. (NUNES, 2007, p. 373-374).

Dessa forma, a constituição do material de arquivo constitui-se em nosso gesto de leitura, leitura que deve ser antes de tudo um ato político (PETRI, 2000), pois reflete a forma como concebemos o mundo. Nossa interpretação é fruto de nossa constituição enquanto sujeitos, a análise do arquivo está relacionada à constituição ideológica e histórica daquele que pesquisa.

Para Ferrarezi e Romão (2007, p. 154), “os documentos materializam um ou mais discursos, carregando em suas linhas toda uma rede de memória que suscita muito mais do que uma leitura literal do texto”, compreendemos então, que os arquivos constituem-se como o resultado de construções e de relações sócio-ideológicas, e não como verdades absolutas. Para as autoras, o arquivo é uma escolha ideológica, nele alguns sentidos dominantes são lembrados e institucionalizados, ao passo que outros são censurados, devendo ser esquecidos e apagados. Ele é visto

não como um recorte da realidade, mas como resultado de injunções ideológicas que direcionariam a construção de uma ordem formada por certos documentos e não outros, o que implica considerar que essa ordem foi produzida sócio-historicamente. [...] o sujeito sempre cala algo, assim, um arquivo ordenado de uma maneira, crivado por um sequencia de documentos, mobilizador de certas fontes, fixador de um modo de dizer sobre um tema, sempre silencia outra ordenação, outra organização, outros modos possíveis de dizer e outras fontes (Ibid., p. 168-169).

Essa escolha ideológica, pela qual o arquivo é constituído por certos documentos e não por outros, é produzida de acordo com as condições de produção, das quais faz parte a memória discursiva que permite a sustentação e a significação do arquivo. Considerando esses fatores, o conceito de memória é constitutivo do arquivo, formado por documentos que ocupam lugares estabelecidos sócio-histórico-ideologicamente, lugares de memória, uma memória institucionalizada.

Esses já-ditos que produzem memória, formam um espaço discursivo, do qual fazem parte discursos organizados, repartidos segundo determinadas regras, ideologicamente. Por isso, nos trabalhos que abordam a perspectiva discursiva, não se fala em coleta de dados, e sim, prevê-se a constituição de um material de análise denominado *corpus*.

Sobre as bases de análise deste trabalho, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do *corpus*. Não analisamos todo o arquivo, mas recortamos desse arquivo as

sequências discursivas pelas quais podemos compreender o funcionamento da memória da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino de Língua Portuguesa nestes documentos. Essas sequências discursivas recortadas do arquivo constituem o *corpus* da pesquisa. Compreendemos que a delimitação do *corpus* resulta do trabalho de construção do analista, portanto, o *corpus* já é (e também é) análise, como afirma Orlandi (2012a, p. 63) “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

O trabalho de composição do material de análise sofre um deslocamento fundamental, pois não trabalhamos com dados linguísticos, mas com fatos linguísticos, levando em consideração o processo de produção da linguagem e não apenas o produto. Trabalhar com fato linguístico é interpretar desde o momento da constituição do *corpus*, material de análise, pensando o *corpus* em sua historicidade (considerando as condições de produção). Segundo Orlandi (1996),

Com efeito, para a análise de discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico. E aí entra toda a questão da interpretação, o que retorna esta discussão mais interessante. A questão da interpretação, por sua vez, leva à questão do real e da exterioridade. (Ibid., p. 211).

Na perspectiva naturalista, o cientista é o mediador entre os dados coletados e a natureza. Conforme explica Orlandi (1996, p. 215), “colhem-se os dados da língua como os das plantas e das espécies animais, ou seja, ‘naturalmente’”. Assim, não trabalhamos com coleta de dados, mas com constituição do material de análise, constituição do arquivo, que já é construção de sentido. Segundo Orlandi (2012a),

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (Ibid., p. 67).

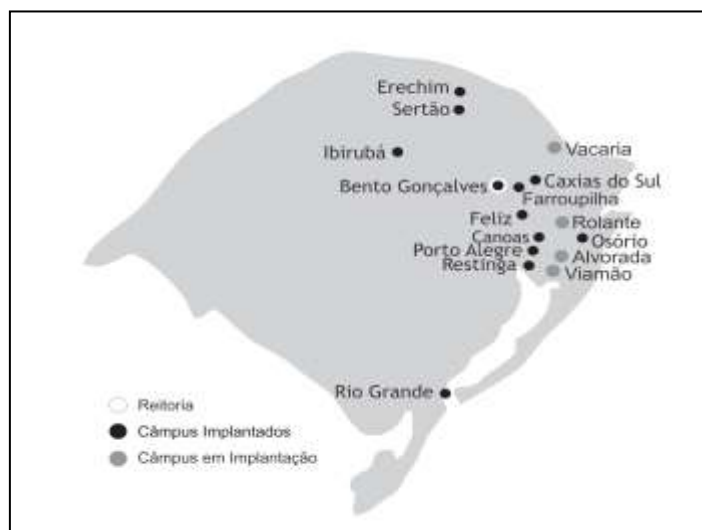
Dessa forma, mobilizamos a teoria e nos constituímos enquanto sujeitos pesquisadores nesse movimento pendular (PETRI, 2000), que nos faz ir-e-vir inúmeras vezes à teoria, ao *corpus*, à leitura das fontes, à teoria novamente, enfim, que nos faz sair dos sentidos evidentes e entrar na floresta.

## 1.2.2 A constituição histórica do IFRS - Câmpus Erechim

A Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 criou os 38 Institutos Federais. Entre eles, está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul que foi estruturado a partir da integração entre diferentes instituições:

Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves;  
Escola Técnica Federal de Canoas;  
Escola Técnica, até então vinculada à UFRGS;  
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande;  
Escola Agrotécnica Federal de Sertão<sup>17</sup>

Assim, a partir da transformação dessas antigas instituições nos câmpus<sup>18</sup>, respectivamente, de Bento Gonçalves, Canoas, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão, o IFRS foi inicialmente formado. De acordo com Schmidt (2010, p. 118), Caxias do Sul, Osório, Erechim e Restinga fazem parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. No mapa abaixo, podemos visualizar a localização dos câmpus implantados e em implantação, todos situados no estado do Rio Grande do Sul, bem como da Reitoria com sede na cidade de Bento Gonçalves-RS.



**Figura 7:** Mapa do Estado do Rio Grande do Sul - localização dos câmpus do IFRS.

**Fonte:** Cedido pela reitoria por e-mail, a 30 de julho de 2013.

<sup>17</sup> Disponível em:

<<http://www.ifrs.edu.br/site/pdfgen.php?pag=http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=19>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

<sup>18</sup> Adotamos a grafia câmpus no plural seguindo a orientação do Ministério da Educação às instituições da Rede Federal, com base na nota lexicológica de autoria da Profa. Dra. Enilde Faulstich do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=8807&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=8807&option=com_docman&task=doc_download). Acesso em: 21 mar. 2014.

Atualmente, o IFRS possui doze câmpus e, de acordo com publicação no endereço eletrônico da Instituição, estão previstas no Plano de Expansão as implantações de mais quatro com sedes nas cidades de Alvorada, Rolante, Viamão<sup>19</sup> e Vacaria<sup>20</sup>.

A história do IFRS - Câmpus Erechim está registrada nos documentos da Instituição e em reportagens publicadas em seu sítio eletrônico<sup>21</sup>. Nos Projetos Pedagógicos dos cursos encontramos que a história da Instituição no município de Erechim<sup>22</sup> iniciou em 2006, quando um ato do Ministério da Educação implantou a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, cumprindo com parte do Plano de Expansão da Rede.

Em 2007, com a Lei Municipal 4.238, de 28 de novembro de 2007, a Prefeitura do Município realizou a doação do terreno e dos prédios localizados na Rua Domingos Zanella, 104, Bairro Três Vendas, para a instalação da Instituição. As obras de reforma dos prédios foram iniciadas em 2008, “a partir desta data, foram promovidas audiências públicas que definiram as áreas e os primeiros cursos a serem ministrados na Instituição, levando em conta as necessidades da região” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 8).

Compreendemos no discurso da instituição materializado nos Projetos Pedagógicos dos cursos, sentidos que ressoam do discurso político-legislativo. Podemos exemplificar citando o artigo nº 48 da Lei nº 101 do ano 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), que determina que um dos instrumentos de transparência da gestão pública é a participação popular pela realização de audiências públicas. Segundo o Dicionário de Políticas Públicas<sup>23</sup>, o termo audiência pública significa reunião, marcada por uma autoridade e onde os cidadãos podem “apresentar suas pretensões, discutir alguma questão pendente de resolução ou, ainda, postular alguma queixa ligada àquela temática”. No caso dos Institutos Federais, a população foi ouvida em audiências públicas realizadas para definição das áreas e dos cursos, o que assegurou a participação popular, conforme normatizado no discurso da legislação.

Nessa mesma perspectiva, trazemos o discurso do Secretário da Educação Profissional e Tecnológica da época da criação dos Institutos Federais: “Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade”

---

<sup>19</sup> Os municípios de Alvorada, Rolante e Viamão estão localizados na região Metropolitana de Porto Alegre - RS.

<sup>20</sup> O município de Vacaria está localizado na região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=995>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

<sup>22</sup> O município de Erechim está localizado na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

(PACHECO, 2010, p. 13). Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso são constituídos pelas relações de força estabelecidas, que partem do lugar de onde o sujeito fala. O sujeito discursivo nesse caso, fala de um lugar superior na hierarquia do Ministério da Educação e, esse lugar, segundo Orlandi (2012b, p. 39) é constitutivo do que ele diz. Ocupando a posição de porta-voz (PÊCHEUX, 1990) do Ministério da Educação, segue a Lei nº 101/2000 e determina que se realizem audiências públicas, o que é cumprido pelos Institutos Federais.

Em 2008, com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai passou à condição de câmpus do IFRS. As atividades do Câmpus Erechim foram iniciadas efetivamente em novembro de 2009 com a implantação de quatro cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Agroindústria, Mecânica, Vendas e Vestuário. Em 2011, foram implantados os cursos superiores de Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing. Em 2013, iniciaram as atividades dos cursos técnicos subsequentes em Finanças e Logística, bem como do curso superior de Tecnologia em Moda.

Conforme reportagem publicada no endereço eletrônico da Instituição<sup>24</sup>, em novembro de 2012 por motivo das comemorações do seu terceiro aniversário, além dos cursos de formação técnica e superior, o Instituto Federal também ministra cursos de extensão voltados para a comunidade interna e externa como: Costura Industrial, Artesanato e Informática para a Terceira Idade. São ministrados também os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Programa Mulheres Mil, ambos do governo federal. O ingresso de alunos para os cursos técnicos e superiores ocorre por processo seletivo realizado semestralmente. De acordo com a reportagem publicada, o número total de alunos passou de 188, referentes ao ano de 2009, para 840 no ano de 2012.

A oferta desses cursos e áreas é justificada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, na seção *Justificativa para oferta do curso*, que traz alguns dados sobre o município de Erechim e a explicação para a escolha dessas áreas e desses cursos em especial (são dados fornecidos pela Prefeitura Municipal para a instituição). Compreendemos a partir desse ponto, que Erechim é caracterizada como um polo industrial daquela região e a indústria é o forte da economia do município, sendo que no Distrito Industrial de Erechim trabalham mais de 5000 pessoas e o setor de comércio e prestação de serviços, possui mais de 6700 estabelecimentos. Segundo o Projeto Pedagógico do curso técnico em Vendas (2011),

A indústria em Erechim é a força que impulsiona o desenvolvimento tecnológico,

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20121114142152417reportagem\\_ifrs\\_-\\_campus\\_erechim.pdf](http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20121114142152417reportagem_ifrs_-_campus_erechim.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2013.



gerando *know how*, com destaque para as áreas metal-mecânica, alimentícia, têxtil, moveleira, gráfica, coureiro/calçadista, agroindústria, colocando produtos nos mercados interno e externo. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2011, p. 10).

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica/2011 encontramos a relevância do setor metal mecânico para o desenvolvimento regional, apresentando dados do documento *Planejamento Estratégico do Alto Uruguai Gaúcho*, publicado em 2008. De acordo com esse documento, o setor concentra 78% do PIB industrial da região, que é sustentado essencialmente pelas indústrias metal-mecânica e alimentícia. Algumas dessas empresas: Comil Ônibus S.A. (uma das principais montadoras de ônibus do Brasil), JR Meneguzzo (fabricante das marcas de jeans Index e Chopper), Peccin (uma das principais empresas brasileiras de guloseimas, exportando para mais de 70 países), Intecnial S.A. (desde 1968 dedica-se a atividades de projeto, fabricação e instalação de bens industriais por todo o país).

A instituição sustenta a oferta de seus cursos apresentando também dados do município, como número de habitantes (97.916), área territorial (431 km<sup>2</sup>), população urbana (94,8%) segundo o censo do IBGE de 2009. Também utiliza dados disponibilizados pela Prefeitura do Município:

De acordo com o demonstrativo da participação industrial na economia do município, documento obtido junto ao Departamento de ICMS da Prefeitura Municipal de Erechim, o município de Erechim é considerado um dos principais polos de **desenvolvimento industrial** do Norte do Estado, com mais de 500 indústrias de micro, pequeno, médio e grande porte, atuando em diversos setores, tais como: metal-mecânica, alimentos, agroindústria, eletromecânica, móveis, vestuário, calçados, entre outros. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 10, grifo nosso).

Ao desenvolver uma justificativa para a oferta dos cursos cujo principal argumento é o número e a importância das empresas industriais e comerciais instaladas na região onde o câmpus está localizado, a instituição materializa em seus Projetos Pedagógicos sentidos da memória da Educação Profissional e Tecnológica. Sentidos que constituem uma modalidade de ensino e que são filiados discursivamente a sentidos econômicos, pois as áreas e cursos são definidos a partir das necessidades impostas pelo capital. Como vimos, a falta de mão de obra para a indústria constitui essa educação.

Nessa perspectiva, encontramos no inciso I, artigo 6º, da Lei 11.892/2008, como uma finalidade e característica dos Institutos Federais:

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. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Isso nos permite compreender que no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos, ressoam sentidos do discurso político-legislativo que se filia a sentidos do capitalismo. Como afirma Serrani (1997), há um efeito de vibração semântica que coloca em relação de paráfrase o desenvolvimento econômico, o atendimento às necessidades do capitalismo, o formar mão de obra de acordo com o que as empresas solicitam, construindo uma realidade (imaginária) para o sentido.

O discurso está inscrito em regiões de sentidos, o que chamamos de formações discursivas (FDs) e que representam o lugar onde o sentido se forma e o sujeito se identifica, é onde ocorre a constituição do sujeito. Segundo Pêcheux (2009, p. 147), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Assim, a interpelação ocorre no interior da formação discursiva, é ela quem chama, quem toma o indivíduo e o transforma em sujeito do discurso.

Isso nos permite dizer que no discurso da Educação Profissional e Tecnológica, materializado na legislação de criação dos Institutos Federais e, em ressonância, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, há sentidos filiados à formação discursiva do mercado, definida por Amaral (1999 apud MELO, 2007, p. 121) como

um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados, ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado. (AMARAL, 1999 apud MELO, 2007, p. 121).

Segundo a autora, a formação discursiva do mercado está relacionada com a formação ideológica capitalista, isso nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer. O Projeto Pedagógico de um curso é o documento que define como o sujeito-aluno será constituído. Logo, o que temos é a ideologia capitalista convertendo, interpelando indivíduos em sujeitos para o trabalho, para atender aos interesses das empresas da região.

Comprendemos nos Projetos Pedagógicos, uma rede de filiações de sentidos e suas relações com a formação ideológica capitalista, o compromisso do que está dito pela

instituição nesses documentos com a memória da Educação Profissional e Tecnológica, como um efeito “que os próprios locutores podem até mesmo des-conhecer mas que está lá com sua eficácia” (ORLANDI, 2012a, p. 67).

Sabemos que é no interior da formação discursiva que as palavras assumem seu sentido, ela determina o que pode e deve ser dito. Conforme afirma Pêcheux (2009, p. 147), “chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Assim, a formação discursiva do mercado determina o que pode e deve ser dito, sendo a formação proporcionada pelo Instituto Federal, Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970), voltada para atender às necessidades do mercado, um sentido da memória da Educação Profissional e Tecnológica que se ressignifica no discurso dos Projetos Pedagógicos, fazendo-nos lembrar o caminho percorrido pela Educação Profissional e Tecnológica na floresta. É o que analisamos em seguida, no segundo capítulo, a partir das marcas linguísticas recuperadas no fio do discurso, nas sequências discursivas recortadas.

## **2 LUGAR DE ENTREMEIO... ENCONTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (M. Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo repetição e deslocamento. (ORLANDI, 1998).

No primeiro capítulo realizamos um percurso de análise da história da Educação Profissional e Tecnológica, com seus acontecimentos discursivos para entender como essa modalidade de ensino foi se constituindo e está constituída atualmente e como essa história é ressignificada no discurso materializado em documentos de um Instituto Federal. Interessou-nos o funcionamento do intradiscorso e do interdiscorso, observando os já-ditos que emergem pela regularização, retomando a memória e atualizando-a na materialidade linguística.

Considerando que esta pesquisa enlaça a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, no terceiro capítulo deste trabalho analisamos qual é o lugar dos saberes sobre a Língua Portuguesa em cursos técnicos e superiores da Educação Profissional e Tecnológica, questão principal desse trabalho. Para isso, neste capítulo, recortamos sequências discursivas (SDs) dos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados, discurso sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre o ensino de Língua Portuguesa, permitindo-nos analisar que sentidos são produzidos a partir desse encontro na atualidade.

Guimarães (2004, p. 11) ancora-se nos estudos de Auroux (1985, 1989) e Chavalier e Delesalle (1986) para afirmar que a história das ideias envolve três tipos de elementos: as instituições, os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento e as obras que formulam este conhecimento. O autor afirma que cada um destes elementos pode ser objeto de análises específicas. Em nosso caso, interessa-nos a instituição de ensino como organizadora da prática de produção e reprodução de conhecimento.

Optamos por realizar nosso estudo a partir de documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, instituição educacional que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que abrange três dimensões: o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo Silva (2009), os Projetos Pedagógicos dos Institutos Federais deverão adotar como diretrizes, entre outras:

- a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;
- a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. (SILVA, 2009, p. 9).

Assim, a dimensão da pesquisa relaciona ciência e educação ancorando-se nesses dois princípios que, indissociáveis, do ensino e da extensão, geram tecnologia. Consideramos, a partir de Guimarães (2004), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Câmpus Erechim como uma instituição que organiza a prática de produção de conhecimento e a observação de seu funcionamento é realizada, neste trabalho, a partir da análise de seu currículo, materializado nos Projetos Pedagógicos.

Consideramos os Projetos Pedagógicos do IFRS como um discurso da instituição e, ao mesmo tempo político, pois é constituído e controlado pelo discurso político-legislativo que criou os Institutos Federais, retomando a memória da Educação Profissional e Tecnológica. O Projeto Pedagógico de um curso é o documento produzido e aprovado pela instituição antes de o curso iniciar suas atividades. Nele a instituição projeta o curso, define seus objetivos, justifica a sua oferta, define o perfil do egresso, a matriz curricular e a ementas de todas as disciplinas.

A partir da História das Ideias Linguísticas em articulação com a Análise de Discurso, compreendemos os Projetos Pedagógicos também como instrumentos linguísticos. De acordo com Barbosa (2010):

Os instrumentos linguísticos tomam várias formas. Além das gramáticas e dicionários, penso que podem ser considerados também programas curriculares, livros didáticos, leis, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Resoluções, as Normativas, **Projetos Políticos Pedagógicos, Matrizes Curriculares, Ementários** e muitos outros. Esses diversos instrumentos linguísticos constituem um arquivo para o analista de discurso, um conjunto heterogêneo de textos que podem ser tomados em seu funcionamento discursivo. (Ibid., p. 4, grifos nossos).

Formulado por Auroux (1992), o conceito de instrumento linguístico abarca as gramáticas e dicionários. De acordo com o autor, a gramática e o dicionário são duas tecnologias, “pilares do saber metalinguístico” (Ibid., p. 65), por meio das quais ocorre o

processo da gramatização, definida como descrição e instrumentalização de uma língua. Por que então tomamos os Projetos Pedagógicos dos cursos como instrumentos linguísticos?

Para responder a essa pergunta, ancoramo-nos em Silva Sobrinho (2013). De acordo com o autor, na articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso, o conceito de instrumento linguístico é reinventado:

Auroux (2009) formula teoricamente uma concepção marcadamente instrumental dos instrumentos linguísticos. Eles são tomados como “objetos técnicos” em sua função de ampliar a “competência linguística” do falante. Na articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso, os instrumentos linguísticos, como objetos simbólicos, são considerados em seu funcionamento, que é também histórico e ideológico. (Ibid., p. 312).

Dessa forma, os instrumentos linguísticos passam de objetos técnicos, abrangendo somente gramática e dicionário, para objetos simbólicos, o que desloca o conceito. A partir da análise da historicidade desse conceito, Silva Sobrinho (2013), em seu trabalho, compreende o Museu da Língua Portuguesa como um instrumento linguístico, por se tratar de um objeto histórico, que relaciona “a sociedade e as tecnologias relacionadas com a linguagem” (Ibid., p. 313).

Assim, consideramos os Projetos Pedagógicos em sua discursividade, em seu funcionamento, como objetos simbólicos e históricos de uma instituição escolar, que projetam o ensino de Língua Portuguesa nessa instituição. Segundo Orlandi (1997),

enquanto objetos históricos, tanto a gramática, como o dicionário, **ou o ensino e seus programas**, assim como as paródias da língua, são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. (Ibid.<sup>25</sup>, grifo nosso).

Como afirma Orlandi (2001, p. 9) podemos analisar a constituição dos sujeitos, da sociedade e da história também no ensino e em seus programas. Nesse sentido, analisando o funcionamento discursivo do currículo dos cursos selecionados, estamos concebendo-o como um instrumento linguístico, pois compreendemos que saberes sobre a Língua Portuguesa estão em circulação nessa formação e que lugar esses saberes ocupam na formação proporcionada pela Educação Profissional e Tecnológica atualmente.

Neste momento do trabalho, voltamos nosso olhar para os cursos selecionados, realizando uma leitura discursiva desses documentos institucionais, a partir do que está ali

---

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_05.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html)>. Acesso em: 25 ago. 2013.

posto, formulado no eixo intradiscursivo, relacionando com as condições sociais e históricas que permitiram a produção de certo efeito de sentido e não de outros.

## 2.1 OS CURSOS PROJETADOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: HETEROGENEIDADE DE SENTIDOS

Podemos ler em Bordieu (1974) que a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. (ORLANDI, 2009a, p. 22).

Nossa questão de pesquisa está centrada na compreensão sobre quais são e que lugar os saberes relativos à Língua Portuguesa ocupam no discurso da Educação Profissional e Tecnológica. Para chegar à resposta para essa questão, até o momento procuramos compreender a constituição histórica da Educação Profissional e Tecnológica e em particular da instituição cujos documentos compõem o arquivo de nossa pesquisa.

Para a organização do arquivo e do *corpus* deste trabalho, o primeiro critério de seleção dos cursos foi a oferta de algum componente curricular relacionado à Língua Portuguesa<sup>26</sup> em seus currículos. Optamos por cursos de duas áreas, Gestão e Negócios e Mecânica, e de dois níveis, educação básica (Técnico em Mecânica e Técnico em Vendas) e educação superior (Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing), para assim compreendermos os efeitos de sentidos produzidos no discurso materializado em documentos da Educação Profissional e Tecnológica em duas áreas e em dois níveis diferentes.

Com esse propósito, selecionamos os cursos técnicos em Mecânica e Vendas que iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2010. Juntamente com eles, foram implantados os cursos técnicos em Agroindústria e Vestuário, que não selecionamos para esta pesquisa devido ao fato de o primeiro ter sido transformado em Técnico em Alimentos em 2011, sofrendo profundas alterações em seu Projeto Pedagógico, e o segundo não possuir nenhum componente curricular relacionado à Língua Portuguesa em seu currículo. Os cursos

---

<sup>26</sup> Componentes curriculares que têm como referência a Língua Portuguesa: Português Instrumental, Leitura e Produção Textual, Português Instrumental e Redação Técnica, Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica.

superiores selecionados, Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing, iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2011.

Quando optamos por analisar o discurso materializado em documentos de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, sabíamos que seriam de áreas não diretamente relacionadas às questões de linguagem, pois essa modalidade de ensino é destinada a ofertar cursos relacionados às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, conforme afirmado pelo discurso do sujeito porta-voz:

Na mesma direção, há de se notar que os cursos de licenciaturas, os bacharelados e engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os cursos de especialização lato-sensu e, no caso da pós-graduação stricto-sensu, torna relevante à oferta de mestrados e doutorados profissionais. (SILVA, 2009, p. 24).

Britto e Camargo (2011) pesquisaram como está constituído o componente de Língua Portuguesa ministrado em cursos universitários de áreas cujo objeto de estudo não está ligado diretamente à linguagem. Os autores lembram que foi disseminado em setores da sociedade um discurso que apregoa que os estudantes revelam aprendizagem deficiente da leitura e da escrita:

Circula por esses meios, entre educadores, e já tendo se disseminado por outros setores da sociedade, um discurso de contornos catastróficos, em que se pergunta *até onde vamos chegar com jovens que não sabem ler e escrever*. (BRITTO; CAMARGO, 2011, p. 346, grifo dos autores).

Para os autores, foi a partir desse problema que se tornou plenamente justificável que cursos de outras áreas ofertassem disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, como uma saída para compensar as deficiências no desempenho dos estudantes, pois “há muito tempo as questões sobre leitura e escrita ultrapassaram os limites da área de estudos da linguagem” (Ibid., p. 346). Nessa mesma perspectiva, encontramos no trabalho de Ghiraldelo (2006) que

A inclusão de disciplinas com tal teor no currículo de diversos cursos deve-se, basicamente, a dois motivos. Um deles é o desempenho do aluno na língua materna, que hoje ingressa na universidade, não ser como os docentes desses cursos gostariam – ou desejariam. A inclusão de tais disciplinas é vista, muitas vezes, como uma maneira de ‘corrigir’ as supostas falhas do Ensino Médio e Fundamental. A outra razão é a expectativa de que tais disciplinas possam desenvolver no aluno habilidades consideradas necessárias para o seu desempenho durante a graduação e, quando diplomado, o exercício profissional. Essas disciplinas teriam, então, a função de ‘reparar’ o conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo, o de prepará-lo para o futuro profissional. (Ibid., p. 7).



Britto e Camargo (2011) argumentam que a disciplina de Língua Portuguesa foi inserida nos cursos sem relação direta com a linguagem, porém não foram questionadas as razões da oferta dessa disciplina nesses cursos, nem as concepções de língua que sustentam seus currículos e, muito menos, sua importância na formação.

Em nosso estudo, optamos por cursos sem relação direta com a área da linguagem, pois não são cursos de Letras, Publicidade, Relações Públicas, etc. Trata-se de cursos pertencentes ao eixo tecnológico de Gestão e Negócios<sup>27</sup> (Técnico em Vendas e Tecnologia em Marketing), ao eixo da Produção Industrial<sup>28</sup> (Técnico em Mecânica) e à área das Engenharias<sup>29</sup> (Engenharia Mecânica). Embora sem relação direta com os saberes da linguagem, esses cursos formam profissionais que necessitam desses conhecimentos não somente para o exercício da profissão, mas para a vida.

Pesquisamos o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que se refere a que saberes linguísticos (saberes de diferentes filiações teóricas - Sociolinguística, Análise de Discurso, Gramática Tradicional, Linguística Textual, Teoria da Comunicação, etc.) fazem parte da formação proporcionada por essa modalidade de ensino. Compreendemos que o currículo que não ignora a formação do cidadão não pode negligenciar os saberes sobre a língua, pois ela é constitutiva do ser humano e fundamental nas relações sociais, portanto, analisamos quais desses saberes estão presentes na formação profissional e quais saberes são silenciados nessa formação.

Assim, nos caminhos percorridos, fez-se necessário recortar as unidades discursivas compondo um *corpus* discursivo para compreender a constituição teórica e política que sustenta essa organização disciplinar. A partir dos recortes discursivos (RDs), chegamos à compreensão do processo discursivo. Orlandi (1984, p. 14) explica que recorte é uma unidade discursiva (fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação), ou seja, “um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Utilizamos a noção de recorte e não de segmento, por tratar-se este último de uma unidade ou da frase ou do sintagma, sendo segmentar, o ato de relacionar as unidades dispostas linearmente (a hierarquização dos níveis de análise se faz

---

<sup>27</sup>Conforme Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 24 ago. 2013.

<sup>28</sup>Conforme Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 24 ago. 2013.

<sup>29</sup>Conforme Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

mecanicamente). Não há uma passagem automática entre as unidades (recortes) e o todo que elas constituem. Por isso, recortamos e não segmentamos.

Segundo Orlandi (1984, p. 16), “o recorte é naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade”, portanto recorta-se a partir das regularidades compreendidas no discurso, recorta-se para chegar às formações discursivas constitutivas do discurso, recorta-se em função dos objetivos da pesquisa, recorta-se buscando respostas à questão norteadora. Como acrescenta Orlandi (Id., p. 14), “o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise”.

Dessa forma, é importante ressaltar que em nosso estudo realizamos recortes discursivos de cada documento que constitui o *corpus*, organizados em função das regularidades e enumerados em ordem crescente, tendo em vista que o recorte é uma unidade discursiva, cujo todo é o texto (Ibid., p. 14). Ao recortar, selecionamos o que nos possibilita compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso e que nos ajuda a formular nossos gestos de interpretação à nossa questão de pesquisa.

Dos Projetos Pedagógicos selecionados, recortamos sequências discursivas (SDs) que foram enumeradas em ordem crescente e agrupadas em (RDs) organizados de acordo com a regularidade encontrada nas SDs que os compõem. Pelo delineamento de regularidades, chegamos à análise do processo discursivo e as agrupamos em RDs, identificados da seguinte forma:

- RD1 - A língua útil para o trabalho
- RD2 - A presença da falta
- RD3 - A confluência de sentidos

A partir dos recortes realizados, procuramos lançar sobre eles gestos analíticos, os quais foram determinantes para, no terceiro capítulo, compreender que saberes sobre a Língua Portuguesa funcionam na Educação Profissional e Tecnológica, observando-se aí confrontos e deslizamentos de diferentes saberes em funcionamento e como se relacionam à formação profissional e tecnológica.

A partir dessa questão, eixo principal de nosso trabalho, delimitamos neste capítulo como objeto a ser analisado, a confluência, o lugar de encontro de sentidos do ensino profissional e do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, primeiramente apresentamos o

conjunto de autores e trabalhos que nos auxiliam na compreensão da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

## 2.2 UM OLHAR PARA A LÍNGUA PORTUGUESA: IDEIAS QUE NOS ORIENTAM

Pesquisamos então a história do ensino do português no Brasil onde nos interessam os saberes linguísticos e suas práticas mas também a fundação dos Colégios que deram ao cidadão brasileiro um perfil social definido. Toda história começa sempre antes. (ORLANDI, 2001, p. 18).

O Projeto Pedagógico de um curso é elaborado em determinada condição de produção por sujeitos que falam da posição de professor, de gestor administrativo, de gestor de ensino e de integrante da equipe pedagógica. Seu dizer é resultado de estudos em conjunto da legislação que rege a Educação Profissional e Tecnológica, da legislação que rege a educação, da legislação e dos conhecimentos que regem a área do curso em questão.

O que dizem juntos esses sujeitos que representam a instituição estabelece as relações de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula, sendo nossa preocupação compreender que saberes sobre a Língua Portuguesa fazem parte dessa formação e de que modo se coloca em conjunção a formação humana e a formação profissional, nesse lugar de formação. Para isso, buscamos nas pesquisas de Silva (1998), Pfeiffer (2000), Soares (2004), Angelo (2005), Gregolin (2007), Camargo (2009) e Bunzen (2011), que também tratam do ensino de Língua Portuguesa, ideias para nortear nosso trabalho.

Soares (2004), Gregolin (2007) e Bunzen (2011) (re)contam a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Em seu estudo, Soares (2004) apresenta um histórico sobre como a Língua Portuguesa foi constituída em disciplina escolar. Isso interessa ao nosso trabalho, com a ressalva de que Soares (2004) atém-se aos níveis iniciais de escolarização e o objeto de nossa pesquisa circunscreve-se ao ensino técnico e profissional. Mesmo assim, entendemos ser possível fazer algumas interlocuções, com os devidos deslocamentos.

Gregolin (2007) aborda a história do ensino de Língua Portuguesa, tratando das transformações no conceito de língua provocadas pelas “ideias da teoria linguística, e, conseqüentemente, das mudanças no ensino de língua portuguesa determinadas pelos avanços da linguística” (Ibid., p. 51). Ao traçar este panorama histórico, a autora retorna às

contribuições das teorias linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e aborda as concepções de língua dominantes em cada época.

Bunzen (2011) reflete sobre o surgimento e ascensão da disciplina na escola. O autor apresenta também um estudo sobre a fabricação de um espaço/tempo para os saberes sobre a língua(gem) e destaca três aspectos que, de acordo com Chervel (1990) estão inter-relacionados: a gênese da disciplina escolar, seus objetivos e seu funcionamento.

Silva (1998) aborda a história da alfabetização no Brasil, na perspectiva da Análise de Discurso pecheutiana, realizando uma reflexão sobre o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização. Sua pesquisa vem contribuir em nosso estudo, pois olhando para a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, analisamos que sentidos dessa história fazem parte da formação da Educação Profissional e Tecnológica atualmente.

Ainda na perspectiva discursiva temos o trabalho de Pfeiffer (2000). A autora analisa os sentidos postos em movimento pelo lugar do bem-dizer na língua, “os efeitos de sentido produzidos pelo lugar legitimado de um dizer bem-dito” (Ibid., p. 9). Para fundamentar suas ideias, a autora retoma reflexões de Silva (1998), no que diz respeito principalmente à memória da língua que conforma o lugar da escolarização. A pesquisa de Pfeiffer (2000) interessa ao nosso trabalho pelas noções de sujeito escolar, constituído na e pela linguagem e de falta constitutiva.

Outro trabalho, que também nos dá embasamento, é o de Angelo (2005) que dialoga com Soares (2004) tratando da história do português como disciplina curricular para investigar que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Embora o trabalho de Angelo (2005) inscreva-se na área da Linguística Aplicada, interessa-nos como a autora caracteriza ensino tradicional de língua. Em seu trabalho, a autora investiga que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico e constata que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um lugar estável nem único. Constatação essa que se mostra pertinente ao nosso trabalho uma vez que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, pelas nossas interpretações iniciais, não se mostra como repetição (estabilização) de um ensino tão somente centrado nas normas de um bem falar e escrever, mas também, se não, principalmente, marcado pelas características inerentes à Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, podemos afirmar que esse trabalho tem como ponto de aproximação

em relação ao nosso o fato de utilizar como aparato metodológico a Análise de Discurso pecheutiana e a História das Ideias Linguísticas.

Como já apresentamos anteriormente, o trabalho de Camargo (2009) aborda os motivos da presença da disciplina de Língua Portuguesa em cursos superiores que não têm relação direta com a área da linguagem. O trabalho desse autor é na área da Educação, sendo que nos interessa nele o fato de abordar o ensino de Língua Portuguesa no ensino superior por meio da análise de documentos de cursos, como projetos pedagógicos e ementas de componentes curriculares. Outro fator que nos chama a atenção e que vem dialogar com o nosso trabalho, são as vertentes do ensino de português em cursos superiores, identificadas por esse autor. Dessa forma, analisamos os documentos de nossa pesquisa tendo por base as vertentes estabelecidas por Camargo (2009), que destacamos na sequência.

Em seu trabalho de dissertação, orientado por Luiz Percival Leme de Brito, Camargo (2009) identifica três vertentes do ensino de português em cursos superiores, sendo a primeira a vertente reparadora ou supletiva, a segunda nomeada de instrumental e, a terceira, discursivo-textual. Na vertente reparadora ou supletiva, Britto e Camargo (2011) observam a visão tradicional da língua, configurada pelo normativismo, pelo ensino da estrutura, das regras de funcionamento e das regras de uso, assim, “a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio” (BRITTO; CAMARGO, 2011, p. 350).

Na segunda vertente, a instrumental, que também norteia alguns currículos de ensino, leva-se em conta o uso protocolar e instrumental da língua, compreendendo a língua por sua aplicabilidade, e sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Segundo Britto e Camargo (Ibid., loc. cit.), essa vertente contempla o viés pragmático,

pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão. (Ibid., loc. cit.).

A vertente discursivo-textual compreende a leitura e a escrita numa concepção mais ampla e complexa. De acordo com os pesquisadores, seus estudos são realizados tendo em vista a linguística textual e/ou a perspectiva discursiva. “Insere-se na defesa da leitura crítica e compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento” (Ibid., loc. cit.). Camargo (2009) destaca ainda que as três vertentes não são auto-excludentes, elas se entrecruzam nos currículos dos cursos. Assim, esse

estudo busca compreender como a educação superior brasileira tem lidado com as questões da linguagem nas práticas formativas.

Depois de apresentar de forma breve alguns dos pesquisadores que nos subsidiam em nossa investida teórico-metodológica, é preciso dizer que pretendemos colocar esses autores e obras que vêm de perspectivas teóricas diferentes em diálogo, pois eles ajudam a mapear o estado da arte do ensino de Língua Portuguesa. Isso nos permite dizer que os trabalhos citados fazem parte do horizonte de retrospectiva (AUROUX, 2008) a partir do qual nosso objeto de pesquisa é constituído.

### 2.2.1 O ensino de Língua Portuguesa: sentidos que ressoam nos Projetos Pedagógicos

O discurso político-legislativo materializado na lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008<sup>30</sup>, ressalta os conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos, deixando os saberes relativos ao campo da Língua Portuguesa em um espaço reduzido. Como podemos observar no artigo 2º dessa lei:

Art. 2º

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, grifos nossos).

Essa marca também aparece no discurso do sujeito porta-voz que comentando esta mesma lei, orienta como os Institutos Federais devem construir seus Projetos Pedagógicos:

Durante a construção de um projeto de curso pergunta-se: que profissional deseja-se formar; qual será seu perfil; onde atuará - em que lugar e em que momento do processo produtivo -; que **conhecimentos tecnológicos e científicos** são necessários a esse profissional; quais valores éticos e estéticos orientam a conduta da sociedade de que esse profissional faz parte. (SILVA, 2009, p. 23, grifos nossos).

O sujeito porta-voz valoriza os conhecimentos tecnológicos e científicos em um espaço importante na formação proporcionada pela Educação Profissional e Tecnológica, preocupando-se com a atuação do futuro profissional, com o lugar que ocupará no processo produtivo, como se o sujeito-aluno fosse uma peça da cadeia produtiva.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

Por outro lado, afirma que na construção de seus Projetos Pedagógicos, os Institutos Federais devem adotar como diretrizes, entre outras,

o reconhecimento da **precedência** da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;  
a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (SILVA, 2009, p. 9, grifo nosso).

O substantivo **precedência** enfatiza que antes de outra formação, é a formação humana que as instituições da Educação Profissional e Tecnológica devem objetivar. Nessa perspectiva, sabemos que a linguagem é constitutiva do ser humano e, de acordo com Pfeiffer (2000), “o sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem” (Ibid., p. 20). Portanto, a escola deve propiciar as condições para que o sujeito-aluno se constitua em um lugar de linguagem. Como afirma a autora, o sujeito deve deixar de ser um embrião, assumindo a posição de sujeito de sua língua (Ibid., p. 21).

Questionamos então qual o lugar da Língua Portuguesa na formação ofertada pelos cursos da Educação Profissional e Tecnológica? Dessa forma, olhamos para o horizonte de retrospectiva de nossa pesquisa, buscando compreender que sentidos da memória do ensino de Língua Portuguesa ressoam no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos.

Conforme Silva (Id.), objetivamos compreender a história de constituição dos sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa “em direção a uma estabilização, a uma literalidade que funciona, hoje, como referência básica para o imaginário do país: **aquilo que ficou**” (Ibid., p. 44, grifo da autora). Não se trata de descrever a história do ensino de Língua Portuguesa, mas de compreender que sentidos ressoam dessa memória nos documentos de cursos da Educação Profissional e Tecnológica.

Para Auroux (1992), o ato de saber é limitado: possui uma espessura temporal, um horizonte de retrospectiva e um horizonte de projeção. Isso nos permite a compreensão de que, para analisarmos o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, é necessário nos reportar à memória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil (horizonte de retrospectiva). Assim, com base nos trabalhos de Soares (2004), Angelo (2005), Gregolin (2007) e Bunzen (2011) (re)contamos a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Gregolin (2007, p. 55) divide as mudanças na concepção de língua e de ensino de língua em dois grandes períodos: “O primeiro dominado pelas ideias da gramática normativa

(que vai da metade do século XIX até a metade do século XX), o outro - a partir dos anos 1960 do século XX, dominado pelas ideias da teoria linguística”. Segundo a autora, o primeiro período foi marcado pela prescrição (busca da homogeneidade) e o segundo, pela descrição (busca pela heterogeneidade).

Bunzen (2011) relata que, no início do século XVI, a educação encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo. De 1549 a 1570, iniciou-se a educação formal pelas mãos dos jesuítas que, fundados nas ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega, procuravam formar mais adeptos ao catolicismo. Ensinam o português oral europeu a

algumas crianças indígenas e mamelucos, para transformarem-se em “um povo agradável a Cristo”, nas palavras do padre José de Anchieta, frequentavam três ou quatro horas na “escola” para aprender: as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar. No entanto, conforme Hilsdorf (2005), somente depois de falar o português e conhecer os fundamentos da doutrina cristã é que eles iniciariam a “escola de ler e escrever”. (Ibid., p. 888).

Em 1599, após a morte do Padre Nóbrega, o estudo do português oral europeu foi substituído pelo *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*, um currículo voltado para o ensino de línguas latinas e gregas, inspirado numa visão retórico-gramatical. Segundo Soares (2004, p. 158), o *Ratio Studiorum* era um programa de estudos da Companhia de Jesus, implantado por ela em todo o mundo.

Bunzen (2011) relata que esse currículo exigia do professor somente o uso do latim nas aulas, língua da classe dominante e do clero. Resquício da Idade Média, onde o latim era a língua usada na Europa para a escrita. Soares (2004, p. 158) afirma que o português não era um componente curricular, mas um instrumento de alfabetização. Após a alfabetização, as crianças aprendiam diretamente o latim.

Para Auroux (1992, p. 65), o processo de gramatização da Língua Portuguesa se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Soares (2004) relata que, embora a primeira gramática da Língua Portuguesa tenha sido publicada em 1536 (Gramática de Fernão de Oliveira) e várias outras foram produzidas no século XVII: “o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular” (Ibid., p. 159).

Bunzen (2011) destaca que na Europa, nos séculos XVII e XVIII consolidou-se a criação de gramáticas nacionais. Porém, foram as reformas do Marquês de Pombal, influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo Racionalismo moderno, que promoveram a



divulgação da “língua do príncipe” em Portugal e no Brasil. Segundo Mariani (2001, p. 111), o Marquês de Pombal assumiu a função de ministro do rei de Portugal e expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas. Também realizou uma reforma no ensino em Portugal, tornando obrigatório o ensino da Língua Portuguesa no lugar do Latim e, conseqüentemente, no Brasil. A autora afirma que o Diretório de 1757, pelo qual Pombal tornou obrigatório o uso e o ensino do Português no Brasil, proibindo o uso e o ensino de outras línguas, permaneceu em vigor por quarenta anos, até 1798, quando foi abolido.

Segundo Bunzen (2011), na segunda metade do século XVIII, o latim, muito privilegiado no currículo medieval e jesuítico, foi perdendo espaço e o ensino de Língua Portuguesa foi sendo instituído nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário. Para Soares (2004),

Desde, pois, a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominariamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica. Na verdade, de uma forma mais genérica, esses dois conteúdos prevaleceram do século XVI ao século XIX, na área de estudos da língua. (SOARES, 2004, p. 161).

Dessa forma, a gramática do português foi introduzida no currículo, dividindo espaço com a gramática do latim. Mas, de acordo com Soares (2004), a Língua Portuguesa era vista apenas como um instrumento para aprender a gramática latina. A autora também comenta que a gramática do português foi tomando aos poucos o espaço do latim, à medida que este foi perdendo seu valor social, o que só concretizou-se no século XX, quando foi excluído do ensino fundamental e médio.

No século XIX, a Língua Portuguesa de Portugal e a língua Portuguesa do Brasil eram vistas como uma única língua e as demais (indígenas, africanas, língua geral) foram apagadas. O ensino de língua nesse período era pensado de acordo com o modelo de língua culta que os autores da tradição literária usavam em suas escritas. O cenário começa a tomar outra forma, quando no final do século XIX, os brasileirismos começaram a aparecer nas gramáticas, surgindo um problema em relação à concepção de língua usada no Brasil:

O modelo continuou ser o da língua culta, no entanto, nossa língua culta já não é a mesma de Portugal. Insere-se aí, um problema: há, fortemente, a ideia da prescrição (o certo e o errado a partir do modelo culto), mas, ao mesmo tempo, admite-se a diversidade, sob a forma de tupinismos, africanismos, brasileirismos que se inserem nas gramáticas e nos dicionários feitos para a língua portuguesa do Brasil. (GREGOLIN, 2007, p. 59).

No período pós-independência priorizou-se o ensino da gramática da chamada língua nacional, que conforme Guimarães (2003b, p. 48) é “a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”. De acordo com Bunzen (2011), no século XIX o ensino de Língua Portuguesa ainda estava muito dependente do ensino de Latim. O autor narra que, somente em 1838, a chamada língua nacional apareceu como objeto de ensino principal nas aulas de Gramática Nacional.

Segundo Bunzen (2011), em 1854 a reforma Couto Ferraz ampliou o ensino da língua nacional, criando duas disciplinas para o primeiro ano do secundário no Colégio D. Pedro II: Leitura e Recitação de Português e Exercícios Ortográficos. Em 1862, novas reformas no D. Pedro II acontecem pelas quais são agrupadas três disciplinas que trabalhavam o ensino de língua no primeiro ano, sendo denominada de Português. Segundo Soares (2004, p. 164), “retórica, poética, gramática - estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”.

De acordo com Bunzen (2011), até o final do Império foi criado o cargo de professor de Português e a disciplina foi incluída nos exames preparatórios. Nesse contexto político,

a “língua nacional” passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova “nação”. No ensino secundário, a língua portuguesa e sua literatura foram sendo lentamente incluídas no currículo oficial. Depois disso, o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da língua portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferentemente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos, por exemplo, eram de gramática latina e um língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo). (Ibid., p. 894).

A partir disso, houve a ascensão do ensino de Língua Portuguesa como disciplina nos currículos escolares. O autor lembra que, na década de 30 do século XX, muitos programas oficiais e disciplinas escolares sofreram alterações, sendo que o Decreto nº 19.890 de 1931 equiparou todos os colégios secundários ao D. Pedro II. Porém, Soares (2004) destaca que, até os anos 1940, manteve-se a tradição da gramática, da retórica e da poética, pois os únicos que tinham acesso à escola eram os filhos da elite, para os quais “continuavam ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens” (SOARES, 2004, p. 164).

Segundo Bunzen (2011), a década de 40 do século XX foi marcada pela afirmação do ensino de língua voltado para um sentimento nacionalista. O trabalho com a literatura nacional foi intensificado. O autor destaca que, pelas Instruções Metodológicas de 1942, a leitura escolar devia estar voltada para a formação de uma consciência patriótica e

humanística. Por meio da Reforma Capanema, introduziu-se a exigência de temas específicos para cada série:

*A família, a escola e a terra natal, por exemplo, são temas que devem ser tratados na 1ª série ginasial, enquanto que a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil são temáticas da 2ª série. Essa questão é de extrema importância para percepção de fabricação da disciplina, pois entram em jogo os “temas” possíveis de serem abordados no trabalho com língua materna. Temos aqui indícios de como a disciplina escolar começa a imbricar objetos de ensino fixos pela tradição escolar como a literatura e a gramática com a organização de uma pedagogia da exploração temática. (Ibid., p. 898, grifos do autor).*

Soares (2004, p. 166) enfatiza que “é a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português”. Essa modificação é fruto da transformação das condições sociais e culturais, da democratização da escola que permitiu que os filhos dos trabalhadores pudessem estudar. Para a autora,

*É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2004, p. 167).*

Sobre este período, Gregolin (2007) relata que a democratização do ensino, a ampliação da rede escolar pública, trouxeram outras classes sociais para dentro da escola e, com elas, outras variedades da Língua Portuguesa. A heterogeneidade linguística entra na sala de aula. A autora lembra que também na década de 1960, instalou-se uma crise teórica com a entrada da disciplina de Linguística nos cursos de Letras. Assim,

*Essa crise teórica (que produz o embate entre as ideias da gramática e as ideias da linguística) é agravada pelas mudanças estruturais da rede escolar que, agora, é obrigada a fazer conviverem, no espaço da sala de aula, experiências linguísticas diversificadas. Já não será mais tão tranquilo o diálogo entre gramática normativa e ensino, pois foi colocada a diferença. (Ibid., p. 63).*

Segundo Bunzen (2011), a Lei nº 4024 de 1961 (LDB) conferiu autonomia aos Estados em relação à flexibilidade do currículo. Assim, a Lei “apontava, por exemplo, algumas indicações para o ensino de cada disciplina escolar que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais” (Ibid., p. 899). O autor afirma que o livro *Português no Ginásio* (1965) de Raul Moreira Lélis, apontava os três eixos que deveriam ser trabalhados no ensino de língua: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva:

Conforme os estudos de Fregonezzi (1999), Razzini (2000) e Lauria (2004), a Expressão Oral, nas primeiras séries ginasiais, consistia no trabalho com a leitura de textos “simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário de autores brasileiros dos últimos séculos” – informação bem próxima das recomendações de 1951, mas sem a pretensão de indicar as temáticas a serem exploradas com os textos literários. Segundo Lauria (2004), a leitura expressiva dos textos e sua “exposição oral resumida” faziam parte das práticas desse primeiro eixo. A Expressão Escrita priorizava a liberdade de expressão individual e visava a alcançar, através da produção de frases e redações, “uma expressão clara do pensamento”. Para o tratamento da Gramática Expositiva, sugeria-se “um ensino acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos. O ensino da gramática fluirá, tanto quanto possível, dos textos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras”. (Ibid., p. 899-900).

Em 1964, o sistema educacional estava voltado para o desenvolvimento econômico, o regime militar suspendeu o liberalismo de 1961 e, por meio da Lei nº 5692 de 1971 (LDB), introduziu uma tendência tecnicista ao ensino, que foi voltado para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo. Assim, entre a ruptura e a continuidade com a Lei nº 4024 de 1961,

os estabelecimentos de ensino passam a ser responsáveis pelo número de aulas semanais e a construir grades curriculares com um núcleo comum, global, com as peculiaridades locais, sempre visando à qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série. (BUNZEN, 2011, p. 900).

O autor também relata que a LDB de 1971 ampliou para oito anos o primeiro grau obrigatório e gratuito e enfatizou o crescimento do ensino técnico, devido à falta de trabalhadores para as indústrias. Seguindo a tendência tecnicista, o ensino foi organizado em três grandes áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, que deveriam estar relacionadas.

Os militares, por meio da LDB de 1971, foram os responsáveis pela alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, no primeiro grau menor e Comunicação em Língua Portuguesa, no primeiro grau maior. O ensino de língua assume um caráter instrumental, devendo auxiliar na integração com outras áreas. De acordo com Gregolin (2007, p. 64), nas *Guias curriculares* publicadas nos anos 1970, havia uma orientação para o ensino de Língua Portuguesa que misturava ideias da gramática normativa com ideias da teoria da comunicação.

Bunzen (2011) afirma que, para alguns pesquisadores, o termo Comunicação relacionava a língua(gem) como forma de comunicação humana e não mais apenas como forma de expressão estética. O mesmo autor aponta que nos anos de 1970 e 1980 o ensino de

língua entrou em crise, surgindo muitas denúncias em relação ao ensino nas escolas públicas brasileiras. Ampliaram-se as pesquisas sobre o ensino, que impactaram nas propostas curriculares estaduais nessas décadas. Gregolin (2007, p. 54) enfatiza que “entre os primeiros ganhos dessa crise está a ideia, hoje, de que a língua deve ser ensinada sob a perspectiva discursiva”.

Para Angelo (2005, p. 1), a partir dos anos 1970, estudos publicados por linguistas apresentaram críticas ao ensino de Língua Portuguesa, “o novo se colocava, fazendo oposição ao ensino praticado”. Dessa forma, uma imagem para o ensino tradicional foi sendo instalada, ligada aos fenômenos denominados crise da escola e fracasso escolar:

Nesse ambiente de “crise”, o ensino de Português não ficou de fora. Nele foram encontrados os principais indicadores da incompetência escolar: o alto nível de repetência na primeira série, demonstrando a incapacidade da escola em ensinar a ler e a escrever; e o péssimo desempenho na expressão escrita dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação nos vestibulares. (ANGELO, 2005, p. 5).

Segundo Bunzen (2011), a reformulação do ensino de Língua Portuguesa aconteceu por meio do diálogo entre políticas públicas e científicas para formação de professores e reconstrução de propostas curriculares. Assim, a disciplina Comunicação em Língua Portuguesa é reconfigurada pelo discurso da mudança e volta-se para a leitura, produção e análise linguística.

Essa reconfiguração, a partir dos anos 1980, de acordo com Soares (2004), é contribuição das ciências linguísticas ao ensino:

Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 - inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise de discurso - só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. (Ibid., p.171).

Segundo Soares (2004), as ciências linguísticas contribuíram com os estudos sobre variação, a sociolinguística em confronto com o ensino tradicional de língua, alertou sobre a heterogeneidade linguística, fruto da democratização da escola, que exigia uma nova postura dos professores. A autora aborda também que os estudos de descrição da Língua Portuguesa, escrita e falada, trouxeram novas concepções de gramática, “que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática” (Ibid., p. 172).

Nesse sentido, Soares (2004) também explica que a linguística textual trouxe uma nova maneira de tratar o texto e, conseqüentemente, uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino. De acordo com Bunzen (2011), o texto foi tomado como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Gregolin (2007) afirma que a linguística textual colocou a textualidade no centro do ensino, priorizando a formação do leitor/produzidor competente.

Soares (2004) destaca a importância da influência que a pragmática, a teoria da enunciação e a análise de discurso vêm exercendo sobre a disciplina, pois essas teorias trazem uma nova concepção de língua

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática. (Ibid., p. 173).

Angelo (2005) lembra que a Linguística foi introduzida nos cursos de Letras, no Brasil, nos anos 1960, surtindo efeitos no ensino somente nos anos 1980. O final dos anos 1980, segundo Bunzen (2011), foi marcado pela crítica da academia aos livros didáticos, pela expansão das propostas curriculares estaduais e pela publicação do Decreto nº 91.372 de 1986 pelo qual a disciplina voltou a ser denominada de Português.

De acordo com Gregolin (2007, p. 68), nos anos 1990, o ensino de língua incorporou as teorias da linguística da enunciação, adotando uma perspectiva discursiva, aliando o discurso ao texto. Dessa forma,

A análise de discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sociointeração, como “arena de lutas ideológicas”. (Ibid., p. 68-69).

A autora afirma que as ideias discursivas e sociointeracionistas estão na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa<sup>31</sup>.

Sobre essa década, Bunzen (2011) cita algumas políticas públicas federais para o ensino de língua, especialmente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Entre

---

<sup>31</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento do Ministério da Educação no qual educadores encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

elas, a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático<sup>32</sup> (PNLD) e os PCN. Essa duas políticas dialogaram com a LDB de 1996, Lei nº 9394. Para o autor, os PCN (1998) e o PNLD foram uma crítica ao ensino tradicional, legitimando o que é dito pela ciência como ideal para o ensino de língua. Segundo ele,

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de *usos* da língua(gem) e de *reflexão* sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como unidade de ensino e/ou a diversidade textual e linguística como destaque para o ensino da língua materna. (BUNZEN, 2011., p. 905, grifos do autor).

Bunzen (2011) relata que ambas as políticas públicas colocaram o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino:

Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem instaurada pelos PCN (1998), o objeto de ensino passa a ser o *gênero*, não mais os textos, as frases ou as palavras. Além disso, os PCN de LP, segundo determinados critérios de circulação social pública e de menor domínio dos alunos, elegem quatro agrupamentos para um trabalho com crianças e jovens, a saber: literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica. Dessa forma, a disciplina assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80. (BUNZEN, 2011, p. 906, grifo do autor).

Dessa forma, o estudo dos gêneros orais e escritos foi priorizado e organizado por projetos. O autor também afirma que um efeito das alterações do ensino de Língua Portuguesa é visível nas recentes coleções aprovadas no PNLD, nas reportagens de revistas destinadas aos professores e em programas do Ministério da Educação como o Plano Nacional Biblioteca na Escola<sup>33</sup> (PNBE) e as Olimpíadas da Língua Portuguesa.

Esse re(contar) a história do ensino de Língua Portuguesa nos leva a olhar para os Projetos Pedagógicos do IFRS - Câmpus Erechim buscando compreender que sentidos dessa

---

<sup>32</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)>. Acesso em: 26 set. 2013.

<sup>33</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 23 set. 2013.

memória ressoam no discurso da instituição. Constituímos então o primeiro recorte discursivo com SDs que possuem como regularidade o ensino de Língua Portuguesa em uma posição instrumental, cujo principal objetivo é preparar para o trabalho.

<b>RD1</b> <b>A língua útil para o trabalho</b>
<p><b>SD1</b> O Perfil que se busca para o profissional Técnico em Vendas deve ser um profissional dinâmico, empreendedor e <b>comunicativo</b><sup>34</sup>, que com base nos procedimentos e <b>técnicas</b> adequadas, analisa o mercado e fomenta as relações comerciais de modo a explorar oportunidades de negócio, focado em resultados, principalmente (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2010, p. 9).</p>
<p><b>SD2</b> O Técnico em Vendas, eixo temático de Gestão e Negócios, de acordo com a resolução CNE/CEB 04/99 e o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos vigente, ao final do curso, deverá ter desenvolvido os seguintes conhecimentos profissionais gerais: <b>Identificar e interpretar</b> a legislação que regula as atividades de comercialização; Conhecer <b>técnicas</b> de tratamento ao público, utilizando <b>técnicas</b> de <b>comunicação</b> pessoal com eficácia; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2010, p.13).</p>
<p><b>SD3</b> Contemplar, no processo de formação, o desenvolvimento de <b>competências e habilidades</b> relacionadas à <b>comunicação</b> eficaz, tanto na forma escrita, quanto na oral e gráfica; <b>Capacitar</b> o profissional para atuar em equipes multidisciplinares de forma crítica, criativa e ética a fim de atender as <b>demandas</b>; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 14).</p>
<p><b>SD4</b> A formação do Técnico em Vendas deverá pautar-se na construção de conhecimentos para o exercício das seguintes <b>competências e habilidades</b>: <b>Identificar e interpretar</b> a legislação que regula as atividades de vendas e direitos do consumidor, tais como as normas referentes aos direitos do consumidor e contratos de vendas; Utilizar <b>técnicas</b> de venda e de negociação, de atendimento pessoal, telemarketing e por meios eletrônicos; Desenvolver a <b>leitura e a produção textual</b>. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2011, p. 14).</p>
<p><b>SD5</b> A fim de oferecer as bases necessárias ao aprimoramento do raciocínio lógico e quantitativo, ao desenvolvimento de habilidades de leitura, <b>redação</b> e formação humana, o Curso Superior de Tecnologia em Marketing conta com 288 horas de disciplinas curriculares básicas: Matemática Aplicada, Informática Básica, Estatística, <b>Leitura e Produção Textual</b>, Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa, Ética e Sociedade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TECNOLOGIA EM MARKETING, 2011, p. 18).</p>

**Quadro 3:** RD1 - A língua útil para o trabalho

<sup>34</sup> Do mesmo modo como procedemos no primeiro capítulo, destacamos as marcas linguísticas objetos de nossa análise.



No RD1, destacamos em negrito as marcas linguísticas pelas quais compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica está voltado para o atendimento da economia, o que nos leva a afirmar que os saberes postos em funcionamento neste currículo interpelam o sujeito-aluno a ser um bom-trabalhador, útil e produtivo, sentido que ressoa do discurso sobre o Ensino Profissional, de 1909.

A marca linguística **técnicas** (SD1, SD2 e SD4) filia o discurso da instituição ao discurso do tecnicismo, propagado pelo governo militar que, como vimos quando tratamos da história da Educação Profissional e Tecnológica, precisava formar técnicos para suprir as necessidades econômicas. Camargo (2009, p. 79) lembra que a Lei nº 5692 de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino na época dos militares, compreendia o estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A mesma lei relacionava também o ensino de 1º e 2º graus com a qualificação para o trabalho (como vimos na seção 1.1 deste trabalho). A partir disso, o autor afirma que os currículos que apresentam características tecnicistas para o ensino de língua, que colocam esse ensino voltado para o trabalho, que concebem a língua em sua aplicabilidade e instrumentalizam para o exercício de uma profissão, pertencem à vertente instrumental ou tecnicista.

Para Soares (2004), a Lei nº 5692/71 trouxe radicais mudanças para o ensino, mudanças resultantes da intervenção do governo militar instaurado em 1964, reformulando o ensino e colocando

a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão. (SOARES, 2004, p. 169).

Concebendo a língua como instrumento de comunicação e relacionando aos ditames do governo militar pelos quais a educação deveria estar voltada para o desenvolvimento do país, temos um ensino de língua voltado para o pragmatismo, para o utilitarismo: o ensino de língua como instrumento para o progresso econômico. Segundo Soares (Ibid., loc. cit., grifos da autora) “não se trata mais de estudos *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua”.

Diante desse sentido instrumental que ressoa da memória da modalidade de ensino e também da memória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e que compreendemos a partir da marca **técnicas**, podemos afirmar que o discurso materializado nos Projetos Pedagógicos filia-se discursivamente à perspectiva instrumental ou tecnicista de ensino de língua. E

chegamos à noção de língua útil ao trabalho, cujos saberes são postos em funcionamento com o objetivo de instrumentalizar para o exercício da profissão.

Conforme os trabalhos que constituem o horizonte de retrospectiva de nossa pesquisa, na década de 70 e início da década de 80 do século passado, a teoria da comunicação marcava o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa, sentido que também ressoa no discurso analisado, como compreendemos a partir da marca linguística **comunicação** (SD1, SD2 e SD3) que associada a **técnicas** e às ações analisa, fomenta e explora (SD1) e, principalmente, associada a resultados (SD1) e eficácia (SD2 e SD3), grande objetivo desse profissional, produz o lugar para o discurso capitalista no discurso da instituição educacional.

Destacamos também a marca linguística **capacitar** (SD3) que, como aborda Orlandi (2012c) a partir da fala de um economista, é treinamento, não é educação. Assim, bem treinado, será mais produtivo, sentidos do tecnicismo do governo militar que como analisamos na seção 1.1 vem da memória da modalidade de ensino, interdiscursivamente, ressoando no intradiscurso, no fio discursivo da instituição. A partir de Orlandi (2012c), analisamos que educação vai muito além de treinamento: “É preciso educação básica, formação, penso eu, para que esses sujeitos que ingressam no trabalho saibam objetivar-se nas relações sociais e produtivas em que estão inseridos” (ORLANDI, 2012c, p. 138).

O sujeito-aluno será capacitado, tornado capaz, treinado para atender as **demandas** (SD3), marca que analisaremos na próxima seção pela qual ressoa neste discurso atual a presença da falta de mão de obra. E que demandas são estas? São demandas de setores da economia por mão de obra. É a falta de mão de obra que move a Educação Profissional e Tecnológica, é o suprir essa falta o seu principal objetivo.

O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa materializado nos Projetos Pedagógicos que analisamos direciona esse ensino para as especificidades do trabalho. Uma visão instrumental e tecnicista de ensino de Língua Portuguesa invade essa formação. As demandas econômicas mudam com o passar do tempo e a instituição educacional é moldada para atender essas demandas.

O discurso da instituição inscreve-se em uma formação ideológica capitalista, que preconiza o tecnicismo, marcando o ensino da Educação Profissional e Tecnológica com uma concepção instrumental de ensino de língua. Sentidos do discurso materializado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971 que continuam a ressoar no discurso de 2010/2011, quarenta, cinquenta anos depois.

Camargo (2009) em seu estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa em cursos superiores identifica três vertentes: reparadora, instrumental e discursivo-textual, conforme abordamos. Apesar de identificar três, o autor chega à conclusão que elas não são auto-excludentes, ou seja, em uma mesma disciplina, em um mesmo curso, elas podem coexistir. A partir dessa afirmação, nas SDs do RD1 compreendemos em funcionamento a vertente instrumental que coloca o discurso sobre o ensino de língua para servir as necessidades do mercado de trabalho, interpelando assim o sujeito-aluno em sujeito-trabalhador, discursividade dominante neste discurso. Porém, destacamos também em negrito os verbos **identificar** e **interpretar** (SD2 e SD4) que podemos compreender como marcas da vertente discursivo-textual, pois dela fazem parte teorias que priorizam a interpretação no ensino de língua, como a Linguística Textual, a Teoria da Comunicação, a Análise de Discurso. Teorias linguísticas mais recentes, contemporâneas. Dessa forma, compreendemos a heterogeneidade discursiva a partir da marca linguística **competências e habilidades** (SD3 e SD4), que coloca em funcionamento sentidos de discursos contemporâneos sobre a educação, sobre o ensino de Língua Portuguesa e também sobre o trabalho (PCNs e Diretrizes Curriculares).

Outra marca que compreendemos filiar discursivamente o discurso da instituição à vertente discursivo-textual é **Leitura e Produção Textual** (SD4 e SD5). Segundo Camargo (2009),

cabe lembrar que o ensino de *Leitura e Produção de Textos* é, predominante, expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Ao tratar de conhecimento de mundo e visão crítica, assume caráter formativo, dentro de uma concepção que aproxima língua e pensamento. Não raro se compreende o ensino de leitura como forma de criar ou aprimorar hábitos de leitura nos estudantes, bem como apresentar-lhes gêneros discursivos diversos. (Ibid., p. 80, grifo do autor).

Porém, na tentativa de se aproximar de perspectivas mais recentes do ensino de língua, novamente escapa a visão instrumental de ensino de língua, o que analisamos a partir da marca **redação** (SD5). Geraldi (2011) aponta a diferença entre produzir um texto e escrever uma redação, o que analisaremos no próximo capítulo, ao tratarmos das ementas e nomeações dos componentes curriculares dos cursos que selecionamos para a pesquisa.

Assim, compreendemos que neste discurso há o atravessamento de diferentes formações discursivas cujas fronteiras não são fechadas (PÊCHEUX, 2010c), permitindo o trabalho do exterior constitutivo, sentidos que ressoam via interdiscurso. O ensino

instrumental em confluência com o ensino discursivo-textual, sentidos de diferentes teorias em funcionamento no discurso do IFRS - Câmpus Erechim.

### 2.3 O DISCURSO DA FALTA: PROJETANDO O SUJEITO-TRABALHADOR

O sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem. (PFEIFFER, 2000, p. 20).

Nas seções anteriores deste capítulo apresentamos os cursos do IFRS - Câmpus Erechim que selecionamos para a pesquisa, explicamos sua não relação direta com a área da linguagem, abordamos a importância dos saberes sobre a Língua Portuguesa nessa formação e apresentamos autores/pesquisas que tratam da história desse ensino. Também analisamos nosso primeiro RD, constituído por SDs recortadas dos Projetos Pedagógicos a partir da regularidade que coloca em relação educação-trabalho.

Assim, compreendemos que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa materializado nos documentos do IFRS - Câmpus Erechim coloca a educação para suprir as necessidades, as demandas econômicas. E isso nos leva a analisar que a língua enfatizada nesse discurso é carregada de sentidos do tecnicismo, é a língua útil para o trabalho, que instrumentaliza para o exercício da profissão.

Nesta seção, analisamos o discurso da falta que constitui a Educação Profissional e Tecnológica e que ressoa nos documentos do câmpus. Como vimos na seção 1.1.2, há a presença de uma falta marcando a história dessa modalidade de ensino e ressoando na sua atual organização. Falta que relaciona educação-economia e que coloca a instituição educacional como produtora de mão de obra, como fábrica de sujeitos-trabalhadores. Falta que coloca em confluência sentidos da formação profissional e da formação humana por ressoar no discurso de uma instituição educacional.

No próximo RD, compreendemos como regularidade o ressoar dessa falta, que está presente para o atendimento da economia, sentido da memória da Educação Profissional e Tecnológica que continua a produzir sentido no discurso da atualidade.

<b>RD2</b> <b>A PRESENÇA DA FALTA</b>
<p><b>SD1</b> O IFRS - Campus Erechim tem o perfil Industrial e de Serviços. Foi implantado pelo Plano de Expansão II, da educação profissional e tecnológica, através da mobilização da comunidade regional com o objetivo de atender a <b>demanda profissional</b> da região (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2010, p. 7 e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA, 2010, p. 6).</p>
<p><b>SD2</b> Implanta uma proposta curricular pedagógica na área de Vendas (da Mecânica) voltada a atender às <b>exigências do mercado de trabalho</b> local e regional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2010, p. 7 e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA, 2010, p. 6).</p>
<p><b>SD3</b> O Curso Técnico em Vendas (em Mecânica) visa <b>preparar profissionais-cidadãos</b>, desenvolvendo competências e habilidades técnicas, além de firmar compromissos éticos, sociais, políticos, econômicos e ambientais, construindo assim, um novo perfil de saber, que atende às <b>demandas do mercado de trabalho</b> local, regional e nacional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2011, p. 12 e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA, 2011, p. 11).</p>
<p><b>SD4</b> Nesse sentido, para suprir as lacunas e atender a <b>demanda do mercado de trabalho</b> local, regional e nacional por profissionais qualificados - dotados de conhecimento aprofundado na área de atuação, capazes de inovar e criar soluções para os problemas e anseios do setor industrial e que se preocupem em atender aos <u>apelos sociais</u> assumindo o <u>compromisso com a vida</u> (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 12).</p>
<p><b>SD5</b> De tal modo, a organização curricular torna-se dinâmica e flexível, possibilitando novos modos e ritmos de acesso e apropriação do conhecimento, bem como, atendendo às <b>necessidades e peculiaridades do mundo do trabalho</b> (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 18).</p>
<p><b>SD6</b> Diante disso, o Campus Erechim do IFRS - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul possui características que propiciam o cumprimento das <b>exigências do mundo do trabalho</b> para uma boa formação do profissional engenheiro, vinculando embasamento teórico ao ensino prático (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 12).</p>
<p><b>SD7</b> Dessa maneira, a instituição cumpre com sua <b>missão</b> de contribuir para o fortalecimento do comércio local e de serviços regional (da indústria mecânica e serviços local e regional), formando profissionais capazes de empreender nos mais diversos segmentos da área de formação, através de um sistema de</p>

ensino profissional orientado às **necessidades do mundo do trabalho** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2010, p. 7 e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA, 2010, p. 7).

### **SD8**

Nesse sentido, o Curso Superior de Tecnologia em Marketing do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus de Erechim, na sua proposta de formação profissional, tem a **missão** de contribuir com este processo de desenvolvimento regional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TECNOLOGIA EM MARKETING, 2011, p. 11).

#### **Quadro 4:** RD2 - A presença da falta

Nas SDs que formam a RD2, destacamos em negrito as marcas que produzem um lugar para o discurso econômico no discurso da instituição que, como vimos, tem por objetivos a educação, a ciência e a tecnologia. As marcas colocam a educação, a ciência e a tecnologia a serviço do capitalismo, sentido filiado à história da Educação Profissional e Tecnológica que ressoa nos documentos analisados.

Dessa forma, lembramos que a noção de ideologia é articulada na Análise de Discurso pelo diálogo de Pêcheux com a teoria da ideologia proposta por Althusser (1970). De acordo com o conceito althusseriano, ideologia não é vista como forma de alienação - ocultação da realidade por meio da relação dominantes/dominados. Althusser parte da leitura de Marx, da noção de lutas de classes, porém promove um deslocamento quando afirma que a ideologia se materializa em Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Para Althusser (1970, p. 62-63), “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”. Desse modo, classifica como AIE a escola, a família, a igreja, o sindicato, pois representam a ideologia dominante. Essas instituições funcionam pela ideologia e atuam sobre o indivíduo, moldando-o e interpelando-o em sujeito.

A partir de Althusser (1970), temos presente que as instituições educacionais funcionam como AIE. Para garantir a reprodução de poder, o Estado dispõe de aparelhos que funcionam pela repressão, instituições que atuam pela violência (Aparelhos Repressivos de Estado - exército, polícia, tribunais, prisões) e, pela ideologia, aparelhos como a escola, a igreja e os partidos políticos. Assim, o IFRS, por ser uma instituição educacional, enquadra-se como AIE pertencente ao segundo grupo, que funciona pela ideologia para garantir a reprodução dos discursos do Estado: “há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha

incontestavelmente o seu papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (Ibid., p. 64).

Com essa concepção, Althusser (Id., p. 77) define a ideologia como “representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência”, preocupando-se com o funcionamento da ideologia dentro dos AIEs, o que acaba na formulação de duas teses: “só há prática através e sob uma ideologia” e “só há ideologia através do sujeito e para sujeitos” (Ibid., p. 91).

Porém, a tese central de Althusser (Id., p. 93) diz que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, a ideologia é a capacidade de constituir indivíduos em sujeitos, sendo a reprodução das formas produtivas, reforçada pela escola, condição essencial para a produção e para a manutenção das relações desiguais. Pêcheux (2009, p. 147) retoma essas afirmações e avança trazendo a tese althusseriana para a área da linguagem. Para ele, a ideologia se materializa na linguagem, é nela que se materializam, se manifestam, estão postos os conflitos ideológicos.

Assim, olhamos para as SDs do RD2, observando a discursividade dominante, que interpela os alunos em sujeitos-trabalhadores, reproduzindo o meio de produção para ocupar as vagas que as empresas disponibilizam. Nas SDs do RD2, o verbo atender é associado a marcas linguísticas que produzem um lugar para o discurso econômico no discurso da instituição. Essas marcas foram destacadas em negrito: **demanda profissional** (SD1), **exigências do mercado de trabalho** (SD2), **demandas do mercado de trabalho** (SD3 e SD4), **necessidades e peculiaridades do mundo do trabalho** (SD5) e **exigências do mundo do trabalho** (SD6).

Compreendemos que as palavras demanda(s), exigências e necessidades estão em relação parafrástica, inscrevendo-se na mesma formação discursiva, a formação discursiva do mercado (AMARAL, 2005). Também compreendemos que nas SDs 6, 7 e 8, o verbo atender está parafraseado: cumprimento (SD6), contribuir (SD7 e SD8). Assim, a formação proporcionada pela instituição deve atender (cumprir, contribuir) com as demandas, exigências e necessidades da economia.

Mas que demandas são essas? Por que atender, cumprir, contribuir com algo que não está definido? Há um vazio, falta uma resposta. E consideramos essa resposta como o caminho de volta para casa. Aquele que João e Maria conseguem encontrar após sua longa aventura e mesmo sem as migalhas no chão para lhes guiar.

Se existe uma demanda do mercado de trabalho, uma exigência do mundo trabalho, enfim, se existe a necessidade de algo, é porque algo falta. A falta que constitui a história da Educação Profissional e Tecnológica e que ressoa nos Projetos Pedagógicos dos cursos é a falta de mão de obra. Existe a demanda por mão de obra e existe a falta dessa mão de obra, sentido histórico (ORLANDI, 1998) que se repete, que se ressignifica no discurso atual.

Dessa forma, analisamos que a discursividade dominante no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos é a formação ideológica capitalista, que o constitui pela presença da falta (PFEIFFER, 2000) de mão de obra para servir aos setores econômicos. Mas algo escapa produzindo um efeito de sentido diferente. Na SD4, o verbo atender é colocado junto a apelos sociais e compromisso com a vida, que destacamos com sublinhado. É a formação discursiva humanista que rompe, instabiliza a fronteira da formação discursiva do mercado.

A marca linguística **missão** (SD7 e SD8) também colabora para a produção de um lugar para o discurso econômico no discurso da instituição. O substantivo **missão** significa, de acordo com o Dicionário Aurélio:

1. Função ou poder que se confere a alguém para fazer algo; encargo, incumbência.
2. Função especial da qual um governo encarrega diplomata(s) ou agente(s) junto a outro país.
5. Obrigação, compromisso, dever a cumprir. (FERREIRA; FERREIRA; ANJOS, 2009, p. 1339).

Portanto, a instituição tem a obrigação de contribuir para o fortalecimento do comércio (SD7) e para o desenvolvimento regional (SD8). O campo pedagógico é controlado pela ideologia capitalista, que determina o que pode e deve ser dito.

O discurso da instituição refere-se não só ao **mundo do trabalho** (SD5, SD6, SD7), mas também, ao **mercado de trabalho** (SD2, SD3 e SD4). O discurso materializado na legislação atual da Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008 - criação dos Institutos Federais e Resolução CNE/CEB 06/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) refere-se apenas a **mundo do trabalho**. Já nas anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB Nº 04/1999 que foi revogada pela Resolução CNE/CEB 06/2012) tratava-se de **mercado de trabalho**. Porém, como já afirmamos, no discurso dos documentos, ambas as expressões coexistem.



Segundo Amaral (2005), mercado é a esfera de circulação de mercadoria, “paraíso que propaga a liberdade e a igualdade como cânones da propriedade privada”. Para a autora, as relações de trabalho estão pautadas no que o mercado ordena, sua ideologia

institui para os homens uma forma de representação de liberdade que se configura pelo direito à competitividade, como já citamos anteriormente: todos são livres e iguais para concorrer e se estabelecer como sujeitos bem-sucedidos pessoal e profissionalmente. (Ibid., p. 3).

O mercado prega a liberdade, porém é uma liberdade voltada para ele mesmo, como um círculo para propagar o consumo. Compreendemos a expressão **mercado de trabalho** como uma relação de compra e venda de força de trabalho, que transforma o trabalhador em mercadoria (sujeito-mercadoria). Assim, podemos analisar que ao tratar de **mercado de trabalho**, o discurso reproduz a ideologia capitalista, que reúne capital e trabalho em uma mesma prática discursiva.

Na expressão **mundo do trabalho**, o substantivo mundo está reduzido a trabalho, reduzindo assim a visão de mundo que o profissional a ser formado terá. Compreendemos que no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os termos **mercado** e **mundo do trabalho** se encontram em uma rede parafrástica. De acordo com Orlandi (2012a), “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (Ibid., p. 36). O sujeito discursivo acaba deslizando e retomando sentidos já existentes, já-ditos que ressoam da memória da Educação Profissional e Tecnológica e que são retomados no fio do discurso, sendo ressignificados. Como afirma Pêcheux (2009),

se se admite que as mesmas palavras, expressões e preposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e preposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’. (PÊCHEUX, 2009, p. 148).

Esse mesmo sentido está relacionado à formação discursiva de mercado, portanto, a marca linguística **mercado de trabalho** está em rede parafrástica com a marca **mundo do trabalho**, pertencem à mesma matriz de sentido. Lembramos que a paráfrase é retomada e repetição de sentidos enunciados, de modo a conservar as fronteiras de uma determinada formação discursiva, neste caso, da capitalista.

Os Projetos Pedagógicos, ao instituírem uma determinada formação, imaginam como o sujeito-aluno será constituído. Esse jogo imaginário é resultado da relação linguagem-

história, produzido pela ideologia, o que Pêcheux (2010a) explica pela noção de formação imaginária. Para o autor,

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (Ibid., p. 81-82).

Assim, “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (PÊCHEUX, 2010a), sendo o discurso produzido por um sujeito que ocupa um lugar determinado para um destinatário que também ocupa um lugar determinado. As formações imaginárias determinam o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmos e aos seus interlocutores durante a formulação do dizer. São elas resultados de projeções, que para Orlandi (2012a, p. 40) “permitem passar das situações empíricas - os lugares do sujeito - para as posições dos sujeitos no discurso”.

Dessa forma, as condições de produção implicam o material (língua), o institucional (formação social) e o mecanismo imaginário que

produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (Ibid., p. 40).

Orlandi (2012a) afirma que o discurso é produzido por um sujeito que ocupa um lugar e esse lugar não é empírico, é resultado de imagens projetadas. Para a autora, as formações imaginárias se manifestam através da antecipação, das relações de força e das relações de sentido. Pelo mecanismo da antecipação, o sujeito projeta uma imagem de seu receptor, que lhe permitirá estabelecer estratégias para que seu discurso seja entendido. Já as relações de força são determinadas pelo lugar de onde o sujeito fala e, por sua vez, as relações de sentido determinam que o discurso esteja relacionado com outros discursos, inclusive com discursos anteriores a ele.

Compreendemos nos Projetos Pedagógicos dos cursos do IFRS - Câmpus Erechim a projeção de um jogo de imagens (PÊCHEUX, 2010a, p. 82):

- a imagem que a instituição faz dela mesma (“quem sou eu para lhe falar assim?”)

- a imagem que a instituição faz do sujeito-aluno (“quem é ele para que eu lhe fale assim?”)
- a imagem que a instituição faz da imagem que o sujeito-aluno faz dela (“quem sou eu para que ele me fale assim?”)
- a imagem que a instituição faz da imagem que o sujeito-aluno faz dele mesmo (“quem é ele para que me fale assim?”)

Lembramos que as formações imaginárias antecipam (mecanismo da antecipação) à instituição a possibilidade de ajustar seus objetivos políticos em seu discurso, produzindo alguns efeitos de sentido e silenciando outros. Portanto, os documentos resultam da atualização do discurso político-legislativo, trazendo à circularidade os sentidos da memória, que são ressignificados nesta formulação.

O discurso político-legislativo que criou os Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, imagina, projeta o sujeito-aluno como cidadão. É o que podemos depreender no artigo 7º, no qual estão definidos os objetivos dos Institutos Federais. No inciso V desse artigo temos que é objetivo da instituição “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” (BRASIL, 2008).

Ressoando sentidos do discurso político-legislativo, o discurso materializado nos Projetos Pedagógicos também projeta o sujeito-aluno como cidadão. Compreendemos isso a partir da SD3 do RD2, em que se afirma que o curso **visa preparar profissionais-cidadãos**. Vejamos bem, o sujeito-aluno será **preparado**, o que nos remete à afirmação de Orlandi (2002) “o cidadão brasileiro possui uma forma sempre incompleta, sempre provisoriamente ancorada em algum lugar” (ORLANDI, 2002, p. 227).

Pfeiffer (2000) afirma que a “aprendizagem é recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre um *embrião de*. Este sentido está filiado a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo: evolutivo” (Ibid., p. 21, grifo da autora). Para a autora, ao dizer que a escola forma o cidadão, afirma-se que ele não nasce cidadão, é apenas um embrião a ser desenvolvido via escola. Assim, o sujeito-aluno da Educação Profissional e Tecnológica é visto como embrião de cidadão, alguém que não nasceu cidadão, somente será transformado em cidadão se for merecedor, se obtiver sucesso em sua formação.

De acordo com Silva (1998),

Não se vai à escola, aluno e professor, portanto, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcados historicamente. (Ibid., p. 25).

O Projeto Pedagógico de um curso projeta um sujeito-aluno nos moldes dos objetivos daquela educação. Na Educação Profissional e Tecnológica temos o objetivo principal que é formar para o trabalho, como nos fala Althusser (1970): reproduzir a força de trabalho. A formação busca **preparar o profissional-cidadão**, aquele indivíduo que se torna sujeito-aluno após realizar um processo seletivo, que ocupa uma vaga financiada com recursos públicos, e que recebe educação para que fique no padrão, no modelo que as empresas precisam. Dessa forma, compreendemos a partir de Silva (1998) que a Educação Profissional e Tecnológica supre uma falta d/nesse indivíduo, muda seu estado, sua condição. Transforma o sujeito-aluno em sujeito profissional-cidadão de acordo com a formação ideológica capitalista.

Para Orlandi (2002, p. 16), abordando o imaginário de cidadania, “a forma histórica de nosso sujeito social brasileiro pode ser percebida, apreendida, no modo como a língua é ensinada”. Consideramos o IFRS - Câmpus Erechim como um lugar de formação e analisamos o modo como o ensino de língua é discursivizado nos documentos oficiais dessa instituição. E nas análises que seguem, podemos compreender que o discurso materializado nos Projetos Pedagógicos do IFRS - Câmpus Erechim é constituído pela confluência de sentidos da formação humana e da formação profissional, o que abordaremos na próxima seção.

### **2.3.1 A confluência de sentidos: heterogeneidade**

No RD3, analisamos aspectos da formação proporcionada pela instituição, o que nos permite compreender o quanto o discurso é heterogêneo, constituído por sentidos que vêm de lugares diferentes. Destacamos para análise as marcas linguísticas que nos remetem ao encontro dos sentidos da formação profissional com a formação humana.

As marcas linguísticas destacadas nas SDs do RD3 nos levam à compreensão de uma regularidade base para a nossa hipótese, o encontro, a confluência de sentidos da formação profissional e da formação humana, da qual os saberes sobre a Língua Portuguesa fazem parte. Adotamos o **negrito** para as marcas da formação profissional e sublinhado para a formação humana.

**RD3**  
**A CONFLUÊNCIA DE SENTIDOS**

**SD1**

O Técnico em Vendas deverá ser um profissional **dinâmico, empreendedor, comunicativo, autônomo**, possuir visão sistêmica com formação humanística, teórica e prática, na área mercadológica, gerencial e comercial, que o habilite a compreender o meio sócio-econômico, político, cultural e organizacional em que está inserido, percebendo riscos que o possibilitem a posicionar-se de forma crítica e ética, decidindo, negociando, interagindo e relacionando-se de forma a **otimizar** os recursos pessoais e organizacionais, promovendo e antecipando transformações que possam contribuir com o **desenvolvimento pessoal e organizacional** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS, 2010, p. 12).

**SD2**

Objetivos do curso:

Favorecer o desenvolvimento de uma visão **estratégica**, postura de **inovação** e espírito **empreendedor** do profissional; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM MARKETING, p. 14).

**SD3**

Sendo assim, o Curso, ao propiciar a **capacitação** profissional de pessoas ligadas à indústria, ao comércio e aos serviços, pode contribuir para a modernização da **gestão** de vendas e marketing, para o **crescimento** das **empresas**, para a **geração** de novos **empregos**, para o **aumento** da **renda**, para a **melhoria** da **qualidade de vida** e, como consequência, contribuir para o **desenvolvimento regional** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2011, p. 10 e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM MARKETING, 2011, p. 10).

**SD4**

Objetivos do curso:

**Capacitar** o profissional para atuar em **equipes** multidisciplinares de forma crítica, criativa e ética a fim de atender as **demandas**; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 14).

**SD5**

Objetivos do curso:

Contribuir para que o acadêmico desenvolva habilidades para atuar em **equipe**, de forma interativa e integradora, compreendendo a importância da complementaridade nas ações de **cooperação**; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM MARKETING, 2011, p. 14).

**SD6]**

Objetivos do curso:

Contemplar, durante o processo de **formação**, a associação dos **princípios profissionais e humanos**, para que dessa forma o perfil do Engenheiro Mecânico atenda às **exigências** do contexto atual (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 2011, p. 14).

**SD7**

Objetivos do curso:

Associar, **aos aspectos profissionais, a formação humana**, para que dessa forma o perfil do Técnico em Vendas atenda às **exigências** do contexto (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2011, p. 13).

**Quadro 5:** RD3 - A confluência de sentidos.

O modo como as marcas linguísticas funcionam no discurso, nos apontam para o ideológico. Podemos analisar no fio intradiscursivo, marcas linguísticas que emergem do interdiscurso e que apontam para as formações discursivas nas quais estão inscritas. Compreendemos, a partir dessas marcas linguísticas, que o discurso da instituição apresenta uma discursividade dominante, relacionada ao capitalismo, porém há outros sentidos nesse discurso, os que advêm, por exemplo, de uma formação discursiva humanista. Analisamos, a partir disso, a existência de uma rede de filiação de sentidos, relação entre distintas formações discursivas “em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior” (ORLANDI, 1998, p. 205).

Nas SDs do RD3, temos marcas linguísticas, tais como: dinâmico, empreendedor, comunicativo, autônomo, desenvolvimento pessoal e organizacional, otimizar, estratégica, inovação, capacitação, modernização, crescimento, geração, exigências, desenvolvimento regional e demandas, pelas quais podemos chegar à formação discursiva do mercado (AMARAL, 2005), manifestação no discurso da formação ideológica capitalista.

Sabemos que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos do discurso. Essa interpelação ocorre por meio de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas. Consideramos o discurso, objeto de estudo dessa pesquisa, como materialidade da ideologia, um observatório da relação entre língua (materialidade do discurso) e ideologia. Dessa forma, analisando os efeitos de sentido, isto é, o modo como as palavras significam, temos em Pêcheux (2009, p. 146) que

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A formação ideológica na qual um conjunto de formações discursivas se inscreve, corresponde a um conjunto complexo de atitudes e representações que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras. Pêcheux mostra que as formações ideológicas incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito.

Segundo Amaral (2005), a formação discursiva do mercado é um lugar de significação em que o discurso sobre o trabalho mantém uma interlocução com diferentes discursos; assim, elementos de saber de outros discursos são tomados de empréstimo para fortalecer o dizer. Nesse lugar de significação, ocorre um processo de deslocamentos de sentidos de determinadas expressões que têm lugares enunciativos de origens diferentes:

Esses lugares revelam-se como sendo, principalmente, do discurso da administração ou da gerência de pessoas no campo do trabalho; dos discursos doutrinários, especificamente os religiosos; dos discursos políticos, sobretudo os orientadores dos sistemas liberais, ou liberal-democráticos. (Ibid., p. 1).

Na relação entre o linguístico e o ideológico, podemos afirmar que o discurso da instituição, materializado nos Projetos Pedagógicos, constitui-se por uma heterogeneidade de discursos, discursos-outros que constituem esse dizer. Segundo Orlandi (2012a, p. 62) o discurso “se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”.

Para Amaral (2005), a formação discursiva do mercado é responsável pela instituição de formas de identificação dos sujeitos no amplo processo de relações sociais, em particular das relações de trabalho. Portanto, de acordo com as marcas linguísticas que encontramos nas SDs do RD1, compreendemos que o aluno será interpelado pelo discurso capitalista. Podemos afirmar isso a partir das marcas linguísticas negritadas nas SDs, que colocam a educação a serviço da economia, sentido que ressoa da memória da Educação Profissional e Tecnológica.

Na SD1 os adjetivos: **dinâmico, empreendedor, comunicativo, autônomo** caracterizam o profissional Técnico em Vendas, que precisa ter esse perfil para o **desenvolvimento pessoal e organizacional**, ou seja, para ser útil e produtivo, sentido que acompanha a Educação Profissional e Tecnológica desde 1909, como analisamos na seção 1.1. Da mesma forma, as marcas linguísticas **decidindo, negociando, interagindo e relacionando-se**, filiam esse discurso à formação ideológica capitalista. As ações colocadas na forma verbal gerúndio, dão a ideia de continuidade e movimento, processos em andamento, não finalizados. E as quatro ações são realizadas com a finalidade de **otimizar** os recursos, aumentar a produção. Essas ações no gerúndio produzem um efeito de sentido de tarefas sempre a cumprir, de movimento.

Orlandi (2007a) afirma que estamos vivendo a era pós-industrial, em que surgem novas desigualdades, resultado de novas formas de dominação. Assim,

A 'lutte de classes' (a luta de classes) dá lugar à 'lutte de places' (a luta pelos lugares). Processo ligado a um processo profundo de 'des-institucionalização'. E ao desenvolvimento de uma 'cultura heroica do sujeito' que remete cada um à construção e à responsabilidade de seu próprio destino. (ORLANDI, 2007a, p. 15).

Segundo a autora, não existe uma escada para ascensão social, para ser reconhecido na sociedade é necessário ser útil e produtivo. O trabalhador é interpelado a ser útil e produtivo, assim, se produzir mais, ocupará um lugar melhor e consumirá mais. É um círculo onde o consumismo exagerado é usado como uma forma de dominação.

Na mesma SD, a formação humana também aparece nas marcas linguísticas sublinhadas compreender e posicionar-se de forma crítica e ética, o que escapa do sentido do tecnicismo, do saber-fazer, ligando ao saber-pensar. A confluência de sentidos da formação profissional e da formação humana pode ser compreendida a partir dessas marcas, pois apesar da compreensão do meio sócio econômico, político, cultural e organizacional e da posição que deve ser crítica e ética, tudo é voltado para o **desenvolvimento pessoal e organizacional**, que destacamos em negrito e sublinhado por marcar a confluência de sentidos, fazendo esse discurso ser produzido em um lugar de entremeio (SURDI DA LUZ, 2010), onde a formação humana encontra-se com a formação profissional.

Na SD2 a afirmação que um dos objetivos do curso é desenvolver visão **estratégica**, postura de **inovação** e espírito **empreendedor** do profissional, os elementos visão, postura e espírito que constituem o profissional vêm adjetivados por estratégica, inovação e empreendedor. Dessa forma, o sujeito é interpelado pelo discurso econômico a obter resultados, gerando a competitividade entre os profissionais e entre as organizações. De acordo com Pfeiffer (2000, p. 101), "a escola representa o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdamos, lugares sociais".

Orlandi (2012c, p. 216) caracteriza o capitalismo como uma relação social constituída historicamente caracterizada pela compra e venda da força de trabalho. Nessa relação social, os capitalistas são os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores são os proprietários da força de trabalho. Dessa forma, "o sistema capitalista transforma o trabalhador e o trabalho em mercadorias, ao privar o trabalhador daquilo que ele produz" (Ibid., p. 216). A instituição educacional produz essa mercadoria, transforma alunos em trabalhadores. O sujeito-aluno é interpelado por um discurso que o faz ter a ilusão de ser livre, **autônomo** (SD1), porém, embora com a ilusão de autonomia, o objetivo é gerar resultados, trabalhar para o capital.



Na SD3 e na SD4 destacamos a marca **capacitação** que, conforme analisamos na seção 2.2.1, remete a treinamento, a tornar os indivíduos capazes de fazer algo, treinados para apresentarem resultados, produtividade. É o saber-fazer, que ressoa do discurso do Ensino Técnico de 1961.

A marca linguística **capacitação** está relacionada na SD3 às marcas **modernização, crescimento, geração, aumento, melhoria** que acompanham, respectivamente, as palavras gestão, empresas, empregos, renda e qualidade de vida, o que nos permite compreender que esse encontro filia o discurso da instituição educacional à formação discursiva do mercado a qual o discurso econômico também se inscreve. Já na SD6 temos a marca formação que destacamos com sublinhado, pois compreendemos que com ela o discurso é tocado pela formação humana, colocando a educação como processo formativo, o que escapa do sentido tecnicista. Porém, o perfil do profissional deve atender as **exigências** (SD6), por isso destacamos **formação** também com negrito, representando assim a confluência de sentidos.

A Lei nº 11.892/2008 apesar de apresentar outra organização para a Educação Profissional e Tecnológica ressignifica sentidos da memória que ressoam no discurso dos documentos do câmpus, o que caracteriza um processo parafrástico. Um sentido que analisamos é a relação educação-economia, que como vimos, está presente na memória da Educação Profissional e Tecnológica e o encontramos nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Podemos compreender esta afirmação a partir da marca linguística **desenvolvimento regional** (SD3) que nos remete a um sentido histórico dessa modalidade de ensino que é atender ao desenvolvimento econômico.

Dessa forma, a partir da noção de ressonância interdiscursiva (SERRANI, 1997), compreendemos que no discurso materializado em Projetos Pedagógicos do IFRS - Câmpus Erechim há sentidos que ressoam do discurso da legislação e da memória da Educação Profissional e Tecnológica.

Serrani (1997) desenvolveu a noção de ressonância discursiva a partir do estudo dos funcionamentos parafrásticos, ou seja, dos estudos dos efeitos de sentido produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo

há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. (Ibid., p. 47).

São os modos de dizer que produzem efeito de sentido pela repetição, vibração semântica mútua, que, consideradas as condições de produção, constroem a realidade (imaginária) de um mesmo sentido. Para Serrani (1997), a paráfrase é uma noção contextual porque

os substitutos possíveis das unidades somente podem ser determinados, sejam em relação ao contexto imediato do discurso em que as formas ocorrem, seja em relação ao contexto das formas discursivas a que o discurso pode remeter-se pra produzir sentidos (Ibid., p. 27).

A paráfrase é constitutiva dos processos de produção de efeitos de sentido, por isso a analisamos na relação entre os modos de dizer, porque os discursos se repetem, ou seja, há diversas formas de dizer o mesmo e a paráfrase é um dos modos de repetição. O processo parafrástico é do nível do interdiscurso, via memória discursiva, ou seja, diferentes discursos se atravessam e deixam marcas uns nos outros. Para Orlandi (2012a),

os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. (Ibid., p. 36).

Nesse retorno à discursividade dominante, capitalista, o sujeito discursivo filia-se a uma rede de sentidos históricos, identificando-se com certas ideias, certos assuntos, certas afirmações porque elas “batem” com algo que tem dentro dele (ORLANDI, 1998). Nesse processo de significação, constitui-se como posição de sujeito relativa à formação discursiva, pela qual “os sentidos fazem sentido” (ORLANDI, 1998, p. 206).

A partir da marca linguística **equipe** (SD4 e SD5) também podemos compreender a confluência de sentidos. Quando falamos em trabalhar em equipe, tocamos na formação humana, pois para isso é necessário desenvolver certos valores, o que nesse discurso é reforçado pela forma de atuação que deve ser crítica, criativa e ética (SD4). Porém o trabalho em equipe é colocado para a finalidade de atender **demandas** (SD4), marca linguística que abre neste discurso um lugar para o discurso econômico, que inscreve este discurso na formação ideológica capitalista.

Segundo Amaral (2005), no discurso empresarial, o empregado é comprometido com a sua equipe de trabalho, a quem deverá fidelidade, cooperação (SD5). Dessa forma,

a prática discursiva empresarial constrói para os sujeitos um imaginário de poder; todos os empregados teriam poder sobre si e sobre os membros de toda a equipe e

isso gera um efeito positivo na função produtiva do trabalho. (AMARAL, 2005, p. 6).

O sujeito-aluno é interpelado em profissional com a ilusão de controle (esquecimento número dois), pois é a formação discursiva do mercado que define o que pode e deve ser dito.

As marcas linguísticas do RD3 nos permitem compreender a heterogeneidade do discurso que abriga sentidos da formação humana e da formação profissional, filiando este discurso à formação discursiva do mercado e à formação discursiva humanista. Por isso compreendemos a formação discursiva como um espaço aberto, invadido por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas (PÊCHEUX, 2010c, p. 310).

Compreendemos que os sentidos vêm da memória da Educação Profissional e Tecnológica, via interdiscurso, ressoando no discurso dos Projetos Pedagógicos. Na conjunção desses sentidos, tem-se a constituição de um lugar de entremeio (SURDI DA LUZ, 2010) que surge, também, na/pela tentativa de se fundir a formação humana e a formação profissional, no campo educacional.

Lugar de entremeio, conforme Surdi da Luz (Id., p. 83), “é onde os sentidos que se filiam a diferentes domínios de saber se formulam e entram em funcionamento”. Dessa forma, como as formações discursivas, o lugar de entremeio também não possui limites precisos, sendo também heterogêneo em razão de sua identificação a saberes de diversos domínios.

Esse discurso inscreve-se na heterogeneidade, sendo a formação discursiva heterogênea uma unidade com fronteiras instáveis (COURTINE, 2009), que deslizam em função da ideologia, e derivada de um sujeito também heterogêneo. Para Courtine (Id., p. 99), é no interdiscurso de uma formação discursiva que se constitui o domínio do saber próprio a esta formação discursiva. Esse domínio do saber é o elemento responsável pelo fechamento da formação discursiva, que possui a característica de ser instável, fato que permite às suas fronteiras um deslocamento, num processo de interligação com outras formações discursivas, constituindo assim novos sentidos.

Nesse processo de atravessamento de novos saberes, ocorre o que Indursky (2007) nomeia de entrelaçamento entre o mesmo e o diferente, ou seja,

saberes que não fazem parte de uma determinada FD [formação discursiva], em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, aí produzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD [formação discursiva]. (Ibid., p. 168).

Assim, os saberes que constituem uma formação discursiva determinam o sujeito, que se caracteriza como dividido em relação a ele mesmo ao identificar-se com vários desses saberes. Indursky (2007, p. 168-169) traz à baila o texto *Remontémons de Foucault à Spinoza*, no qual Pêcheux relaciona a ideia de contradição, que aparece na obra de Spinoza, à noção de formação discursiva de Foucault. Dessa forma, a autora afirma que a contradição de uma formação discursiva está no fato dela ser dividida, constituída pela heterogeneidade, abrigando a diferença e a ambiguidade em seu interior, através de fronteiras marcadas pela instabilidade e pela porosidade, que permitem a entrada de outros saberes.

Os Projetos Pedagógicos são instrumentos linguísticos nos quais é projetado um modelo de aluno. Interessa-nos saber que conhecimentos sobre a Língua Portuguesa estão postos nesse discurso e para isso, tomamos os Projetos Pedagógicos como história da língua e de seu conhecimento. Segundo Orlandi (2002),

ao invés de fazer a história da sociedade brasileira aí incluindo a língua, procuro mostrar como o estudo sobre a história da língua e de seu conhecimento pode nos ‘falar’ da sociedade e da história política da época, assim como do que resulta como ideias que se constituem e acompanham ao longo de nossa história. (Ibid., p. 16).

A partir dessa compreensão, neste capítulo tomamos como objeto a ser analisado o encontro, a confluência de sentidos da formação humana e da formação profissional. Para chegar à compreensão sobre que sentidos são produzidos a partir desse encontro, recortamos SDs dos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados, discurso sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, constituímos três RDs, pelos quais compreendemos que:

- ⇒ sentidos da memória do ensino de Língua Portuguesa ressoam no discurso da instituição, sendo que os saberes que fazem parte dessa formação constituem uma língua útil ao trabalho, ensinada para instrumentalizar o sujeito-trabalhador;
- ⇒ ressoa no discurso a presença de uma falta, sentido que acompanha a Educação Profissional e Tecnológica desde o início, conforme abordamos no primeiro capítulo;
- ⇒ a heterogeneidade é marcada nesse discurso pela confluência entre sentidos da formação profissional e da formação humana, da qual os saberes sobre a Língua Portuguesa fazem parte;
- ⇒ a confluência de sentidos constitui um lugar de entremeio.

Em seguida, tendo como ponto de partida essas análises, nos aventuramos pelo terceiro capítulo para compreender quais saberes sobre a Língua Portuguesa constituem esse lugar em um discurso que tem por objetivo a formação profissional para o atendimento das necessidades econômicas.

### **3 LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA... SEGUINDO A TRILHA E O ENTRECruzAMENTO DE SABERES**

A linguagem marca, crava, forja a realidade, dá-lhe contornos, especificidades – sentido – que retornam sobre ela – linguagem – transmutando-a e transfigurando-a. (SILVA, 1998, p. 11).

No discurso da instituição sobre o ensino de Língua Portuguesa, materializado nos Projetos Pedagógicos, circulam saberes da Língua Portuguesa que constituem o currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Erechim (IFRS - Câmpus Erechim). Esse currículo é composto também por saberes de áreas relacionadas diretamente à formação profissional.

Nos dois primeiros capítulos deste trabalho, retomamos a história da Educação Profissional e Tecnológica e a história do ensino da Língua Portuguesa, analisando nos Projetos Pedagógicos dos cursos como a memória se atualiza e produz efeitos de sentido. Neste capítulo, considerando os Projetos Pedagógicos como instrumentos linguísticos, por serem objetos históricos/simbólicos que tratam do ensino de Língua Portuguesa em uma das instituições de formação profissional e tecnológica, conforme explicamos anteriormente, os tomamos também como um discurso sobre a Língua Portuguesa.

Nosso trabalho, inscrevendo-se na História das Ideias Linguísticas, busca compreender no discurso materializado nos Projetos Pedagógicos, as ideias linguísticas, os saberes que se articulam sobre a língua. Dessa forma, analisamos que o ensino de Língua Portuguesa nesses cursos da Educação Profissional e Tecnológica constitui-se no entrecruzamento de saberes.

Na escritura deste capítulo, realizamos os seguintes movimentos de análise: inicialmente, apresentamos as matrizes curriculares dos cursos e tecemos algumas considerações com o objetivo de compreender o lugar da Língua Portuguesa na formação ofertada pelo IFRS; em seguida, analisamos as sequências discursivas (SDs) recortadas das ementas dos componentes curriculares relacionados à Língua Portuguesa.

Antes de apresentar as matrizes dos cursos, retomamos a que Projetos Pedagógicos estamos nos referindo, que constituem o arquivo desta pesquisa:

- Curso Técnico em Mecânica/2010
- Curso Técnico em Mecânica/2011

- Curso Técnico em Vendas/2010
- Curso Técnico em Vendas/2011
- Curso Superior de Engenharia Mecânica/2011
- Curso Superior de Tecnologia em Marketing/2011

São documentos produzidos no período de 2010-2011, cabendo destacar que a instituição iniciou as atividades somente com os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e que os Projetos Pedagógicos de 2010 sofreram alterações no final deste primeiro ano de atuação. Portanto, trabalhamos em nossa pesquisa com dois Projetos Pedagógicos diferentes para cada curso técnico, Mecânica e Vendas, fator que repercute nas análises.

Os cursos não possuem relação direta com a área da linguagem, porém, em cada curso, há componentes curriculares relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, nomeados de diversas formas, conforme dispomos no quadro abaixo:

PROJETO PEDAGÓGICO	COMPONENTES CURRICULARES
Curso Técnico em Mecânica/2010	Português Instrumental I Português Instrumental II
Curso Técnico em Mecânica/2011	Leitura e Produção Textual I Leitura e Produção Textual II
Curso Técnico em Vendas/2010	Português Instrumental e Redação Técnica
Curso Técnico em Vendas/2011	Português Instrumental e Redação Técnica
Curso Superior de Engenharia Mecânica/2011	Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica
Curso Superior de Tecnologia em Marketing/2011	Leitura e Produção Textual

**Quadro 6:** Componentes curriculares relacionados à Língua Portuguesa.

Iniciamos nosso primeiro movimento de análise deste capítulo, compreendendo as nomeações dos componentes curriculares que apresentamos, partindo do pressuposto que cada uma dessas nomeações tem muito a revelar/significar e precisa ser compreendida para algumas considerações iniciais da análise.

Nos Projetos Pedagógicos de 2010, dos dois cursos técnicos, Mecânica e Vendas, a disciplina é nomeada respectivamente de **Português Instrumental** e **Português Instrumental e Redação Técnica**, em que compreendemos **instrumental** e **técnica** como marcas do ensino de língua tecnicista, sentido que ressoa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 que direcionou a educação durante o governo militar. Segundo Camargo (2009),

O título *Português Instrumental*, dentre todas as denominações, é o que mais bem deixa explícitas as marcas de determinada vertente, no caso, como o nome já diz, a vertente instrumental, tecnicista, de enfoque pragmático e de caráter operatório do ensino da língua para fins específicos. (CAMARGO, 2009, p. 80, grifo do autor).

Para Soares (2004), a LDB de 1971 colocou a educação a serviço do desenvolvimento do país e privilegiou a concepção de ensino de língua como instrumento de comunicação, instrumento para o desenvolvimento, noção que predominou entre as décadas de 1960 e 1980. Assim, compreendemos que o caráter instrumental das duas disciplinas preconiza um ensino de língua voltado para fins específicos, funcionando saberes necessários para o exercício das profissões de técnico em mecânica e de técnico em vendas.

Quando os Projetos Pedagógicos são reformulados, no final de 2010, a disciplina do curso técnico em Mecânica é renomeada, passando de **Português Instrumental** para **Leitura e Produção Textual** em 2011. De acordo com Silva Martins (2012),

O movimento de nomeação e renomeação de uma disciplina faz parte de uma política que busca renomear para poder designar de outra forma. Ao renomear, os conceitos mobilizados são outros. Essas renomeações podem levar a uma nova designação. (Ibid., p. 22).

Compreendemos a partir da autora que a disciplina é ressignificada ao ser renomeada e, assim, outros saberes podem entrar em funcionamento na nova designação, bem como outras teorias linguísticas. A disciplina renomeada pode significar de forma diversa (ou não). A disciplina de Português Instrumental ao ser renomeada para Leitura e Produção Textual, tem sua ementa também alterada. O formato da ementa passa de listagem de conteúdos para um formato textual, combinando com a nova nomeação. Também os saberes postos na nova ementa são diferentes dos anteriores.

Nas análises das ementas, realizadas na seção 3.2 deste trabalho, compreendemos que, com a renomeação, a disciplina se abre para novos saberes em funcionamento. Porém atentamos para além da transparência do que está dito, e então compreendemos que a designação permanece, pois o discurso que procura filiar-se a teorias contemporâneas do ensino de língua, em algum momento desliza, e retorna para o sentido instrumental que tinha antes da renomeação. Os saberes do ensino instrumental ressoam na Leitura e Produção Textual.

Segundo Silva Martins (2012), o processo de nomeação é ato político no interior de uma instituição. E essa política depende das escolhas dos sujeitos discursivos, ou seja, a quais teorias, conceitos, noções estão filiados discursivamente os sujeitos que produzem o discurso



da instituição. É o que analisamos na seção 3.2 ao apresentarmos sequências discursivas recortadas das ementas dos Projetos Pedagógicos.

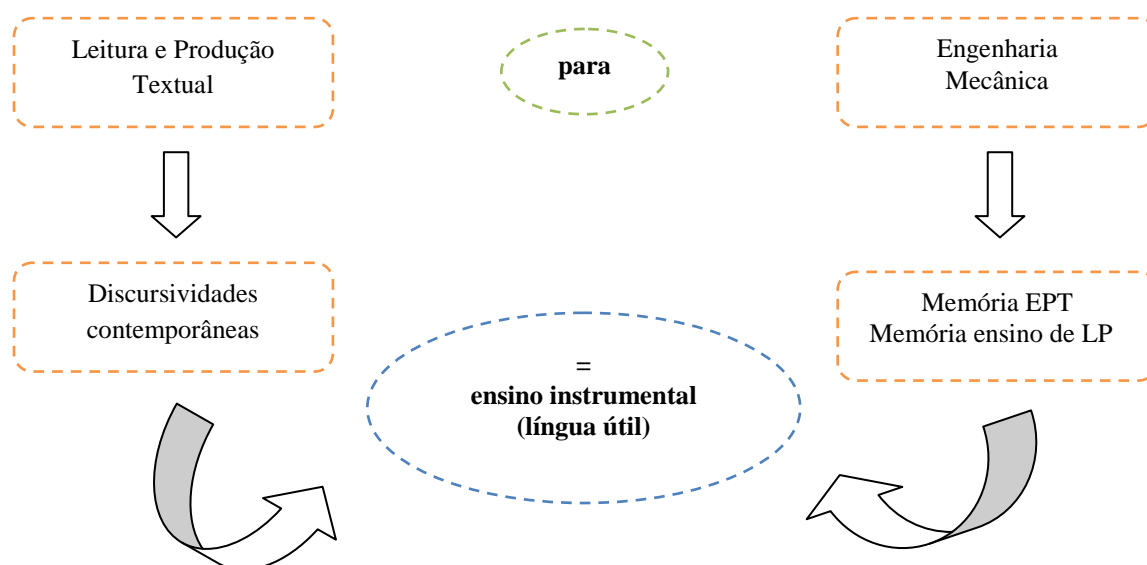
Iniciando suas atividades em 2011, os cursos superiores de Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing também nomearam como **Leitura e Produção Textual** o componente curricular responsável pelo ensino de língua. Sobre a nomeação Leitura e Produção Textual, Camargo (2009) afirma que ela está relacionada à vertente discursivo-textual do ensino de língua que, como abordamos no segundo capítulo deste trabalho, foca na análise textual e na análise discursiva, objetivando a formação de sujeitos críticos. Essa vertente relaciona-se com o estudo de diversos gêneros discursivos e com a formação do leitor/produtor de textos.

Lembramos que Camargo (2009) também afirma que as vertentes podem coexistir dentro de uma mesma disciplina, o que compreendemos a partir da nomeação **Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica**, na qual a alusão à área de formação revela o viés pragmático do ensino de língua voltado para o exercício da profissão de engenheiro mecânico.

Analisando discursivamente, podemos compreender que embora o discurso da instituição procure filiar-se a saberes das teorias mais recentes do ensino de língua, na tentativa de estar de acordo com as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, discurso contemporâneo sobre o ensino de Língua Portuguesa que dá ênfase ao ensino de leitura e produção de textos, algo escapa ao nomear a disciplina **para** Engenharia Mecânica.

A preposição **para** é uma marca linguística que filia esse discurso a saberes do ensino instrumental o qual compreendemos como discursividade dominante. Por meio dessa proposição, a disciplina abandona o caráter discursivo-textual, apesar da nomeação Leitura e Produção Textual, deslizando para o ensino de língua instrumental, voltada para atender aos interesses, necessidades do mercado de trabalho, que precisa de sujeitos-trabalhadores úteis e produtivos para assegurar o capitalismo. São sentidos da memória da Educação Profissional e Tecnológica que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, nasceu com o estigma da escravidão, da servidão, da utilidade e do assistencialismo.

Compreendemos que na nomeação Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica, sentidos da memória da modalidade de ensino e da memória do ensino de Língua Portuguesa se entrecruzam, ressoando no discurso da instituição, o que podemos representar pela figura seguinte:



**Figura 8:** Entrecruzamento de saberes

Conforme abordamos nos primeiros capítulos deste trabalho, os sentidos não são novos, eles ressoam da memória do ensino de Língua Portuguesa e da Educação Profissional e Tecnológica no discurso atual via interdiscurso, é ele que determina o intradiscurso, a formulação. De acordo com Stübe Netto (2008), o intradiscurso “remete a traços de outros discursos inscritos no discurso do enunciador, que não tem controle sobre tais marcas” (Ibid., p. 58). Coadunando com a autora, compreendemos na formulação **Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica** em funcionamento saberes de teorias contemporâneas entrecruzando-se com saberes da memória, traços de outros discursos. A preposição **para** é o que possibilita esse entrecruzamento no intradiscurso, acionando saberes de outro domínio, do ensino instrumental de língua.

Outra marca que filia esse discurso ao discurso do ensino instrumental é a palavra **redação** que aparece na nomeação da disciplina do curso técnico em Vendas em 2010 e que permanece em 2011. Geraldi (2011) ao refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola distingue redação de produção textual. Segundo o autor, na redação, “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (Ibid., p. 128). Dessa forma, a escrita da redação é um exercício em que o sujeito não diz sua palavra, apenas se exercita no uso da língua, preparando-se para usá-la, no caso da Educação Profissional e Tecnológica, no exercício de sua futura profissão.

De acordo com Geraldi (2011), ao contrário do aluno que produz a redação, o aluno produtor de texto “usa a modalidade escrita para contar uma história [...] insiste em dizer a sua palavra” (Ibid., p. 130). Compreendemos a partir dessa afirmação do autor, que na produção

textual o sujeito não é anulado, ele encontra um espaço para se dizer, não fica preso apenas à escrita de redações técnicas o que o interpela em sujeito produtivo para o trabalho.

### 3.1 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM ANÁLISE: O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

É devolvendo o direito à palavra que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. (GERALDI, 2011, p. 131).

Conforme abordamos, tomamos o currículo como discurso e como instrumento linguístico, conforme a História das Ideias Linguísticas. Com base em Surdi da Luz (2010), consideramos que a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem traços de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção. Assim, tomamos o currículo de um curso como um observatório do funcionamento e entrecruzamento de memórias. Coadunando com a autora, entendemos o currículo com base em Menezes e Santos (2002) como um

conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo. (MENEZES; SANTOS, 2002).<sup>35</sup>

Nesse sentido, também é preciso dizer como cada currículo do arquivo de nossa pesquisa se constitui. Os currículos que aqui tomamos como objetos discursivos são constituídos por um conjunto de disciplinas. Até o final do século XIX, o emprego da palavra disciplina e da expressão disciplina escolar está relacionado à vigilância, à repressão das condutas prejudiciais, à boa ordem e ao ato de educar para a ordem (CHERVEL, 1990, p. 178). Segundo o autor citado, o termo disciplina designando componente curricular, matéria de ensino, conteúdo de ensino, só começou a ser utilizado no início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial. É um termo recente e que não deixa de relacionar-se, segundo Chervel (1990), com o verbo disciplinar.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

A palavra disciplina já foi empregada também no sentido de exercício intelectual: “uma disciplina, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Assim, compreendemos que as disciplinas constitutivas dos currículos dos cursos analisados são modos de disciplinar o conhecimento científico, lugar de escolarização de saberes.

Entendemos que a elaboração de um currículo procura responder às demandas de ordem legal (atender à demanda legislativa), às demandas relativas às orientações teórico-acadêmicas de cada área de conhecimento e, também, às demandas socioeconômicas que motivam a oferta de determinados cursos e não outros em cada instituição de ensino. Ou seja, tem-se no currículo o entrecruzamento de diferentes memórias, como afirmamos anteriormente, e também uma atualização dessa memória no batimento com determinadas condições de produção.

A seguir, apresentamos a organização curricular dos cursos que compõem o arquivo de nossa pesquisa:

### Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2010

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1º	01	Desenho Técnico I	60	
	02	Processos de Fabricação I	80	
	03	Higiene e Segurança do Trabalho	20	
	04	<b>Português Instrumental I</b>	40	
	05	Metrologia I	40	
	06	Mecânica Técnica	40	
	07	Tecnologia dos Materiais I	40	
	08	Informática Básica	40	
	09	Matemática Aplicada I	40	
Carga horária total do semestre:			400	
2º	10	Desenho Técnico II	40	01
	11	Eletricidade Básica	40	
	12	Gestão Empresarial	40	
	13	Processos de Fabricação II	80	02
	14	Resistência dos Materiais I	40	
	15	Metrologia II	40	05
	16	Tecnologia dos Materiais II	40	07
	17	Matemática Aplicada II	40	09
18	<b>Português Instrumental II</b>	40		
Carga horária total do semestre:			400	
3º	19	Computação Gráfica Aplicada I	40	10
	20	Processos de Fabricação III	80	13
	21	Manutenção Mecânica	40	

	22	Tratamento Térmico	20	16
	23	Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos	60	
	24	Fabricação Assistida por Computador I	40	10
	25	Máquinas Hidráulicas e Tubulações Industriais	20	
	26	Resistência dos Materiais II	40	14
	27	Processos de Conformação	40	
	28	<b>Português Instrumental III</b>	20	
Carga horária total do semestre:			400	
4°	29	Projetos	40	
	30	Gestão Ambiental	20	
	31	Processos de Fabricação IV	60	20
	32	Inglês Instrumental	20	
	33	Fundição	20	16
	34	Automação Industrial	60	23 e 11
	35	Fabricação Assistida por Computador II	40	02
	36	Sistemas Térmicos	40	
	37	Tecnologia e Elementos de Máquinas	40	
	38	Computação Gráfica Aplicada II	40	19
39	Relações Humanas no Trabalho	20		
Carga horária total do semestre:			400	
Total de horas de disciplinas letivas			1.600	
Disciplina de Estágio Curricular			300	
Total de horas do Curso			1.900	

**Quadro 7:** Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2010.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Técnico em Mecânica/2010.

Na matriz curricular do curso Técnico em Mecânica do ano de 2010, os componentes curriculares relacionados ao ensino de Língua Portuguesa ocupam três semestres e foram nomeados respectivamente de Português Instrumental I, Português Instrumental II e Português Instrumental III.

### Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2011

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1°	1	Desenho Técnico I	72	
	2	Processos de Fabricação I	72	
	3	<b>Leitura e Produção Textual I</b>	36	
	4	Metrologia I	36	
	5	Mecânica Técnica	36	
	6	Tecnologia dos Materiais I	36	
	7	Informática Básica	36	
	8	Matemática Aplicada I	36	
Carga horária total do semestre:			360	
2°	9	Desenho Técnico II	36	1
	10	Eletricidade Básica	36	
	11	Gestão Empresarial	36	
	12	Processos de Fabricação II	72	2
	13	Resistência dos Materiais I	36	5

	14	Metrologia II	36	4
	15	Tecnologia dos Materiais II	36	6
	16	Matemática Aplicada II	36	8
	17	<b>Leitura e Produção Textual II</b>	36	3
Carga horária total do semestre:			360	
3º	18	Computação Gráfica Aplicada I	36	9
	19	Processos de Fabricação III	72	12
	20	Manutenção Mecânica	36	
	21	Higiene, Segurança e Ambiente	36	
	22	Sistemas Hidráulicos de Pneumáticos	72	
	23	Fabricação Assistida por Computador I	36	9
	24	Resistência dos Materiais II	36	13
	25	Processos de Conformação	36	
Carga horária total do semestre:			360	
4º	26	Processos de Fabricação IV	72	19
	27	Automação Industrial	72	22 e 10
	28	Fabricação Assistida por Computador II	36	23
	29	Sistemas Térmicos	36	
	30	Tecnologia e Elementos de Máquinas	36	
	31	Computação Gráfica Aplicada II	36	18
	32	Relações Humanas no Trabalho	36	
	33	Projeto de Conclusão	36	
Carga horária total do semestre:			360	
<b>Total de horas do Curso</b>			1440	

**Quadro 8:** Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica/2011.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Técnico em Mecânica/2011.

Quando o curso teve seu Projeto Pedagógico revisto no final de 2010, vários componentes curriculares foram alterados, entre eles o Português Instrumental que passou a ser nomeado de Leitura e Produção Textual I e II no Projeto Pedagógico 2011. A disciplina que antes ocupava três semestres teve seu espaço reduzido para dois semestres. A carga horária da disciplina também foi reduzida de 40 horas de aula por semestre para 36 horas de aula por semestre.

### **Matriz curricular do curso Técnico em Vendas (2010)**

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1º	01	<b>Português Instrumental e Redação Técnica</b>	40	
	02	Introdução a Matemática Comercial e Financeira	40	
	03	Informática Básica	40	
	04	Fundamentos de Administração	40	
	05	Fundamental de Marketing	40	
	06	Ética e Trabalho	40	
	07	Gestão de Pessoas e Relações no Trabalho	40	
	08	Negociação: Teoria e Prática	40	
	09	Direito das Relações de Consumo	40	
	10	Vitrinismo e Comunicação Visual	40	

Carga horária total do semestre:			400	
2º	11	Matemática Comercial e Financeira	40	
	12	Informática Aplicada a Vendas	40	
	13	Pesquisa de Mercado	60	
	14	Comportamento de Compra e Consumo	60	
	15	Gestão de Canais de Distribuição e Logística	40	
	16	Marketing de Relacionamento	40	
	17	Estratégias de Negociação	40	
	18	Promoção e Comunicação	40	
	19	Empreendedorismo	40	
Carga horária total do semestre:			400	
Total de horas de disciplinas letivas			800	
Disciplina de Estágio Curricular			300	
Total de horas do Curso			1100	

**Quadro 9:** Matriz curricular do curso Técnico em Vendas/2010.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Técnico em Vendas/2010.

No Projeto Pedagógico de 2010 do curso técnico em Vendas, a disciplina relacionada ao ensino dos saberes sobre a Língua Portuguesa foi nomeada como Português Instrumental e Redação Técnica, sendo ministrada apenas no primeiro semestre.

### Matriz curricular do curso Técnico em Vendas/2011

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1º	01	<b>Português Instrumental e Redação Técnica</b>	36	
	02	Matemática Comercial e Financeira	72	
	03	Informática Básica	36	
	04	Desenvolvimento e Gestão de Vendas	72	
	05	Fundamentos de Marketing	72	
	06	Comportamento Organizacional	36	
	07	Comportamento do Consumidor	36	
Carga horária total do semestre:			360	
2º	08	Análise de Custos e Formação de Preços	36	
	09	Informática Aplicada a Vendas	36	
	10	Pesquisa de Mercado	72	
	11	Direito das Relações de Consumo	36	
	12	Canais de Distribuição e Logística	36	
	13	Planejamento de Marketing	36	
	14	Estratégias de Negociação e Vendas	36	
	15	Comunicação, Promoção e Vitrinismo	72	
	16	Projeto de Conclusão	80	
Carga horária total do semestre:			440	
<b>Total de horas do Curso</b>			<b>800</b>	

**Quadro 10:** Matriz curricular do curso Técnico em Vendas/2011.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Técnico em Vendas/2011.

Com a reformulação do Projeto Pedagógico do curso técnico em Vendas, a nomeação da disciplina continuou sendo a mesma. Porém, como as demais disciplinas, a carga horária foi reduzida passando de 40 horas para 36 horas de aula por semestre.

### Matriz curricular do curso de Engenharia Mecânica/2011

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1º	1	Cálculo I	72	
	2	Desenho Técnico I	72	
	3	Introdução à Engenharia Mecânica	36	
	4	Química Tecnológica	72	
	5	Álgebra Linear e Geometria Analítica	72	
	6	<b>Leitura e Produção Textual para Eng<sup>a</sup> Mecânica</b>	36	
Carga horária total do semestre:			360	
2º	7	Cálculo II	72	1
	8	Física Geral I	72	1
	9	Metrologia	36	
	10	Ciência dos Materiais I	72	4
	11	Desenho Técnico II	72	2
	12	Metodologia Científica	36	
Carga horária total do semestre:			360	
3º	13	Cálculo III	72	7
	14	Ciência dos Materiais II	72	10
	15	Física Geral II	72	8
	16	Sistemas de Medição	72	9
	17	Metodologia da Pesquisa	36	
	18	Engenharia de Software	36	
Carga horária total do semestre:			360	
4º	19	Engenharia e Segurança do Trabalho	36	
	20	Cálculo Numérico	36	18
	21	Física Geral III	72	15
	22	Mecânica dos Fluidos	72	13 e 15
	23	Termodinâmica	72	7 e 15
	24	Mecânica dos Sólidos I	72	5 e 8
Carga horária total do semestre:			360	
5º	25	Mecânica dos Sólidos II	72	24
	26	Engenharia Econômica	36	
	27	Mecanismos	36	24
	28	Máquinas de Fluidos	72	22
	29	Transferência de Calor	72	23
	30	Elettricidade I	72	21
Carga horária total do semestre:			360	
6º	31	Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos	72	22
	32	Máquinas Térmicas I	36	23
	33	Ética e Sociedade	36	
	34	Elettricidade II	36	30
	35	Elementos de Máquinas I	72	11 e 24
	36	Usinagem I	72	14



	37	Pesquisa Operacional	36	
Carga horária total do semestre:			360	
7º	38	Elementos de Máquinas II	72	35
	39	Sistemas de Produção	36	
	40	Usinagem II	72	36
	41	Máquinas Térmicas II	72	23
	42	Automação e Controle	72	34 e 16
	43	Gestão Ambiental	36	
Carga horária total do semestre:			360	
8º	44	Refrigeração e Ar Condicionado	72	29
	45	Gestão de Projetos	72	
	46	Sistemas de Qualidade	72	16
	47	Soldagem e Fundição	72	14
	48	Conformação Mecânica	36	14 e 7
	49	Vibrações Mecânicas	36	13 e 16
Carga horária total do semestre:			360	
9º	50	Projetos de Máquinas	72	45 e 38
	51	Disciplina Complementar I	36	
	52	Disciplina Complementar II	36	
	53	Disciplina Complementar III	72	
	54	Disciplina Complementar IV	72	
	55	Trabalho de Conclusão de Curso	72	
Carga horária total do semestre:			360	
10º		Estágio Curricular	360	
Carga horária total do semestre:			360	
Subtotal de horas do Curso			360	
Atividades Curriculares Complementares			120	
<b>Total de horas do Curso</b>			<b>3720</b>	

**Quadro 11:** Matriz curricular do curso Superior de Engenharia Mecânica/2011.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Superior de Engenharia Mecânica/2011.

No curso superior de Engenharia Mecânica, ministrado em dez semestres, os saberes sobre a Língua Portuguesa foram organizados em apenas uma disciplina de 36 horas de aula, no primeiro semestre. A disciplina foi nomeada de Leitura e Produção Textual para Engenharia Mecânica.

### Matriz curricular do curso de Tecnologia em Marketing/2011

Semestres	Nº	Disciplinas	C/H	Pré-requisitos
1º	1	Introdução à Administração	72	
	2	Matemática Aplicada	36	
	3	Inovação e Tecnologia	36	
	4	Fundamentos de Economia	72	
	5	Introdução ao Marketing	72	
	6	Informática Básica	36	
	7	Metodologia Científica	36	
	8	Comportamento Organizacional	36	
	9	<b>Leitura e Produção Textual</b>	36	

Carga horária total do semestre:			432	
2º	10	Comportamento do Consumidor	36	5
	11	Pesquisa de Marketing	72	5
	12	Metodologia da Pesquisa	36	7
	13	Marketing de Relacionamento	36	5
	14	Estatística	72	
	15	Matemática Financeira	36	2
	16	Gestão de Produção e Operações	36	1
	17	Gestão Estratégica I	36	1
18	Projeto Integrador	72		
Carga horária total do semestre:			432	
3º	19	Desenvolvimento e Gestão de Produtos	36	5
	20	Gestão Estratégica II	36	17
	21	Direito do Consumidor	36	
	22	Comunicação Integrada de Marketing	72	5
	23	Gestão de Canais de Distribuição	36	5
	24	Negócios Internacionais	36	1
	25	Estratégias de Precificação	36	15
	26	Finanças Corporativas	36	15
	27	Gestão de Compras e Logística	36	1
28	Disciplina Complementar I	36		
Carga horária total do semestre:			396	
4º	29	Marketing Estratégico	72	20
	30	Marketing Internacional	36	5
	31	Marketing Digital	36	5
	32	Direito Empresarial	36	
	33	Sistemas de Informações de Marketing	36	
	34	Processo Decisório	36	
	35	Ética e Sociedade	36	
	36	Disciplina Complementar II	36	
37	Projeto Integrador II	72		
Carga horária total do semestre:			396	
Subtotal de horas do Curso			1656	
Atividades Curriculares Complementares			80	
<b>Total de horas do Curso</b>			<b>1736</b>	

**Quadro 12:** Matriz curricular do curso Superior de Tecnologia em Marketing/2011.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do curso Superior de Tecnologia em Marketing /2011.

Como em Engenharia Mecânica, no curso de Tecnologia em Marketing também há apenas uma disciplina para o ensino de língua, colocada no primeiro semestre, com apenas 36 horas de aula. A disciplina foi nomeada de Leitura e Produção Textual. Nesta matriz curricular, bem como nas demais, compreendemos algumas regularidades que nos cabe destacar neste momento.

Primeiramente, nota-se como regular em todas as matrizes a preocupação em assegurar um lugar para os saberes sobre a Língua Portuguesa. Porém, compreendemos que este lugar é exíguo nos dois cursos superiores, pois há apenas no primeiro semestre um componente curricular que aborda esses saberes. O fato de haver apenas uma disciplina por

curso tratando do ensino de língua e, apenas no primeiro semestre, nos faz olhar mais profundamente para as matrizes.

Ministradas no início do curso, as disciplinas de Língua Portuguesa podem ser compreendidas com um caráter reparador, o que conforme Camargo (2009),

reveste-se de um papel fundamental na recuperação ou complementação dos estudos regulares, que se mostraram insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que fica demonstrado logo no ingresso deles nos cursos superiores, seja lá qual for a carreira escolhida. (Ibid., p. 74).

Assumindo essa perspectiva, segundo o autor, o ensino de língua tende a vincular-se ao compromisso com o ensino da gramática, das normas, da língua considerada padrão. Os conteúdos são postos para sanar deficiências do ensino médio e do fundamental, constatadas no início do curso. É a vertente do ensino de língua reparador também em funcionamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 11/2002, definem que dentre as competências e habilidades gerais que devem fazer parte da formação do engenheiro, está “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica” (BRASIL, 2002). As mesmas diretrizes trazem que o núcleo de conhecimentos básicos do curso, equivalente a 30% da carga horária mínima, deve conter o seguinte tópico: “Comunicação e Expressão” (BRASIL, 2002).

Compreendemos que ressoa neste discurso sentidos do discurso materializado na LDB de 1971, lei sancionada pelo governo militar na época da ditadura, que colocava a educação a serviço do desenvolvimento do país. A língua era considerada um instrumento para o trabalho e seu ensino prioriza os saberes úteis para o exercício da profissão. De acordo com a lei nº 5692/1971: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de **comunicação** e como **expressão** da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 03/2002 não especificam a organização curricular, abordando apenas que

A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia. (BRASIL, 2002).

Nos cursos técnicos, o espaço para a Língua Portuguesa no currículo também é exíguo. O curso técnico em Vendas oferta o componente curricular em apenas um semestre, porém é necessário observar que se trata de um curso de curta duração, abrangendo apenas dois semestres. No curso técnico em Mecânica, compreendemos, nas duas matrizes, um espaço maior para o ensino de língua. Na matriz curricular mais antiga, de 2010, o componente curricular era ministrado em três semestres do curso, o que nunca chegou a se concretizar, pois já no segundo ano, 2011, o projeto pedagógico foi reformulado e o espaço da Língua Portuguesa reduzido, sendo ofertado em dois semestres e com carga horária também reduzida.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, afirma que os cursos devem considerar entre outros:

III - os conhecimentos e as habilidades nas **áreas de linguagens e códigos**, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o **desenvolvimento profissional** do cidadão. (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Pela reformulação do projeto pedagógico, que ocasionou a redução do ensino de língua no curso, compreendemos que a instituição procura atender ao discurso político-legislativo sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que enfatiza os conhecimentos técnicos e tecnológicos, como vimos no segundo capítulo. Os saberes referentes à Língua Portuguesa são colocados em um espaço exíguo, priorizando-se os saberes necessários à formação profissional.

Podemos analisar isso nas matrizes curriculares, mais precisamente no primeiro semestre de cada curso, em que uma disciplina solitária representa a formação humana, a disciplina que trata do ensino de língua. Existe solitária neste caminho da Educação Profissional e Tecnológica, quase abocanhada pelos pássaros, mas resiste, acompanhada de outras. As diretamente relacionadas à formação profissional.

### 3.2 AS EMENTAS CURRICULARES: OS SABERES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desse modo, pela história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, posso observar a história do país. (ORLANDI, 2002, p. 9).

Considerando que todo curso possui um currículo, instrumento pelo qual organiza os saberes científicos transpondo-os em saberes escolares, o tomamos então como um instrumento linguístico que formula o conhecimento da instituição a respeito de uma determinada área do saber. E sabemos, a partir de Orlandi (2002), que a produção de instrumentos linguísticos é produção de conhecimento sobre a língua.

Para cada disciplina que compõe a organização curricular dos cursos do IFRS - Câmpus Erechim foi estabelecido um ementário e uma lista de referências bibliográficas. Esses ementários condensam os conteúdos vinculados a cada área do conhecimento que foram recortados desse universo do dizível e constituem-se, assim, no que pode e deve ser dito no âmbito de cada componente curricular.

Nesta parte de nosso trabalho, tomamos as ementas curriculares como objetos de leitura e análise. Na perspectiva teórica que une a História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso, encontramos o trabalho de Scherer (2005) que propõe a leitura de ementários com a finalidade de entender a institucionalização dos estudos da Língua e da Linguística como componentes curriculares na rede universitária do Rio Grande do Sul. Acreditamos ser relevante para o nosso trabalho o modo como a autora conceitua disciplina, definindo-a como um domínio do saber.

Scherer (2005) trata da circulação de saberes sobre a língua em documentos, analisando as relações entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. A autora afirma que para seu trabalho

A análise do funcionamento dos ementários foi também uma necessidade para que pudéssemos entender a dinâmica interna e seu desenvolvimento no mundo disciplinar no qual eles estão fundados. Posto que cada ementário tem sua especificidade, internamente, sua ordem discursiva se apoia sobre um suporte institucional. Essa ordem é reforçada e reconduzida por toda uma espessura das práticas de dizer e é possível, pela combinação de variáveis nesse dizer, entender o dizer da disciplina em questão. (Ibid., p. 18).

Surdi da Luz (2010) também inscreve seu trabalho na Análise de Discurso articulada com a História das Ideias Linguísticas. A autora analisa o ementário curricular de um curso de Letras, a partir da questão norteadora: como e quais saberes da Linguística funcionam na constituição de um curso de Letras? Tendo como objeto de análise as ementas curriculares, Surdi da Luz (2010) as conceitua como objetos que materializam o processo de didatização de saberes. Este processo de didatização é a mobilização de saberes da ciência que se tornam outros para a situação de ensino,

relação que se constitui entre o científico e o pedagógico, mediada pelo funcionamento da transposição didática, que mobiliza a relação entre a teoria científica e a prática pedagógica: a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino-aprendizagem. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 184).

Para Surdi da Luz (2010, p. 162) a formulação das matrizes curriculares “se constitui num movimento em que os sujeitos, de um lugar teórico-institucional, recortam os seus centros de interesse dos objetos do conhecimento”. A autora considera

os textos das ementas curriculares como recortes de um objeto do conhecimento, como recorte do universo do dizível em uma disciplina e, por isso, também, materialidades linguísticas, objetos linguístico-histórico-discursivos a partir dos quais podemos analisar o funcionamento do interdiscurso na relação com o intradiscurso, bem como os modos de inscrição da história e dos sujeitos. (Ibid., p. 180).

Desse modo, tomamos a ementas dos Projetos Pedagógicos dos quatro cursos como o discurso da instituição sobre o ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender o funcionamento do processo discursivo e que saberes sobre a Língua Portuguesa fazem parte desse currículo. Nas análises realizadas até o momento, principalmente em relação à matriz curricular, compreendemos que esses saberes ocupam um lugar exíguo nessa formação e que a língua ensinada nesses cursos da Educação Profissional e Tecnológica é a língua útil para o trabalho, constituída por saberes úteis ao exercício da profissão de técnico, tecnólogo e engenheiro.

Nesta seção, a partir da análise das marcas linguísticas de seqüências discursivas (SDs) recortadas das ementas dos Projetos Pedagógicos, compreendemos como funcionam nesse discurso os sentidos do tecnicismo, responsáveis por chegarmos ao imaginário de língua útil para o trabalho, e a confluência com os sentidos de discursividades contemporâneas que trazem saberes de teorias linguísticas mais recentes para o discurso sobre o ensino de língua da instituição.

As marcas linguísticas que destacamos nas SDs nos permitem compreender também que a língua útil para o trabalho é uma língua imaginária, diferente da língua fluida (Orlandi, 2002). Segundo Orlandi (2002), a língua imaginária é um sistema fechado, constituído por normas, artefato do linguista, enquanto que a língua fluida é a “língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos” (Ibid., p. 13).

Apresentamos então as SDs recortadas dos Projetos Pedagógicos de acordo com as marcas linguísticas compreendidas como regularidades. Agrupamos as SDs em três recortes discursivos (RDs), enumerados em ordem crescente, seguindo a sequência dos dois primeiros capítulos. A numeração das SDs reinicia a cada RD, em ordem crescente (SD1, SD2, SD3, etc.). Cada RD recebeu um título de acordo com a discursividade dominante, com os saberes em funcionamento e foi identificado da seguinte forma:

- RD4 - Os saberes do tecnicismo
- RD5 - Os saberes da contemporaneidade
- RD6 - A confluência de saberes

Constituímos cada RD buscando a resposta para a questão principal deste trabalho: compreender que saberes sobre a Língua Portuguesa estão em funcionamento no discurso materializado em Projetos Pedagógicos de cursos da Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente, agrupamos no RD4, SDs recortadas a partir de uma regularidade que compreendemos nesse discurso que é a presença de saberes do ensino gramatical e do ensino instrumental de língua, ressoando da memória do ensino de Língua Portuguesa e da memória da modalidade de ensino.

<b>RD4</b> <b>OS SABERES DO TECNICISMO</b>	
<b>SD1</b>	<p style="text-align: center;">EMENTA DAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I e II CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2010</p> <p>Língua e linguagem: sujeito, a linguagem e suas funções; <b>norma culta</b> e variedades linguísticas; Reflexão sobre <b>adequação vocabular</b>; construção de textos; oralidade.</p> <p>A leitura e a produção de sentido.</p> <p>Estudo de vocabulário: sinonímia, paronímia e homonímia; Introdução à terminologia <b>técnica</b>.</p> <p>Texto: estudos de tipologia textual; Identificação de tema, idéia principal e secundária;</p> <p>Resumo e fichamento; apresentação e elaboração de textos <b>técnicos</b>;</p> <p><b>Técnicas</b> de apresentação oral de textos;</p>

<p><b>SD2</b></p> <p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E REDAÇÃO TÉCNICA CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2010</p> <p>Leitura e interpretação de textos; posicionamento crítico; interlocução e marcas linguísticas típicas de diferentes gêneros do discurso. Produção de textos: <b>resumos, relatórios</b>, textos de opinião, narrações. Estrutura do texto dissertativo: consistência argumentativa, operadores argumentativos. Estrutura do parágrafo. Clareza, coesão e coerência na produção textual. <b>Tópicos de gramática:</b> ortografia, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, crase, pontuação, coordenação e subordinação, nexos coordenativos e subordinativos.</p>
<p><b>SD3</b></p> <p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e II CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2011</p> <p>Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Análise linguística, discursiva e situacional de gêneros textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação <b>da área de Engenharia Mecânica</b>. Ênfase na produção de textos dos gêneros <b>tutorial e resumo (resenha e relatório de experiência)</b>.</p>
<p><b>SD4</b></p> <p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E REDAÇÃO TÉCNICA CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2011</p> <p>Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação <b>da área de Vendas</b>: retextualização de textos <b>técnicos</b> e informativos em <b>textos promocionais</b>; produção de <b>relatórios</b> escritos e apresentações orais.</p>
<p><b>SD5</b></p> <p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ENGENHARIA MECÂNICA CURSO ENGENHARIA MECÂNICA 2011 E DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL CURSO TECNOLOGIA EM MARKETING 2011</p> <p>Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Análise linguística, discursiva e situacional de gêneros textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação <b>da área de Engenharia Mecânica (do Marketing)</b>.</p>

**Quadro 13:** RD4 - Os saberes do tecnicismo

A partir da análise do discurso materializado nas ementas dos Projetos Pedagógicos, chegamos ao modo como o IFRS - Câmpus Erechim institucionaliza a relação com o ensino de língua e como acontece a política para a formação do sujeito aluno-trabalhador. Existe uma



preocupação com o estudo dos saberes gramaticais, regularidade que analisamos a partir das marcas linguísticas **norma culta** (SD1), **adequação vocabular** (SD1) e **tópicos de gramática** (SD2).

De acordo com Camargo (2009), quando uma disciplina apresenta relação com o ensino tradicional da língua como o uso de regras, normativismo, conceitos de certo e errado, convenções gramaticais, ela possui caráter de reparar ou suprir deficiências da escolaridade anterior, podendo ser identificada como pertencente à vertente reparadora ou supletiva. Para o autor,

Aproxima-se da concepção de linguagem como sistema que, para Soares (1998), predominou no ensino de língua materna até a década de 1960. Seus estudos têm, por presunção, caráter reparador, no sentido de suprir as deficiências que o estudante traz do ensino regular. (CAMARGO, 2009, p. 79).

Segundo Pfeiffer (2000, p. 28), essa língua “instrumentalizada, domesticada, administrada pela gramatização” não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”. A autora destaca que a partir da democratização da escola, outras classes sociais tiveram acesso ao ensino formal, trazendo novas variedades linguísticas para dentro da escola que realizou e realiza até hoje a homogeneização. Segundo Pfeiffer (Id., p. 28) a igualdade linguística foi ligada à normatização, igualdade que, para a autora, apaga a diversidade.

O ensino da gramática tradicional é um sentido que ressoa no discurso materializado nas ementas dos cursos e que nos faz analisar, a partir de Pfeiffer (2000), que a instituição busca aquilo que a autora nomeia como o ensino da boa língua, como se houvesse uma unidade, um modelo de boa língua. São sentidos que se repetem historicamente, trazendo a memória do bem-dizer (Ibid.).

Em confluência com saberes gramaticais, no RD4 compreendemos em funcionamento também saberes do ensino tecnicista de Língua Portuguesa, analisados a partir da marca linguística **técnica** (SD1 e SD4). A língua é ensinada a partir de uma concepção tecnicista de educação, sentido que ressoa da LDB de 1971, fruto do militarismo no Brasil, para o qual a língua era instrumento de comunicação, ensinada com o objetivo de desenvolvimento econômico do país. No período do regime militar o objetivo principal da educação era formar mão de obra para o trabalho. Os futuros técnicos aprendiam apenas o necessário para que pudessem atuar de maneira prática em seu trabalho, ou seja, a reflexão e a criticidade não faziam parte dos currículos.

Assim, olhamos para as SDs e compreendemos que a língua nessa formação é instrumento de comunicação para que o futuro profissional consiga desenvolver

produtivamente seu trabalho. Isso é compreendido a partir das marcas linguísticas que destacamos em negrito: **da área de Engenharia Mecânica (SD3), da área de Vendas (SD4) e da área de Engenharia Mecânica (do Marketing) (SD5)**. A partir destas marcas podemos afirmar que a preocupação é atender as demandas do mercado, formando o sujeito-trabalhador produtivo naquilo que é próprio da sua futura profissão.

Os gêneros textuais que são estudados também se constituem como marcas linguísticas que abrem espaço para saberes do tecnicismo nesse discurso: **resumo e relatório (SD2), tutorial e resumo (SD3), resenha e relatório de experiência (SD3), textos promocionais e relatórios (SD4)**. Essas marcas filiam-se discursivamente a sentidos do tecnicismo, em que o ensino se constitui dentro da objetividade de formar sujeitos técnicos e não sujeitos críticos. Delimitando-se os gêneros textuais que o futuro profissional deverá dominar, não há preocupação com o ensino de gêneros textuais variados, conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse discurso sobre o ensino de língua, materializado nas ementas das disciplinas, ressoam sentidos do tecnicismo, do ensino instrumental de língua e do ensino gramatical, formando um leitor-produtor para dar conta de seu trabalho, para ler e produzir gêneros discursivos úteis a sua profissão. No domínio da língua útil ao trabalho, o sujeito-aluno é interpelado em leitor e produtor de relatórios técnicos, intérprete de linguagem técnica.

O próximo RD apresenta como regularidade um espaço para os saberes de teorias linguísticas contemporâneas nesse discurso. São marcas como gêneros, produção de textos, interpretação que nos permitem compreender em funcionamento saberes de teorias discursivas, textuais e da teoria dos gêneros. Esses saberes ressoam no discurso da instituição via interdiscurso (eixo da constituição) pelas filiações teóricas dos sujeitos que formularam as ementas das disciplinas.

O interdiscurso, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2012a, p. 33), ele determina o intradiscurso (eixo da formulação). Dessa forma, tudo o que o sujeito diz se constitui na formulação e na historicidade (no interdiscurso). Assim, podemos compreender que as ementas das disciplinas são constituídas de saberes que ressoam interdiscursivamente, trazidos para o eixo da formulação (intradiscurso) a partir das escolhas dos sujeitos discursivos.

Em nossa análise, esses saberes marcam a tensão entre o tecnicismo e o contemporâneo. Em conformidade com Surdi da Luz (2010),

Entendemos que os saberes ao serem formulados, no nível de articulação intradiscursiva, se constituem pelo funcionamento do interdiscurso que se manifesta como fonte de evidências enunciadas. Ou seja, para que essa relação funcione e faça sentido no intradiscurso, é preciso que ela já faça sentido no interdiscurso. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 230).

Essas escolhas por determinados saberes e não por outros não podem ser controladas, pois é posto em funcionamento o entrecruzamento de diferentes memórias, filiando-se a saberes que se vinculam a distintas formações discursivas. Isso faz parte de um jogo de forças entre diferentes filiações teóricas dos diferentes sujeitos que participaram da elaboração das ementas. Dessa forma, constituímos o RD5 de SDs cujas marcas linguísticas remetem a saberes de estudos linguísticos contemporâneos.

<b>RD5</b> <b>OS SABERES DA CONTEMPORANEIDADE</b>	
<b>SD1</b>	<p style="text-align: center;">EMENTA DAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I e II CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2010</p> <p>Língua e linguagem: <b>sujeito</b>, a linguagem e suas funções; norma culta e <b>variedades lingüísticas</b>; Reflexão sobre adequação vocabular; construção de textos; oralidade.</p> <p><b>A leitura e a produção de sentido.</b></p> <p>Estudo de vocabulário: sinonímia, paronímia e homonímia; Introdução à terminologia técnica.</p> <p>Texto: estudos de tipologia textual; Identificação de tema, idéia principal e secundária;</p> <p>Resumo e fichamento; apresentação e elaboração de textos técnicos;</p> <p>Técnicas de apresentação oral de textos;</p>
<b>SD2</b>	<p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E REDAÇÃO TÉCNICA CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2010</p> <p><b>Leitura e interpretação</b> de textos; <b>posicionamento crítico</b>; interlocução e marcas linguísticas típicas de <b>diferentes gêneros</b> do discurso.</p> <p><b>Produção de textos</b>: resumos, relatórios, textos de opinião, narrações.</p> <p>Estrutura do texto dissertativo: consistência argumentativa, operadores argumentativos.</p> <p>Estrutura do parágrafo.</p> <p>Clareza, <b>coesão e coerência</b> na <b>produção textual</b>.</p> <p>Tópicos de gramática: ortografia, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, crase, pontuação, coordenação e subordinação, nexos coordenativos e subordinativos.</p>
<b>SD3</b>	<p style="text-align: center;">EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e II CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2011</p> <p><b>Leitura e compreensão</b> de textos pertencentes a <b>gêneros variados</b>. Análise linguística, discursiva e situacional de <b>gêneros</b> textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais <b>que</b> permitam ao aluno <b>produzir textos</b> orais e escritos adequados a <b>diferentes gêneros</b> e situações de comunicação da área de Engenharia Mecânica. Ênfase na produção de textos dos gêneros tutorial e resumo (resenha e relatório de</p>

experiência).

**SD4**

EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E  
REDAÇÃO TÉCNICA  
CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2011

**Leitura e compreensão** de textos pertencentes a **gêneros variados**. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno **produzir textos** orais e escritos adequados a **diferentes gêneros** e situações de comunicação da área de Vendas: retextualização de textos técnicos e informativos em textos promocionais; produção de relatórios escritos e apresentações orais.

**SD5**

EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ENGENHARIA  
MECÂNICA  
CURSO ENGENHARIA MECÂNICA 2011  
E DA  
DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL  
CURSO TECNOLOGIA EM MARKETING 2011

**Leitura e compreensão** de textos pertencentes a **gêneros variados**. Análise linguística, discursiva e situacional de **gêneros** textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno **produzir textos** orais e escritos adequados a **diferentes gêneros** e situações de comunicação da área de Engenharia Mecânica (do Marketing).

**Quadro 14:** RD5 - Os saberes da contemporaneidade

Compreendemos nas SDs do RD5, marcas linguísticas que remetem a teorias linguísticas contemporâneas, como linguística textual e teoria dos gêneros. Destacamos essas marcas em negrito e, a partir delas, podemos analisar que as ementas filiam-se discursivamente a saberes de teorias incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1990, e que ressoam não só da produção acadêmica sobre o ensino de língua, mas do discurso político-legislativo materializado nos PCNs. É o que podemos compreender a partir do que dizem os PCN em relação à Teoria dos Gêneros Textuais:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PCN, 1998).

Assim, destacamos nas SDs as marcas que nos permitem compreender o funcionamento dos saberes de teorias contemporâneas nesse discurso da instituição: **sujeito** (SD1), **variedades linguísticas** (SD1), **leitura e produção de sentido** (SD1), **produção textual** (SD2, SD3, SD4 e SD5), **leitura e interpretação** (SD2), **posicionamento crítico**

(SD2), **diferentes gêneros** (SD2, SD3, SD4 e SD5), **gêneros variados** (SD3, SD4 e SD5) **coesão e coerência** (SD2) e **leitura e compreensão** (SD3, SD4 e SD5).

Compreendemos na SD1 a partir da marca **variedades linguísticas**, a presença de saberes da sociolinguística, teoria que, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, alertou para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e as variedades de prestígio, consideradas padrão pela escola (SOARES, 2004, p. 171). A partir da marca **variedades linguísticas** podemos compreender que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa da instituição também se filia discursivamente a saberes da língua nomeada por Orlandi (2009b) como fluida. Distinguindo língua imaginária de língua fluida, a autora afirma que,

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite. (ORLANDI, 2009b, p. 18).

Estudando as variedades linguísticas, estuda-se a língua fluida, em movimento, em mudança contínua, indo além das normas da língua imaginária. E, conforme analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, a Educação Profissional e Tecnológica na sua atual organização é ressignificada, abrindo-se para novos sentidos. E a fluidez da língua, mesmo que discreta, começa a fazer parte dessa nova aventura.

Saberes da linguística textual também estão em funcionamento nas ementas. É uma regularidade que compreendemos nesse discurso, sendo que podemos analisar dessa forma em função das marcas **produção textual** (SD2, SD3, SD4 e SD5), **leitura e interpretação** (SD2), **leitura e compreensão** (SD3, SD4 e SD5) e **coesão e coerência** (SD2). Segundo Gregolin (2007, p. 66), “as ideias da linguística textual colocam a textualidade no centro do ensino, cujo objetivo passa a ser a formação do leitor/produtor competente, que sabe utilizar as estruturas da língua na produção de sentidos coesos e coerentes”.

A produção textual faz parte da nomeação das disciplinas dos Projetos Pedagógicos 2011 e é muito enfatizada nas ementas dessas disciplinas (SD3, SD4 e SD5), que recebem um formato textual, abandonando o formato de listagem de conteúdos como as ementas dos Projetos Pedagógicos de 2010.

Segundo Gregolin (2007), a Linguística Textual colocou o texto como unidade fundamental do ensino de língua, sendo delineado um percurso em direção a uma gramática de texto. A partir do final dos anos 80 do século XX, quando esses conceitos começam a ser discutidos, atividades de leitura, produção textual e gramática começaram a andar juntas nas aulas, “fortalecendo-se o papel da leitura e da produção textual” (Ibid., p. 68).

A partir dos anos 1990, as teorias da Linguística da Enunciação foram incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa (Ibid., loc. cit.). Assim, foi inserido nesse ensino o estudo dos gêneros textuais e das teorias discursivas, contribuindo para a compreensão da heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem. Segundo Gregolin (2007),

A análise do discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sociointeração, como “arena de lutas ideológicas”. (GREGOLIN, 2007, p. 68-69).

Assim, como a Linguística Textual enfatizou o estudo do texto, as teorias discursivas aliaram a ele o estudo dos gêneros textuais e do discurso. No RD5, compreendemos marcas que nos remetem a saberes da teoria dos gêneros: **diferentes gêneros** (SD2, SD3, SD4 e SD5), **gêneros variados** (SD3, SD4 e SD5). Porém, como analisamos no RD4, os gêneros ensinados não são variados, diferentes, são aqueles relacionados ao trabalho.

Na relação com a exterioridade, a língua passa a ser ensinada com outro propósito. A teoria da comunicação que propunha uma abordagem instrumental para o ensino de língua, concebendo a língua em seu uso (SOARES, 2004), como instrumento de comunicação, é questionada pelos linguistas, que propõem novas teorias e conceitos para esse ensino. Como afirma Gregolin (2007, p. 69, grifos da autora), “de um primeiro momento de ênfase na **comunicação** durante a ditadura militar, com a abertura política passamos à **sociolinguística**, à **textualidade** e à **discursividade**”. Dessa forma, a língua passa de instrumento de comunicação, conforme estabelecia a LDB de 1971, sendo concebida pelas teorias discursivas em sua relação com a exterioridade, considerando assim os sujeitos e as condições de produção.

Cazarin (2007, p. 58) argumentando sobre como a Análise de Discurso pode contribuir com as práticas discursivas na escola, afirma que ao trabalhar a leitura, é preciso levar em consideração que os sujeitos não estão fora da interpretação, sujeito e sentido constituem-se juntos. Isso nos leva a compreender, a partir da autora, que o professor, ao levar um texto para a sala de aula, não atribui sentidos ao texto, mas explicita aos alunos o modo como o texto

produz sentidos. Segundo Gregolin (2007, p. 69), produzir sentido é “ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes”.

Assim, compreendemos as marcas **sujeito** (SD1), **posicionamento crítico** (SD2) e **leitura e produção de sentido** (SD1), como saberes das teorias discursivas, pelos quais o discurso abre espaço para a exterioridade no ensino Língua Portuguesa da Educação Profissional e Tecnológica. Gregolin (2007) ressalta que a base dos PCN são as ideias discursivas e socionteracionistas, saberes que ressoam dessa legislação no discurso da instituição.

Nas ementas dos Projetos Pedagógicos 2011 (SD3, SD4 e SD5), disciplinas nomeadas de Leitura e Produção Textual, há uma marca linguística que nos permite compreender um deslize: na tentativa de colocar os saberes discursivos no ensino, seguindo assim a legislação, o sujeito discursivo desliza para saberes do ensino instrumental, atendendo à comunicação, ao bem-dizer.

Podemos analisar esse deslize a partir da marca linguística que (SD3, SD4 e SD5), sublinhada nas SDs. Essa marca representa a confluência entre saberes contemporâneos (teoria dos gêneros, linguística textual, teorias discursivas) e saberes do ensino instrumental, voltados para a área profissional. Essa confluência gera uma tensão entre os saberes ditos antes do que e os saberes que são elencados depois, pois tudo o que é dito antes (saberes das teorias contemporâneas) será ensinado com o objetivo de “permitir” ao sujeito-aluno “produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação da área de Engenharia ou Marketing”.

Podemos compreender, a partir das análises desenvolvidas no segundo capítulo deste trabalho, que ao colocar todos os saberes contemporâneos objetivando o ensino instrumental, o discurso inscreve-se na formação ideológica capitalista. Por meio dessa marca linguística, o discurso se filia à perspectiva instrumental, tecnicista de língua, o ensino voltado para instrumentalizar para o exercício de uma profissão. Conforme Pêcheux (2009, p. 277), “não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas”. Esse que, esse algo que escapa, que falha, marca o funcionamento do heterogêneo, constituindo o lugar de entremeio, os saberes da perspectiva discursivo-textual em confluência com os saberes do ensino instrumental. É a língua útil ao trabalho.

Segundo Indursky (2007, p. 170), “a falha no ritual se dá no momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem e com a história”. Dessa forma, o discurso busca atender a legislação atual sobre o ensino de Língua Portuguesa, que propõe uma

abordagem textual e discursiva, porém desliza para o ensino instrumental, sentido ressoando da memória do ensino de Língua Portuguesa e da Educação Profissional e Tecnológica.

Compreendemos que o ensino instrumental é um sentido que ressoa da LDB de 1971, ressonância que se faz pelo funcionamento do interdiscurso, ressignificando-se na materialidade linguística analisada. Segundo Stübe Netto (2008, p. 55), o interdiscurso “se configura pelo atravessamento de discursos, pela relação que os discursos mantêm entre si, em constante errância e movimento, imbricando-se e confundindo-se: possibilidade do dizível e da memória”. Assim, compreendemos que o discurso dos militares sobre a educação, materializado na LDB de 1971, se atravessa e se atualiza no discurso atual, nos Projetos Pedagógicos. Como afirma a autora, os discursos imbricam-se e confundem-se, o que nos permite analisar que o interdiscurso faz o discurso de 1971 produzir sentido no discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa do início do século XXI (quarenta anos depois).

Deslizando para o ensino instrumental, podemos compreender que ressoam nesse discurso sentidos que acompanham a Educação Profissional e Tecnológica desde o início da história de nosso país e que, como analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, relacionam a educação à formação para o trabalho, para suprir a falta de mão de obra. Sentidos que a atual configuração procurou apagar, procurou mascarar, como os pássaros que apagaram o caminho de João e Maria, porém são sentidos que persistem nesta modalidade de ensino, e que vem à tona nas ementas das disciplinas analisadas. É o que analisaremos no RD6, constituído por SDs que refletem a confluência desses saberes.

<b>RD6</b> <b>A CONFLUÊNCIA DE SABERES</b>	
<b>SD1</b>	<b>EMENTA DAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I e II</b> <b>CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2010</b> Língua e linguagem: <u>sujeito</u> , a linguagem e suas funções; <b>norma culta</b> e <u>variedades linguísticas</u> ; Reflexão sobre adequação vocabular; construção de textos; oralidade. <u>A leitura</u> e a <u>produção de sentido</u> . Estudo de vocabulário: sinonímia, paronímia e homonímia; Introdução à terminologia <b>técnica</b> . Texto: estudos de tipologia textual; Identificação de tema, idéia principal e secundária; Resumo e fichamento; apresentação e elaboração de textos <b>técnicos</b> ; <b>Técnicas</b> de apresentação oral de textos;
<b>SD2</b>	<b>EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E</b> <b>REDAÇÃO TÉCNICA</b> <b>CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2010</b>



Leitura e interpretação de textos; posicionamento crítico; interlocução e marcas linguísticas típicas de diferentes gêneros do discurso.

Produção de textos: **resumos, relatórios**, textos de opinião, narrações.

Estrutura do texto dissertativo: consistência argumentativa, operadores argumentativos.

Estrutura do parágrafo.

Clareza, coesão e coerência na produção textual.

**Tópicos de gramática**: ortografia, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, crase, pontuação, coordenação e subordinação, nexos coordenativos e subordinativos.

### SD3

#### EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e II CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA 2011

Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Análise linguística, discursiva e situacional de gêneros textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação da **área de Engenharia Mecânica**. Ênfase na produção de textos dos gêneros **tutorial e resumo (resenha e relatório de experiência)**.

### SD4

#### EMENTA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E REDAÇÃO TÉCNICA CURSO TÉCNICO EM VENDAS 2011

Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação **da área de Vendas**: retextualização de textos **técnicos** e informativos em **textos promocionais**; produção de **relatórios** escritos e apresentações orais.

### SD5

#### EMENTA DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ENGENHARIA MECÂNICA CURSO ENGENHARIA MECÂNICA 2011 E DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL CURSO TECNOLOGIA EM MARKETING 2011

Leitura e compreensão de textos pertencentes a gêneros variados. Análise linguística, discursiva e situacional de gêneros textuais a partir da leitura de textos autênticos. Abordagem pontual de elementos linguísticos, discursivos e situacionais que permitam ao aluno produzir textos orais e escritos adequados a diferentes gêneros e situações de comunicação **da área de Engenharia Mecânica (do Marketing)**.

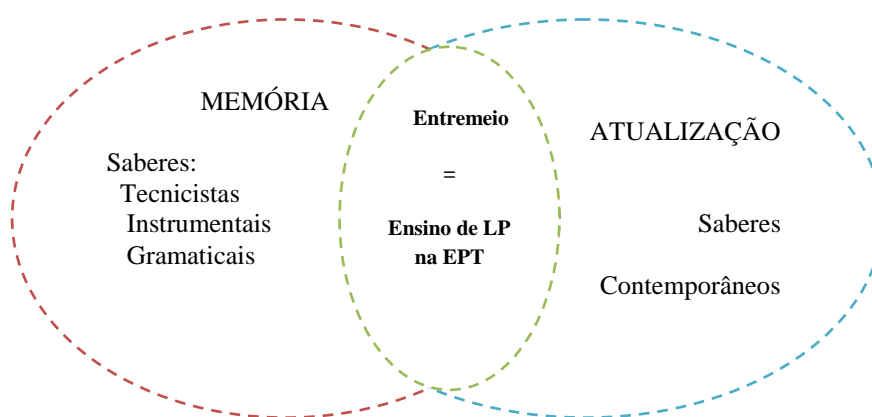
### Quadro 15: RD6 - A confluência de saberes

No início deste trabalho formulamos como hipótese que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), materializado em Projetos Pedagógicos de cursos do IFRS - Câmpus Erechim inscreve-se em uma formação discursiva heterogênea, com zonas fronteiriças instáveis e porosas, nas quais ressoam tanto os sentidos que vêm da memória do ensino de língua e os sentidos que vêm da memória da Educação Profissional e Tecnológica quanto os sentidos que vêm da atualização dessas

memórias. Em seguida, tomamos a noção de lugar de entremeio de Surdi da Luz (2010) para sustentar a hipótese, afirmando que esses sentidos da formação humana e da formação profissional confluem-se e formam esse espaço, no qual o discurso se inscreve.

Nas sequências discursivas do RD6 destacamos em negrito as marcas linguísticas pelas quais, conforme analisamos no RD4, o discurso filia-se a saberes da memória do ensino de Língua Portuguesa e da Educação Profissional e Tecnológica, e sublinhamos as marcas pelas quais podemos compreender saberes de teorias discursivas contemporâneas, ou seja, a atualização dessas memórias.

Essa confluência de saberes ocorre via interdiscurso e se materializa na formulação das ementas dos Projetos Pedagógicos, podendo ser representada conforme a figura seguinte:



**Figura 9:** No entremeio do tecnicismo e da contemporaneidade.

A confluência entre os saberes da memória e os saberes próprios da atualização dessa memória constituem o lugar de entremeio, lugar da confluência. Dessa forma, na mesma SD convivem saberes de teorias linguísticas contemporâneas como linguística textual e teoria dos gêneros e saberes que ressoam da memória do ensino de língua, como os saberes gramaticais. Podemos compreender na SD1 do RD6 essa confluência de saberes, pois apresenta saberes de orientações teóricas distintas no mesmo espaço: saberes gramaticais (**norma culta**), saberes tecnicistas (**técnica, técnicos**), saberes da Sociolinguística (variedades linguísticas) e da Análise de Discurso (sujeito, produção de sentido).

Os saberes em confluência estão ao mesmo tempo em conflito, o que podemos analisar na SD2 que inicia apresentando a leitura e interpretação de textos, a produção textual, porém relaciona os **relatórios** entre os primeiros textos que serão produzidos. Assim, o discurso procura filiar-se a saberes contemporâneos, mas quando precisa dizer o que será efetivamente ensinado, desliza para o tecnicismo. No mesmo conflito, ao final da SD2, enfatiza-se

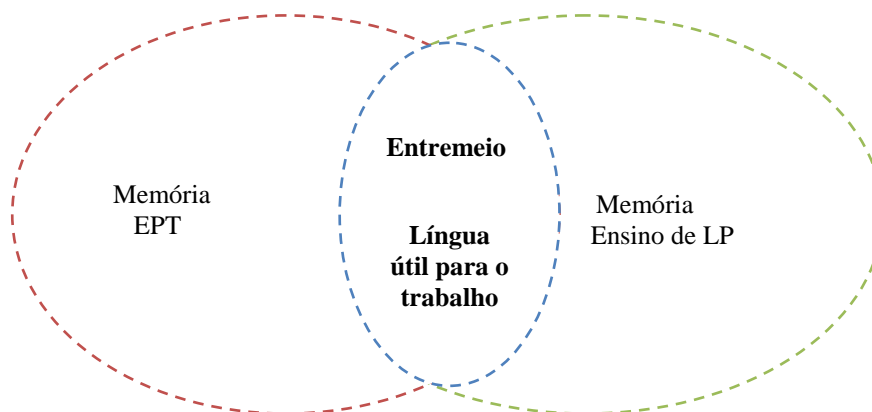
novamente a produção textual, relacionando à coesão e à coerência, saberes da Linguística Textual, porém encerra a ementa com uma listagem de **tópicos de gramática**, entre eles concordância e regência verbal e nominal.

Esse encontro de saberes, a confluência, produz um efeito de tensão nesse discurso. Há uma tentativa de aproximar saberes de orientações teóricas distintas, contraditórios. Isso porque a formação discursiva é heterogênea, conforme analisamos na seção 2.3.1, ela possui fronteiras instáveis (COURTINE, 2009), que deslizam em função da ideologia, e derivada de um sujeito também heterogêneo. Indursky (2007, p. 170) aponta que a formação discursiva é porosa, com fronteiras que permitem a entrada de novos saberes. Coadunando com a autora, podemos analisar nas SDs 3, 4 e 5, essa entrada de novos saberes, que transformam/reconfiguram a formação discursiva.

Nas SDs 3, 4 e 5 podemos compreender o efeito de tensão, pois as ementas iniciam com o discurso contemporâneo, filiando-se à teoria da Linguística Textual, a teoria discursiva e a teoria dos gêneros, porém esses saberes são postos em funcionamento para atender uma área profissional. Este discurso atende à LDB de 1971, pois está em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (BRASIL, 1971), sentido que também ressoa na Lei nº 11892/2008, que ressalta a importância do desenvolvimento econômico.

Assim, o discurso inscreve-se nesse lugar de entremeio entre os saberes das teorias contemporâneas do ensino de língua e outros saberes constitutivos da história do ensino da Língua Portuguesa e da Educação Profissional e Tecnológica, ressignificados no intradiscurso pelo interdiscurso. O discurso também é inscrito no entremeio de saberes da memória dessa modalidade de ensino, e de saberes do discurso da (re)formulação, ou seja, da configuração atual da Educação Profissional e Tecnológica, produzindo assim novos sentidos.

E a partir dessa confluência de saberes, chegamos à noção de que a língua discursivizada nos documentos que analisamos é a língua útil ao trabalho, constituída por saberes em confluência, porém em permanente tensão, que ressoam da memória e também da atualização dessa memória e que podemos representar assim:



**Figura 10:** No entremeio da EPT e do ensino de LP.

A língua útil ao trabalho é constituída por saberes tecnicistas e também por saberes novos, de teorias contemporâneas, porém ensinados com o propósito da formação para ao trabalho. São as migalhas de João, engolidas pelos pássaros, ainda produzindo sentido. Conforme abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, em 1906, o governo do Presidente Afonso Pena já discutia a criação de institutos de ensino técnico voltados para atender as demandas das indústrias, destinados à formação de operários hábeis. Sentido atual no discurso dos Projetos Pedagógicos e que ressoa também na Lei nº 11.892/2008, discurso de criação dos Institutos Federais, que normatiza as práticas pedagógicas nessas instituições afirmando que elas devem conjugar conhecimentos técnicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Assim, os saberes da formação humana ocupam um lugar exíguo e, dentre eles, os próprios da área da Língua Portuguesa são tomados para a formação do trabalhador produtivo. Podemos compreender então, que a formação humana funciona nesse discurso para atender a formação profissional. Lembramos o que diz Althusser (1970) sobre a reprodução da força de trabalho, sendo a escola a principal responsável, o Aparelho Ideológico de Estado que garante essa reprodução no sistema capitalista. A escola ensina os saberes práticos, os úteis para o exercício da cada profissão. Por isso, ressaltamos no primeiro capítulo a afirmação deste autor: “uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para o engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.” (Ibid., p. 20).

## **PORQUE TODA A AVENTURA TEM UM FIM... OU NÃO!**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um homem (empiricamente falando), ainda que dedicasse toda sua vida ao estudo de um objeto dado, não conseguiria... É tudo o que vem antes que trabalha para que a produção do conhecimento se efetive; é todo o tipo de interlocução que ressoa no discurso como uma memória que não cessa de se reorganizar; e mais, é tudo o que vem depois e passa a reconfigurar os já-ditos, deslocando sentidos já postos e agregando a eles outros sentidos ainda na ordem do devir. (PETRI, 2012, p. 26).

Ao final desta aventura retomamos o ponto de partida, a questão principal de nossa pesquisa: quais saberes da Língua Portuguesa estão em funcionamento no discurso sobre o ensino de uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica? Como João, marcamos uma trilha na floresta, com a finalidade de auxiliar a responder essa questão. As suposições que realizamos na hipótese, nos guiaram pela trilha e aos poucos foram consolidando-se.

Dessa forma, dividimos nosso trabalho em três momentos/capítulos. No primeiro, realizamos um apanhado histórico a partir de autores que realizam a escritura da história da Educação Profissional e Tecnológica. Precisávamos nos situar em relação ao que esta modalidade de ensino significa atualmente, e então analisamos o funcionamento da memória da Educação Profissional e Tecnológica no discurso político-legislativo de criação dos Institutos Federais e, em ressonância nos documentos institucionais que constituem o arquivo de nossa pesquisa.

Vários são os dizeres que encontramos sobre essa modalidade de ensino, importantes para analisar as diferentes nomeações que ela recebeu ao longo do tempo e que efeitos de sentido essas nomeações produziram e produzem ainda hoje. Dessa forma, chegamos a algumas migalhas espalhadas pelo caminho, sentidos que mesmo mascarados, engolidos, continuam a ressoar no discurso da instituição materializado nos Projetos Pedagógicos de cursos que escolhemos para a pesquisa. Essas migalhas nos dizem que a modalidade de ensino foi concebida para os escravos, que desempenhavam os trabalhos braçais, depois foi destinada aos sem-fortuna, com sentido assistencialista e, em seguida, aos trabalhadores. Sempre para suprir uma falta, para atender uma demanda: a de mão de obra para os setores econômicos.

Esses sentidos são ressignificados no discurso atual, o que analisamos no segundo momento deste trabalho a partir das sequências discursivas recortadas dos Projetos Pedagógicos dos cursos, lugar de encontro do ensino de Língua Portuguesa com a Educação Profissional e Tecnológica. Estabelecemos um horizonte de retrospectiva a partir de trabalhos que abordam a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Dessa forma, compreendemos que o ensino de língua nestes cursos está voltado para o atendimento das necessidades econômicas, os saberes postos em funcionamento interpelam o sujeito-aluno a ser um bom-trabalhador, útil e produtivo, sentido que ressoa da memória da modalidade de ensino. E chegamos ao imaginário de língua útil para o trabalho, carregada de sentidos do tecnicismo, instrumentalizando para o exercício da profissão.

Também abordamos o discurso da falta. Há uma falta constitutiva na Educação Profissional e Tecnológica que relaciona educação-economia e que coloca a instituição educacional a produzir sujeitos-trabalhadores. Por meio dessa falta chegamos à confluência de sentidos da formação profissional e da formação humana, encontro que abre um lugar para sentidos do capitalismo no discurso da instituição educacional.

Compreendemos assim que a hipótese deste trabalho ia se constituindo, pois existe o lugar de entremeio formado pela confluência de sentidos da formação humana e da formação profissional. Esse entremeio é heterogêneo e ao mesmo tempo singular, segundo Surdi da Luz (2010, p. 231), pois “significa como um lugar de fronteiras fluidas e sua constituição se faz pelo efeito de identificação a saberes que emergem de diferentes lugares.”

No terceiro momento deste trabalho, analisamos o lugar que os saberes sobre Língua Portuguesa ocupam neste discurso. Partimos da compreensão dos sentidos produzidos pelas diferentes nomeações que as disciplinas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa dos cursos técnicos e superiores receberam. Compreendemos a partir das nomeações, que saberes do ensino de língua instrumental, tecnicista entrecruzam-se com saberes de teorias contemporâneas como a linguística textual e a teoria dos gêneros. Conforme Camargo (2009), a vertente instrumental ou tecnicista e a vertente discursivo-textual podem coexistir no mesmo currículo.

Em seguida, apresentando as matrizes curriculares dos cursos, chegamos à compreensão de que há o funcionamento também da vertente do ensino de língua reparador, o que Camargo (2009) identifica como vertente reparadora ou supletiva, com o objetivo de suprir deficiências. Essa compreensão nos foi permitida devido às disciplinas relacionadas ao ensino de língua estarem localizadas no início de cada curso.

E assim, buscando compreender o funcionamento desses saberes de vários domínios e como essa constituição é afetada pela memória do ensino de Língua Portuguesa e pela memória da Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos três recortes discursivos constituídos por sequências discursivas recortadas das ementas das disciplinas.

Dessa forma, compreendemos que funcionam nesse discurso saberes tecnicistas e saberes gramaticais, responsáveis pelo imaginário de língua útil para o trabalho. Compreendemos também a confluência desses sentidos com outros vindos de discursividades contemporâneas que trazem saberes de teorias linguísticas mais recentes para o discurso. Porém, como em todo ritual, neste também há falhas. E, apesar de colocar as ideias de teorias discursivas no ensino, na tentativa de atender a legislação, analisamos marcas discursivas pelas quais o sujeito discursivo desliza para saberes do ensino instrumental, discursividade dominante.

É uma confluência de saberes, que não fica apenas no encontro, mas que produz um efeito de tensão entre eles. Tensão entre o mesmo e o diferente, entre a memória e a atualidade. Há um batimento entre algo que fala antes, em outro lugar, que ressoa interdiscursivamente “uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 2010b, p. 53) que se ressignifica no discurso analisado. Dessa forma, saberes de teorias contemporâneas do ensino de língua “batem” com saberes do ensino instrumental, do ensino gramatical. A formação humana é dita para atender a formação profissional. Os saberes contemporâneos do ensino de língua são ditos para o ensino instrumental. O diferente é dito para o mesmo. E uma língua útil ao trabalho é constituída nesse lugar de entremeio.

Finalizamos este trabalho com a certeza de que contribuímos para a reflexão sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre o ensino de Língua Portuguesa dito nesta modalidade de ensino. Compreendemos aquilo que nos incomodava nos Projetos Pedagógicos dos cursos, a organização institucional dita “nova” pelo discurso político-legislativo de criação dos Institutos Federais, segue colocando o ensino de língua para atender as necessidades econômicas. E as crianças perdidas na floresta, refazem a trilha e retornam para casa. Será que um dia ousarão aventurar-se por caminhos outros?

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALMEIDA, Suely Pessanha de. **Língua, ensino e nacionalidade no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880-1932):** uma contribuição à história das ideias linguísticas. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. Do discurso sobre o trabalho. In: **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, MA, UFMA, 2005. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina\\_PGPP/Trabalhos2/Maria\\_Virginia\\_Borges\\_Amaral.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Maria_Virginia_Borges_Amaral.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2005.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **A questão da origem das línguas**, seguido de A historicidade das ciências. Campinas, SP: Editora RG, 2008.

BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa. A formação linguística no currículo do licenciado em pedagogia na UNEMAT, Câmpus de Cáceres. In: **Anais da IV Jornada de Análise de Discurso** [recurso eletrônico] - Ribeirão Preto, USP, 2010. Disponível em: <<http://dcm.ffclrp.usp.br/jornadaad/?pagina=jad-trabalhos-pt>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4073**, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692**, de 12 de agosto de 1971. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6545**, de 30 de junho de 1978. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 101**, de 04 de maio de 2000. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 03**, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol\\_cne3.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 11**, de 11 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5773**, de 09 de maio de 2006. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Disponível em:  
[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11663&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=). Acesso em: 02 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional.** 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>.

Acesso em: 30 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 24 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme; CAMARGO, Márcio José Pereira de. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, PR, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CAMARGO, Márcio José Pereira de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções.** 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas.** Universidade do Estado de Minas Gerais, Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em:

<<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

CAZARIN, Ercília Ana. Língua, leitura e interpretação: sistematizando questões. In: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa.** Ijuí, RS: Unijuí, 2007, p. 51-60.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Panomica, n. 2, p. 177-229, 1990.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

DURÃES, Marina Nunes. **Fatores intervenientes na construção das concepções de docentes da educação profissional** - o debate entre educação técnica e educação tecnológica. 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2006.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Arquivo, documento e memória na concepção discursiva. **Encontros Bibli**. Florianópolis, n. 24, p. 152-171, 2º sem. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da (1961). **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: Senai, 1986.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp, 2010, p. 159-249.

FUNO, Ludmila Belotti Andreu. Memória discursiva e esquecimento: revisitando o chapéu de Cleméntis. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, n. 15, ano 11, p. 1-11, 2012. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num15/estudos/estudos.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2011, p. 127-131.

GHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social**

**da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

GRIMM. João e Maria. In: **Todos os contos dos Irmãos Grimm**. Disponível em: <[http://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/joao\\_e\\_maria](http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/joao_e_maria)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, Santa Maria, RS, n. 26, p. 53-62, jan.-jun. 2003a.

\_\_\_\_\_. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, RS, n. 27, p. 47-53, jul.-dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. **História da semântica:** sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HOUAISS, Antônio; SALLES VILLAR, Mauro de. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IFRS - **Informações**. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/pdfgen.php?pag=http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=19>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

IFRS - Câmpus Erechim. **Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia - Câmpus Erechim:** uma história de sucesso. Disponível em: <<http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=995>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica**. Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica**. Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vendas**. Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vendas.** Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Mecânica.** Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Marketing.** Erechim, RS: IFRS - Câmpus Erechim, 2011.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007, p. 163-172.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MARIANI, Bethania. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In: Orlandi, Eni P. (org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas, SP: Pontes, Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001, p. 99-124.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências.** Maceió: EDUFAL, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Currículo (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MOREIRA, Alexandre. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Cantaria - Câmpus São José.** 2012. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas - SP, 2012.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**, n.10. Faculdades Integradas de Uberaba, p. 9-26, 1984.

\_\_\_\_\_. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1996, p. 209-218.

\_\_\_\_\_. **Língua nacional e saber metalingüístico**: um projeto singular. 1997. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_05.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html)>. Acesso em: 25 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

\_\_\_\_\_. **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007a, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Unicamp, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas, SP: RG, 2009b.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. Tradução de: José Horta Nunes. **Papel da Memória**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b, p. 59-67.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PÊCHEUX, Michel. L'énoncé: Enchassement, Articulation et Déliaison. In: **Colloque Matérialités discursives**. (Colloque dès 24, 25, 25 avril 1980). Lille: Presses Universitaire de Lille, 1981.

\_\_\_\_\_. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Tradução de: José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 19. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, p. 7-24 jul.-dez., 1990.

\_\_\_\_\_. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas, SP: Unicamp, 1994, p. 55-65.

\_\_\_\_\_. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução de: Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp, 2010a, p. 59-158.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. Tradução de: José Horta Nunes. **Papel da Memória**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b, p. 49-57.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). Tradução de: Jonas de A. Romualdo. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Unicamp, 2010c, p. 307-315.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PETRI, Verli. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Revista Letras**, n. 21, p. 121-125, jul./dez., 2000. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r21/13\\_verli\\_silveira.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r21/13_verli_silveira.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, n. 29, p. 23-37, jan./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao29/edicao29.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 47-74, jul./dez., 2002.

SANTOS ALVES, Sandra Cristina. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. In: **Anais do V CONNEPI - Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1368/598>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

SCHERER, Amanda Eloina. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Org.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

SCHMIDT, Michele de Almeida. **Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2010.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.



SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil:** constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

SILVA MARTINS, Taís da. **Efeitos de sentido na disciplinarização de uma teoria.** 2012. 179f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2012.

SILVA SOBRINHO, José Simão da. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*:** narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino:** discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

**ANEXOS****ANEXO B - INSTITUIÇÕES QUE CONSTITUEM A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

I - Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia:

<b>1. Instituto Federal do Acre</b>
<b>2. Instituto Federal de Alagoas</b>
<b>3. Instituto Federal do Amapá</b>
<b>4. Instituto Federal do Amazonas</b>
<b>5. Instituto Federal da Bahia</b>
<b>6. Instituto Federal Baiano</b>
<b>7. Instituto Federal de Brasília</b>
<b>8. Instituto Federal do Ceará</b>
<b>9. Instituto Federal do Espírito Santo</b>
<b>10. Instituto Federal de Goiás</b>
<b>11. Instituto Federal Goiano</b>
<b>12. Instituto Federal do Maranhão</b>
<b>13. Instituto Federal de Minas Gerais</b>
<b>14. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais</b>
<b>15. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais</b>
<b>16. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais</b>
<b>17. Instituto Federal do Triângulo Mineiro</b>
<b>18. Instituto Federal de Mato Grosso</b>
<b>19. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul</b>
<b>20. Instituto Federal do Pará</b>
<b>21. Instituto Federal da Paraíba</b>
<b>22. Instituto Federal de Pernambuco</b>
<b>23. Instituto Federal do Sertão Pernambucano</b>
<b>24. Instituto Federal do Piauí</b>
<b>25. Instituto Federal do Paraná</b>
<b>26. Instituto Federal do Rio de Janeiro</b>
<b>27. Instituto Federal Fluminense</b>
<b>28. Instituto Federal do Rio Grande do Norte</b>
<b>29. Instituto Federal do Rio Grande do Sul</b>
<b>30. Instituto Federal Farroupilha</b>
<b>31. Instituto Federal Sul-rio-grandense</b>
<b>32. Instituto Federal de Rondônia</b>
<b>33. Instituto Federal de Roraima</b>
<b>34. Instituto Federal de Santa Catarina</b>
<b>35. Instituto Federal Catarinense</b>
<b>36. Instituto Federal de São Paulo</b>
<b>37. Instituto Federal de Sergipe</b>
<b>38. Instituto Federal do Tocantins</b>

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG.

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais:

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Universidade Federal</b>
<b>Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima
<b>Colégio Universitário da UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>Escola Técnica de Artes da UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>Colégio Técnico da UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM</b>	Universidade F. do Triângulo Mineiro
<b>Escola Técnica de Saúde da UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>Escola de Música da UFP</b>	Universidade Federal do Pará
<b>Escola de Teatro e Dança da UFP</b>	Universidade Federal do Pará
<b>Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Escola Técnica de Saúde da UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG</b>	Universidade F. de Campina Grande
<b>Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP</b>	Universidade F. Rural de Pernambuco
<b>Colégio Agrícola de Floriano da UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Colégio Agrícola de Teresina da UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Colégio Técnico da UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do RJ
<b>Escola Agrícola de Jundiá da UFRN</b>	Universidade Federal do RN
<b>Escola de Enfermagem de Natal da UFRN</b>	Universidade Federal do RN
<b>Escola de Música da UFRN</b>	Universidade Federal do RN
<b>Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Colégio Técnico Industrial da Universidade F. de Santa Maria</b>	Universidade Federal de Santa Maria

V - Colégio Pedro II.

Fonte: BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2013.