



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS – CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Rosana Aparecida de Mello Garcia

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO ESTÁGIO E DO ESTAGIÁRIO EM
DOCUMENTOS DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Florianópolis - SC
2019

Rosana Aparecida de Mello Garcia

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO ESTÁGIO E DO ESTAGIÁRIO EM
DOCUMENTOS DE ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina,
para a obtenção do título de Doutora em Linguística,
área de concentração: Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis - SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garcia, Rosana Aparecida de Mello

A construção discursiva do estágio e do estagiário em documentos de estágio da educação profissional técnica de nível médio / Rosana Aparecida de Mello Garcia ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues, 2019. 297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Análise Dialógica do Discurso . 3. Círculo de Bakhtin. 4. Termo de Compromisso de Estágio. 5. Educação profissional. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Rosana Aparecida de Mello Garcia

**A construção discursiva do estágio e do estagiário em
documentos de estágio da educação profissional técnica de nível médio**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Cláudia Regina Silveira, Dr.^a

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

Prof. Vidomar Silva Filho, Dr.

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Prof. Atilio Butturi Júnior, Dr.

Coordenador do Programa

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Orientadora

Florianópolis, 2019

Aos meus amados

pai, António (in memoriam)

mãe, Irene

marido e filhos: Marcos, Eduardo e Rodrigo,

dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pelo apoio e incentivo em todas as horas.

Ao IFSC, instituição na qual me orgulho de trabalhar. À UFSC e aos professores da Pós-Graduação em Linguística. Ao DINTER UFSC-IFSC, que proporcionou a realização deste Doutorado em Linguística aos servidores do IFSC. Aos professores: Dr. Vidomar Silva Filho, Dr.^a Maria Teresa Collares e Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, coordenadores do DINTER em Linguística UFSC-IFSC, pela dedicação, comprometimento e afetividade com que conduziram o programa

Ana, Cláudia, Daniella, Lucimary, Marcos, José, Paula, Sérgio, Telma, Vanessa, minhas irmãs e irmãos de caminhada, agradeço por todos os momentos de convívio, aprendizado, alegria e amizade.

À Professora Rosângela Hammes Rodrigues, pela orientação, pelas leituras atentas e por ter me apresentado o Círculo de Bakhtin.

Aos meus colegas da COEST pelo apoio durante meu afastamento.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, por suas relevantes contribuições.

Aos servidores e estudantes do IFSC e da UFSC.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. BAKHTIN (2011 [1979]).

RESUMO

A Linguística Aplicada amplia as possibilidades de compreensão sobre a instituição escolar por meio dos estudos discursivos de documentos escolares. O tema *trabalho e educação* é abordado neste estudo pela perspectiva dos estágios, com o objetivo de analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC. Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e da perspectiva dialógica da linguagem, a Análise Dialógica do Discurso (ADD). O Termo de Compromisso de Estágio (TCE) é o principal documento utilizado para a formalização dos estágios, no qual são concretizadas as cláusulas que regem a relação de estágio, estabelecendo as regras a serem cumpridas pelos contratantes, às quais se somam aquelas contidas na lei do estágio e em demais normas pertinentes. O estudo do TCE como enunciado tem em vista o seu potencial para difundir discursos e se tornar um produtor de realidade, com a criação de sentidos em discursos sobre o estágio e o estagiário. Neste estudo, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais foram abordados: o meio social mais amplo do termo de compromisso de estágio; a situação social mais imediata dos termos de compromisso de estágio e a análise os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio. Em pesquisa documental realizada no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC – Câmpus Florianópolis, neste estudo, foram analisados 06 (seis) exemplares de documentos de estágio, sendo um modelo de Contrato e cinco modelos de Termos de Compromisso de Estágio elaborados na instituição de ensino, compreendendo o período entre 1972 a 2019. O estudo constatou que os documentos de estágio mantêm relações dialógicas com leis, normas e vozes sociais de diversas esferas discursivas. Esse dialogismo se manifesta nos documentos de estágio na forma de discursos bivocais, por meio da assimilação, contraposição, silenciamento, reenunciação, reacentuação, pela polêmica velada, pela palavra interiormente persuasiva ou pela palavra autoritária exterior, além de outras formas de discursos. As análises demonstram que os sentidos sobre o estágio no Contrato ou nos TCEs podem assimilar os discursos das normas ou confrontar esses discursos, que são interpretados e refratados, revelando os conflitos, os valores e os interesses envolvidos. Os sentidos sobre o estagiário são criados em relação à identidade, diferença e representação. A identidade do estagiário se constitui pela diferenciação em relação ao aprendiz e o empregado, porém, essa identidade é construída em meio a disputas, entre a representação e a possibilidade de transformação. Os documentos de estágio precisam ser compreendidos, portanto, como enunciados que se constituem nas interações entre indivíduos e nas relações dialógicas com diferentes vozes sociais. Nesse processo discursivo, são criados e difundidos os sentidos sobre o estágio e o estagiário.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso; Círculo de Bakhtin; Educação profissional; Estágio; Termo de Compromisso de Estágio.

ABSTRACT

Applied Linguistics broadens the possibilities on the academic institutions understanding by means of school documents discursive studies. The work and education theme is addressed from internships perspective, aiming on the analysis of the internship and the intern significances in IFSC internship agreement documents. This research is based on the theoretical assumptions of Bakhtin Circle and also on the language dialogical perspective, the Dialogical Discourse Analysis (DDA). The Internship Agreement (TCE) is the internship main formal document, in which the clauses governing the internship relationship are materialized, establishing the rules to be observed by the contractors, in addition to those incorporated in the internship law and other relevant regulations. The study of the TCE as an utterance regards to its potential to disseminate discourses and to become a reality maker, by the creation of meanings in the discourses on the internship and the intern. Through bibliographic and documentary researches, this study addresses: The broader social milieu of internship agreements; the more immediate social situation on internship agreements; and the analysis of the meanings about the internship and the intern in the internship documents. In a documentary research conducted at the Federal Institute of Santa Catarina - IFSC - Florianópolis campus, six (6) internship document models were analyzed: one (1) contract model and five (5) Internship Agreement models conceived at the educational institution, embedding the period from 1972 to 2019. The study found that the internship documents maintain dialogical relationships with laws, regulations and social voices from various discursive spheres. This dialogism is manifested on the internship documents by means of two-vocal discourses, through assimilation, opposition, silencing, renunciation, re-emphasis, by veiled polemic, by inwardly persuasive word or by outward authoritarian word, besides other discourses forms. The analyses demonstrate that the meanings about the internship, either in the Contracts or in the Internship Agreements, can assimilate the regulations discourses or confront them, which in turn are interpreted and refracted, revealing the involved conflicts, values and interests. The meaning creations about the intern are related to identity, difference and representation. The intern identity is constituted by the differentiation among the apprentice and the employee, however, this identity is built in the midst of disputes between representation and the possibility of transformation. Therefore, internship documents need to be understood as utterances that become interactions between Individuals and dialogical relations with different social voices. In this discursive process, the meanings about the internship and the intern are created and diffused.

Keywords: Dialogical Discourse Analysis; Bakhtin Circle; Internship; Internship Agreement; Professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as Leis orgânicas de 1942-1946..	108
Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961	116
Figura 3 - Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB 5.692/1971	126
Figura 4 – Capa e página de um livreto de divulgação das Habilitações Técnicas oferecidas pela ETEFESC na vigência da Lei 5.692/1971.	133
Figura 5 – Contrato de Estágio (1972 – 1977)	137
Figura 6 – TCE da Lei 6.494/1977 (1977-1982)	153
Figura 7 – TCE Decreto 87.497/1982 (1982-1994)	165
Figura 8 – TCE da Lei 8.859/1994 (1994-2002)	181
Figura 9 – Articulação entre os níveis de ensino - Lei 9.394/1996 e Decreto 2.208/1997. ...	188
Figura 10 – Logotipos da ETF-SC e CEFET-SC	196
Figura 11 – TCE decreto s/n de 26/03/2002 – DOU 27/03/2002 (2002-2008).....	197
Figura 12 – Distribuição dos câmpus do IFSC no estado de Santa Catarina	203
Figura 13 – Distribuição dos câmpus do IFC no estado de Santa Catarina.....	204
Figura 14 – TCE da Lei 11.788/2008 (2008-2019).....	217
Figura 15 – Plano de atividades com 2 exemplos de preenchimento.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As denominações da Instituição de Ensino a partir de sua fundação.	76
Quadro 2 – Documentos de estágio analisados.	77
Quadro 3 – Tipo de ensino em que o estágio é previsto legalmente.	253
Quadro 4 – O estágio e o estagiário nas normas e nos documentos de estágio.....	265

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD Banco para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM Banco Mundial
- CEB Câmara de Educação Básica
- CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica
- CFE Conselho Federal de Educação
- CFT Conselho Federal dos Técnicos Industriais
- CNE Conselho Nacional de Educação (Criado em 1995)
- CIEE Centro de Integração Empresa-Escola
- COEST Coordenadoria de Estágios
- CREA Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
- EAD Educação a Distância
- ETEFESC Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968-1994)
- ETF/SC Escola Técnica Federal de Santa Catarina (Sistema – a partir de 1994)
- IEL Instituto Euvaldo Lodi
- IFSC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- LA Linguística Aplicada
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC Ministério da Educação e Cultura
- OIT Organização Internacional para o Trabalho
- ONU Organização das Nações Unidas
- PL Projeto de Lei
- PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIE-E Serviço de Integração Escola-Empresa

TCE Termo de Compromisso de Estágio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	26
2.1	O CÍRCULO DE BAKHTIN.....	26
2.2	AS IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN – UM NOVO PARADIGMA.....	28
2.3	A LINGUAGEM COMO DISCURSO.....	32
2.4	A NOÇÃO DE SUJEITO.....	39
2.5	A IDEOLOGIA, O SIGNO IDEOLÓGICO E A VALORAÇÃO.....	42
2.6	O ENUNCIADO.....	48
2.7	OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	53
2.8	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	57
2.9	TEMA E SIGNIFICAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO.....	63
2.10	CRONOTOPO.....	67
3	METODOLOGIA.....	70
3.1	A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO.....	71
3.2	DADOS DA PESQUISA E PLANO DE ANÁLISE.....	75
4	O MEIO SOCIAL MAIS AMPLO DO TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO.....	78
4.1	A APRENDIZAGEM NO PERÍODO COLONIAL.....	78
4.2	OS OFÍCIOS NO IMPÉRIO: ENTRE SILÊNCIOS E DESVALIDOS.....	84
4.3	A REPÚBLICA - OS TRABALHADORES NA ESCOLA.....	93
4.4	A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA.....	99
4.5	A LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL – A ESCOLA INDUSTRIAL	103
4.6	O TÉCNICO INDUSTRIAL E O ESTÁGIO: UM PERÍODO DE TRABALHO.	110
4.7	DO TÉCNICO INDUSTRIAL AO TECNICISMO: OS ACORDOS MEC-USAID.....	115
5	A SITUAÇÃO SOCIAL MAIS IMEDIATA DOS TERMOS DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO E OS SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO.....	120
5.1	REQUISITOS FORMAIS: O CONTRATO E O TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO.....	121
5.2	A EDUCAÇÃO TECNICISTA E A FORMAÇÃO TÉCNICA: ENTRE A	125

	CONTINUIDADE E A TERMINALIDADE.....	
5.2.1	A Escola Técnica Federal de Santa Catarina.....	129
5.2.2	O Serviço de Integração Escola-Empresa – SIE-E.....	131
5.3	AS NORMAS E OS DOCUMENTOS DE ESTÁGIO: DIALOGISMO E CRIAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO.....	134
5.3.1	A portaria MTPS nº 1.002/1967.....	134
5.3.2	O contrato de estágio do SIEE-E/ETEFESC (1972-1977).....	136
5.3.3	Lei 6.494 de 1977: a lei de estágios.....	148
5.3.4	O TCE da lei 6.494/1977 (1977-1982).....	152
5.3.5	O decreto 87.497/1982: a lei de estágios é regulamentada.....	158
5.3.6	O TCE do decreto 87.497/1982 (1982-1994).....	164
5.3.7	O sistema ETF/SC: o neoliberalismo e a educação profissional.....	175
5.3.8	O TCE da ETF/SC (1994 – 2002).....	180
5.3.9	O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).....	186
5.3.10	O Termo de Compromisso de Estágio do CEFET-SC (2002-2008).....	195
5.3.11	O IFSC e a lei 11.788 de 2008: a nova lei de estágios.....	201
5.3.12	O Termo de Compromisso de Estágio da Lei 11.788/2008 (2008-2019).....	215
6	OS SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO NOS DOCUMENTOS DE ESTÁGIO.....	231
6.1	O ESTÁGIO: DOS SERVIÇOS AO ATO EDUCATIVO.....	232
6.1.1	Qualquer exigência estranha.....	233
6.1.2	O agente de integração: dialogismos.....	237
6.1.3	A assinatura como discurso.....	241
6.2	O ESTAGIÁRIO: IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	243
6.2.1	O mestre e o aprendiz: os caminhos da aprendizagem.....	245
6.2.2	O estágio e o vínculo empregatício.....	249
6.2.3	Alteridade e ideologia: a constituição da identidade do estagiário.....	252
6.3	REFRAÇÕES E IDENTIDADES EM SUSPENSO: A PRODUÇÃO DE REALIDADE SOCIAL PELA PRÁTICA DISCURSIVA.....	254
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	271
	REFERÊNCIAS.....	277
	ANEXO	296

1 INTRODUÇÃO

Esta tese aborda o tema *trabalho e educação*, desenvolvido a partir do estudo dos discursos sobre o estágio e o estagiário em documentos de estágio de cursos técnicos de nível médio, tendo por base a perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin. Para desenvolver este estudo, foram analisados documentos de estágio do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Câmpus Florianópolis, onde atuo como Técnica em Assuntos Educacionais junto à Coordenadoria de Estágios (COEST).

Inserida na área de concentração da Linguística Aplicada, esta tese faz parte da linha de pesquisa *Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina

Nesta seção introdutória são apresentados: o interesse pelo tema de investigação, a delimitação do trabalho, a pergunta de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a justificativa, o referencial teórico, os pressupostos metodológicos e a organização textual da tese.

Os estudos sobre trabalho e educação devem levar em conta que esta área temática se distingue de outras na esfera educacional pelo fato de que, nesta, “a dimensão *trabalho* constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões - educação e trabalho”. (KUENZER, 1991, p. 92, grifos nossos).

O reconhecimento do trabalho como categoria central tem por fundamento as concepções de Marx e Engels (1993 [1933]), ao estabelecerem que são as condições materiais de existência que determinam a vida do homem, ou seja, é no mundo do trabalho, da produção, que a existência humana é objetivada. A partir desse princípio, Marx e Engels (2011 [1868]) propõem que a educação dos filhos dos trabalhadores e dos jovens trabalhadores combine o trabalho produtivo com a educação, que eles entendiam como uma educação politécnica: “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.” (MARX; ENGELS, 2011 [1868], p. 86).

Com base nos pressupostos marxistas sobre a educação politécnica, Antonio Gramsci (1891-1937) propôs a teoria da escola unitária, que concebe o trabalho como princípio educativo. A concepção de trabalho como princípio educativo remete à “[...] relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como

ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” (CIAVATTA, 2008, p.408).

Historicamente, de acordo com Ciavatta (2008), a educação se pautou por um princípio educativo conservador, reservando para as elites a formação acadêmica, literária e científica e, para os trabalhadores, a oferta de educação elementar e profissional, com a destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes. A concepção de educação politécnica buscava romper com a dicotomia entre educação geral e a técnica, propondo, “[...] em termos epistemológicos e pedagógicos, [...] um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.” (RAMOS, 2014, p.16).

A educação politécnica se situa no horizonte da educação profissional, como uma utopia em construção, como um projeto de educação unitária, no qual, “[...] ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.” (RAMOS, 2014, p. 92).

Considerando essas concepções sobre o trabalho como princípio educativo, os estudos envolvendo esse tema são situados no contexto social, político e econômico de transformações da educação profissional no Brasil, em que o estágio passa a fazer parte do currículo do curso técnico de nível médio e, por sua relevância pedagógica e ideológica abre espaço para estudos acadêmicos que permitem ampliar a compreensão sobre essa área do conhecimento. Destacamos, nesta tese, o interesse pelo estudo sobre a mobilização de sentidos sobre o estágio e o estagiário em documentos de estágio da própria Instituição de Ensino, amparando-nos na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso.

Os processos envolvidos no discurso e na produção de sentidos têm atraído cada vez mais atenção nos estudos desenvolvidos na área das Ciências Humanas, de modo que pesquisadores de diversas áreas, entre elas a Linguística Aplicada (LA), têm discutido a necessidade de focalizar a interação e o discurso para entender a vida humana. Moita Lopes (2006, p. 96) localiza o campo da Linguística Aplicada nas Ciências Sociais porque, segundo o autor, é essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história, como condição para que possa falar à vida contemporânea.

A LA tem, portanto, seu foco voltado para a “produção das realidades sociais pela prática discursiva.” (KLEIMAN, 2013, p.53). Para Pennycook (2006, p. 83), é preciso

compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante e a necessidade de reflexividade do conhecimento. Os estudos de Cavalcanti (1986) e Moita Lopes (2013) destacam momentos fundamentais da trajetória da Linguística Aplicada (LA), que proporcionaram as reflexões iniciais para esse trabalho.

Em um artigo escrito há mais de trinta anos, Cavalcanti apresenta a LA como uma área de investigação que está constantemente questionando seu objeto de estudo, seus princípios e metodologia. Segundo a autora, a LA trabalha em recortes multidisciplinares e somente os leigos ainda a relacionam com a aplicação de teorias linguísticas. A pesquisadora demonstra preocupação em diferenciar Linguística Geral de LA e em demarcar os limites entre essas áreas de estudo; porém, com uma clara percepção das mudanças em andamento, num período que foi marcado por uma ampliação do campo de atuação da LA para além das fronteiras do ensino e aprendizagem de línguas, a autora propõe que a visão de LA deve ser estendida “ao nível de questões do uso da linguagem na escola ou num contexto social mais amplo.” (CAVALCANTI, 1986, p. 09).

Atualmente, ao reconhecer os desafios que envolvem sua atuação, os linguistas aplicados elaboram suas pesquisas cada vez mais cientes da importância de investigar a vida social, onde a ação humana e sua prática discursiva se desenvolvem, estudando a linguagem num contexto social, histórico e político. Para Moita Lopes (2013), a LA é um campo de estudo inter/trans/indisciplinar que investiga problemas ligados à linguagem da vida real, concebendo-se de forma continuamente problematizadora. Dialogando com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas, é possível fazer pesquisas situadas, “levando em consideração aspectos microssociais na interação (locais) que mobilizam discursos macrossociais.” (MOITA LOPES, 2013, p. 235).

Os trabalhos destacados, escritos em diferentes épocas revelam desafios que se colocam para a pesquisa em LA, uma área em permanente questionamento sobre o seu objeto de estudo, seus princípios e metodologia, bem como sobre as potencialidades da produção de conhecimento.

Este trabalho, imergindo nos princípios da LA, aborda o estudo dos sentidos sobre o estágio e o estagiário em documentos de estágio de cursos técnicos de nível médio. Em seu percurso formativo, o estudante do curso técnico de ensino médio transita entre o mundo escolar e o mundo do trabalho e o estágio proporciona uma conexão institucionalizada entre essas esferas. O estágio é formalizado por meio de documentos que asseguram os direitos e os

deveres das partes envolvidas, que são a instituição de ensino, a concedente de estágio e o estagiário.

O principal documento utilizado para formalizar os estágios é o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), que concretiza as cláusulas que deverão reger a relação de estágio, estabelecendo as regras a serem cumpridas, bem como, os direitos e os deveres das partes envolvidas. Outros documentos de estágio servem para alterar, prorrogar, avaliar ou rescindir o estágio e complementam o TCE e suas disposições.

O Termo de Compromisso de Estágio é uma espécie de acordo, que é preenchido conforme o entendimento das partes interessadas, as quais definem as condições específicas para cada experiência de estágio por meio de cláusulas que incorporam definições, descrições, consensos, combinações, avaliações e prazos. Ao estudar o TCE, entendo que ele materializa uma situação de interação numa dada esfera sociodiscursiva, apresenta caráter sócio-histórico e está estreitamente ligado à realidade imediata que o engendrou, o que, aliado a uma relativa estabilidade, o caracteriza como gênero do discurso.

Por se tratar de um documento, o gênero discursivo TCE é bastante uniforme e quase não abre possibilidades para a individualização de enunciados, assim, é preciso procurar compreendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (instituição de ensino, concedente, professores, legisladores, agentes públicos, etc.), com relações sociais entre si na construção de enunciados concretos, com determinados objetivos. Nesse processo discursivo, são produzidos sentidos sobre o estágio e o estagiário, que influenciam a esfera sociodiscursiva em que o TCE se insere.

Ao estudar o TCE como um gênero, é preciso, portanto, compreendê-lo em sua propriedade de estabilidade, mas também em sua capacidade de mutabilidade, de transformação. O TCE é um gênero secundário que surge nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, no domínio das esferas sociais secundárias, regidas pela ideologia especializada e formalizada, que “poderíamos dizer que se trata das esferas regidas pela ideologia dominante, que significa e valora o que é *a literatura, o jornalismo, a escola etc.*” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.118, grifos das autoras). Assim, por sua “relação com o universo social e, por consequência, com as ideologias, os gêneros trazem neles modos de ver, perceber e julgar o mundo, uma vez que eles respondem às condições específicas de uma esfera dada e de uma dada ideologia.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 118-119).

O documento ganha, portanto, uma nova dimensão, transforma-se e revela-se nessas relações, constitui-se pelo discurso real, enunciado e existente como materialidade. Os discursos reais produzidos na esfera educacional e as relações de forças a eles vinculadas precisam ser abordados no processo histórico e social de sua constituição. Considerando que “[...] os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer” (FAÏTA, 2005, p. 166), o TCE foi escolhido para este estudo por representar uma atividade concreta de comunicação que se constitui na esfera educacional, no processo de interação e contribui para a construção dos sentidos sobre o estágio e o estagiário.

O interesse por esta investigação surgiu em função do meu trabalho com estágios no Instituto Federal de Santa Catarina. Sou técnica em assuntos educacionais e atuo no Câmpus Florianópolis, o câmpus centenário, que, em sua longa história, tem formado gerações de estudantes e é reconhecido na formação profissional de técnicos de nível médio. Desde minha posse no IFSC, em 2008, tenho trabalhado na Coordenadoria de Estágios, da qual fui coordenadora por quatro anos, tendo deixado a função ao iniciar o doutorado. Nesse setor circulam, em média, mil documentos de estágios dos estudantes do câmpus a cada ano. Esses documentos são arquivados no próprio local, que guarda uma história de 47 anos¹.

A Coordenadoria de Estágios é um setor que mantém contato com toda a comunidade do IFSC e com a comunidade externa: estudantes, professores, servidores administrativos, direção, reitoria, estudantes de outras instituições de ensino, professores de outras instituições de ensino, empresários, funcionários de empresas e público em geral. Nessa rotina de atendimento ao público, algumas pessoas ficam surpresas com o volume de documentos arquivados no setor, porém, nem todas conseguem apreciar a convivência com “um monte de papéis velhos”.

No entanto, se não nos intimidarmos com o aspecto nostálgico desses papéis, ao olharmos no interior dos armários de madeira, se olharmos com cuidado, observando sua organização, a padronização das pastas, as informações nas lombadas, ainda que visto como uma massa compacta da burocracia escolar, o que esse “monte de papéis velhos” pode nos revelar? Esses documentos podem nos informar sobre os alunos que fizeram estágio: quantos, onde, quem, o que fizeram. Sobre quando houve mais estágios, quando houve menos. Sobre quem não fez estágio, pois o silêncio e o espaço vazio também têm significado e sentido.

Assim, ao retirarmos documentos da massa e os situarmos no espaço e no tempo, vamos percebendo semelhanças e diferenças entre eles, o surgimento de novas informações e

¹ Na Seção 5 analisamos o processo de introdução e estabelecimento dos estágios na Instituição de Ensino, então denominada Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

o desaparecimento de outras, as permanências, enfim, as regularidades. Algumas noções fundamentais são repetidas, conceituadas, referenciadas e, com o passar do tempo, vão ganhando novas significações, produzindo novos sentidos para seus enunciados. Igualmente a outros gêneros discursivos surgidos na esfera escolar, tanto relacionados a atividades de ensino e aprendizagem ou a questões administrativas, o TCE é constituído discursivamente, por meio de interações que definem e direcionam práticas sociais nessa esfera. Deste modo, por seu aspecto formal e discursivo, os documentos produzidos institucionalmente adquirem legitimidade na veiculação, controle e validação de discursos, narrativas, identidades, percepções e sentidos.

Desde suas primeiras versões os documentos criados para os estágios de estudantes do ensino técnico estabeleceram um diálogo muito próximo com a legislação educacional, trabalhista, de estágio, com as normas definidas pela instituição de ensino, as regras das entidades de classe, os requisitos estipulados pela concedente, como também com as disposições de instâncias internacionais imbuídas de propósitos educacionais e econômicos. Esse dialogismo entre esses discursos foi percebido durante a análise dos TCEs e serviu como base para a interpretação desses documentos, pois evidenciam as disputas de sentido em relação aos estágios e estagiários.

Portanto, ao estudar os TCEs e os enunciados com os quais eles dialogam, a análise tem em vista o seu potencial para se tornar um *produtor de realidade* (BERGER; LUCKMANN, 2003; KLEIMAN, 2013), com a produção de sentidos em discursos sobre o estágio e o estagiário. A realidade social é produto da atividade humana, numa sociedade que está sempre recriando e redefinindo seus vínculos com o mundo, assim, deve ser concebida “não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída [...]” (CIAVATTA, 2001, p.138). A produção da realidade é impregnada de intenções, interesses, e valores, deste modo, o documento Termo de Compromisso de Estágio precisa ser situado no contexto histórico, estudado em suas relações dialógicas com outros enunciados, precisa ser percebido como discurso.

O Instituto Federal de Santa Catarina foi fundado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices e, em sua longa história, recebeu diversas denominações. Em 1968 recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFESC) e passou a ofertar cursos técnicos de 2º grau, com previsão de estágios nas grades curriculares dos cursos. As análises desta pesquisa foram realizadas em Contratos e Termos de Compromisso de Estágio elaborados na instituição de ensino entre 1972 e 2019, que constituíram os dados de pesquisa.

Esses documentos de estágio sofreram modificações com o passar do tempo, em função de mudanças na legislação ou na configuração da instituição, assim, foram analisados seis modelos de documentos, sendo um contrato e cinco termos de compromisso de estágio, que correspondem às alterações ocorridas.

Traçados o tema, o objeto, a motivação da pesquisa e a delimitação do trabalho, as **perguntas de pesquisa** a serem respondidas são: como ocorreu a construção discursiva do estágio e do estagiário no processo histórico de produção dos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC, Câmpus Florianópolis? Quais as concepções de estágio e de estagiário presentes nos documentos que norteiam os estágios do IFSC? Com que vozes os documentos de estágio dialogam? Quais os sentidos sobre estágio e estagiário nesses documentos?

A partir destas questões de pesquisa, constituímos o seguinte **objetivo geral**: analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC.

Para dar conta do objetivo geral, foram propostos os seguintes **objetivos específicos**:

- Examinar as condições de produção dos termos de compromisso de estágio;
- Identificar os interlocutores dos termos de compromisso de estágio;
- Verificar com que enunciados os documentos de estágio dialogam;
- Identificar o posicionamento axiológico dos discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio.
- Interpretar os discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio.

Este trabalho problematiza um tema educacional relevante que é a relação entre o mundo do trabalho e da educação e se **justifica** porque, ao compreendermos os discursos que circulam sobre o estágio e o estagiário em documentos da Instituição de Ensino (I.E.), dispomos de elementos para reflexão e ação frente às decisões institucionais sobre os estágios, diante do compromisso do IFSC em oferecer educação de qualidade, em promover a inclusão social e a inserção profissional dos seus alunos no mundo do trabalho.

O estágio supervisionado tem sido objeto de pesquisa em diversas áreas. Tradicionalmente tem sido investigado na área da Educação e seus documentos surgem como

fonte de pesquisas na área do Direito. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes², é cada vez maior o número de pesquisas tendo por objeto o estágio supervisionado, como pode ser observado nos estudos dos seguintes pesquisadores: D.N.C. Mesquita (2005); L. Bueno (2007), B.R.S.S. Nunes (2008); E.N. Silva (2013); L.O.Silva (2013); L.N.F. Branez (2014); V.C. Silva (2015) C.H.S.Oliveira (2016); M.C. Valsechi (2016), F.C.M. Fonseca (2017) e dissertações de A.J. Rosenberg (2008); A.P.K. Silveira (2009); A.M.M.M. Borges (2013); B.F. Farah (2016). Além disso, as pesquisas que utilizam a metodologia da análise discursiva do discurso em documentos, escolares ou não, também vêm se ampliando na L.A., como nas teses de A. Lira (2014); M. Neckel (2014) e A.P.K. Silveira (2013).

Como elemento de seu ineditismo, esta tese apresenta a proposta de utilizar a Análise Dialógica do Discurso para o estudo de contratos e termos de compromisso de estágio. O estudo de documentos escolares da educação profissional requer a compreensão de que, historicamente, esse tipo de ensino sempre esteve ligado ao desenvolvimento socioeconômico do país e aos interesses de um projeto hegemônico. Os discursos dominantes também se manifestam por meio de currículos e documentos escolares, assim, a análise do discurso desses documentos poderá contribuir para a compreensão e o debate sobre os discursos e os sentidos produzidos e disseminados na esfera escolar.

A experiência do estágio representa uma possibilidade real de inserção profissional, por ser um meio institucionalizado de acesso ao emprego na área de formação do estudante. No entanto, como se localiza na fronteira entre o afazer escolar e a atividade produtiva, muitas particularidades dessa prática ainda necessitam ser investigadas, principalmente no que diz respeito ao ensino técnico de nível médio.

Para o IFSC este tema apresenta grande relevância, de forma que recebeu destaque no Planejamento Estratégico 2015/2019, que norteia o Plano de Desenvolvimento Institucional, e apresenta entre seus temas estratégicos a inserção profissional:

Deve-se identificar, regulamentar e fortalecer as ações institucionais para a inserção socioprofissional do aluno e do egresso. Além de buscar articulação e parcerias com empresas para a oferta de estágios e aumento da empregabilidade, existem muitas possibilidades de criação de alternativas laborais com o apoio do IFSC [...]. Este tema visa possibilitar a contínua troca de informações e conhecimento com o mundo do trabalho, conduzindo o aluno para a continuidade de sua formação nos diferentes níveis de ensino. A instituição deve criar estratégias de acompanhamento dos egressos para monitorar a inserção profissional de seus alunos. (IFSC, 2018).

² Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

A educação profissional tecnológica enfrenta desafios constantes para estabelecer um processo integrado e abrangente no seu papel de preparar estudantes para que tenham condições de pensar, analisar e tomar decisões, de uma forma crítica, ativa e consciente em uma sociedade na qual a informação e os conhecimentos se acumulam e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos.

No Brasil, inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica. Todos estes níveis de educação profissional são oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos diferentes Estados da Federação. Atualmente, o Instituto Federal de Santa Catarina é composto por vinte e dois câmpus distribuídos por todo o estado de Santa Catarina.

O Câmpus Florianópolis é o maior deles, com 8.581 alunos matriculados, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)³, referentes ao ano de 2018. O câmpus atua com cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação até o nível de mestrado. Atualmente, oferece os seguintes cursos presenciais, de acordo com o site do IFSC⁴: 3 mestrados profissionais (Clima e Ambiente, Proteção Radiológica, Sistemas de Energia); 2 cursos de especialização presenciais (Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos, Educação Profissional e Tecnológica EPT); 4 cursos superiores de engenharia (Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecatrônica); 5 cursos superiores de tecnologia (Radiologia, Design de Produto, Eletrônica Industrial, Gestão da Tecnologia da Informação, Sistemas de Energia); 12 cursos técnicos subsequentes (Agrimensura, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Enfermagem, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente, Meteorologia, Saneamento e Segurança do Trabalho); 5 cursos técnicos integrados (Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química e Saneamento); 14 cursos de Qualificação Profissional (Cuidador de Idosos, Curso Básico de Instrumentos de Orquestra, Introdução à Informática, Informática II – Ferramentas de escritório, Inglês, Língua Francesa I e II, Pescador

³ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da Rede Federal. Reúne informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Essas informações embasam o cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

⁴ Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/cursos>, acesso em 01/02/2019.

Profissional Nível 1, Prática de Orquestra, Preparatórios para testes de proficiência em inglês, Proteção Radiológica, Recepcionista em Serviços de Saúde, Teatro de Animação, Treinamento de Manipuladores de Alimentos), além de cursos de especialização a distância, atualmente com a oferta dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Ensino de Ciências e Especialização em Educação Profissional e Tecnológica.

O estudo dos documentos de estágio representa um desafio e uma necessidade para a compreensão de práticas sócio-discursivas nas quais os indivíduos atuam e se constituem em seu percurso escolar. Com os resultados desta pesquisa, espero poder contribuir para ampliar a compreensão sobre documentos produzidos pela instituição de ensino, de modo que esse conhecimento auxilie na tomada de decisão sobre os estágios, no planejamento do estágio obrigatório dos cursos técnicos de nível médio, nas condições de realização do estágio, no relacionamento com as concedentes de estágio e na inserção no mercado de trabalho.

Tendo como constituição de dados os Termos de Compromisso de Estágio, foi realizada uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa foi exploratória, assumindo a forma de pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002). O tratamento interpretativo aplicado aos dados de pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem, ou Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada nas concepções teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin.

Este trabalho está organizado em **seis seções**, sendo que a *introdução* é considerada a **primeira seção**. Na **segunda seção**, *concepções teóricas do Círculo de Bakhtin*, são apresentadas as bases teóricas para a análise dos discursos presentes nos contratos e termos de compromisso de estágio. Outros conceitos e abordagens teóricas são apresentados nas seções analíticas, conforme necessário. Na **terceira seção**, expomos o percurso metodológico da pesquisa, que foi organizado da seguinte forma: inicialmente, a investigação foi situada como pesquisa qualitativa; em seguida, foram abordadas as bases metodológicas para a análise do discurso e, finalmente, apresentamos os dados de pesquisa.

A **quarta seção** aborda *o meio social mais amplo do termo de compromisso de estágio*, por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o processo histórico e os contextos nos quais se desenvolveram as condições para o surgimento da educação profissional, dos estágios e dos documentos de estágio. O estudo acompanhou a trajetória da aprendizagem de ofícios no Brasil, desde o período colonial, abordando o aprendizado não escolarizado e os caminhos que levaram à escolarização e ao surgimento da rede federal de ensino profissional. Com a

constituição da Escola de Aprendizizes Artífices em Santa Catarina e sua história até o surgimento do Instituto Federal de Santa Catarina.

Na **quinta seção**, que trata da *situação social mais imediata dos termos de compromisso de estágio e os sentidos sobre o estágio e o estagiário*, foram abordadas as condições de produção dos discursos nos documentos de estágio. Inicialmente foram destacadas características do contrato e do termo de compromisso de estágio. Em seguida, examinamos os documentos legais que serviram como base para a elaboração ou alteração do contrato e dos termos de compromisso de estágio, e, a cada norma examinada, realizamos a análise dos documentos de estágio, identificando como surgiram, sua composição e as relações dialógicas entre as normas legais e os documentos de estágio.

A **sexta seção** é dedicada à análise dos *sentidos sobre o estágio e o estagiário* nos documentos de estágio, como uma síntese dos resultados da análise anterior, destacando a produção de sentidos sobre estágios e estagiários nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nesta seção são revisadas as concepções teóricas do Círculo de Bakhtin⁵, com destaque para Mikhail Bakhtin (1895-1975), reconhecido como um dos grandes pensadores do século XX e que se tornou referência para os estudos da linguagem na contemporaneidade.

Inicialmente discorreremos sobre a importância dos estudos do Círculo de Bakhtin para a Linguística, como um novo paradigma que surge nos estudos da linguagem. Em seguida, apresentamos uma breve revisão histórica sobre o Círculo de Bakhtin, destacando alguns membros que o constituem e o contexto de sua existência.

Algumas das propostas conceituais do Círculo, relevantes para esta pesquisa, são abordadas nesta seção, como a concepção de *linguagem*, que permeia toda a vida social e é constituída nas interações entre sujeitos; a noção de *sujeito*, que é um sujeito social cuja consciência é constituída ideologicamente e, por isso, se engaja em relacionamentos com a *alteridade*, a partir de seus posicionamentos axiológicos. Em seguida são abordados os conceitos de signo, ideologia e de juízo de valor. Nesta seção também são apresentados os conceitos de *enunciado*, *gêneros do discurso* e *relações dialógicas*. Para a compreensão da concepção de *sentido* nos estudos do Círculo, são investigadas as definições de *tema* e *significação* na linguagem. Finalizamos abordando a concepção de *cronotopo*, um conceito essencial para a compreensão e análise dos Termos de Compromisso de Estágio.

2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, em Oriol, na Rússia. De acordo com Morson e Emerson (2008), ele era o segundo de cinco filhos em uma família culta, de opiniões liberais. Estudou na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo, onde se diplomou em História e Filologia, em 1918. No início da Revolução Russa, Bakhtin mudou-se para a cidade de Nevel e em 1920 instalou-se em Vitebsk, onde ocupou diversos cargos de ensino, participou de palestras e de diversos grupos de estudos. Nessa cidade conheceu Elena Aleksandrovna Okolóvich, com quem veio a se casar.

⁵ Neste estudo, a expressão “Círculo de Bakhtin” é utilizada quando nos referimos a noções comuns a todos os integrantes do Círculo e cada autor é citado conforme consta na tradução utilizada.

Bakhtin fazia parte de um pequeno círculo de intelectuais que desenvolvia e partilhava ideias em suas obras, entre os quais se destacaram Valentin Volochinov e Pavel Medvedev. Além desses companheiros, mais conhecidos, faziam parte do Círculo “[...] o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, e o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski.” (FARACO, 2009, p. 13).

O “Círculo de Bakhtin”, que apresentou mudanças no número de seus integrantes ao longo do tempo, era constituído por pessoas de diversas formações e só ficou conhecido por esse nome posteriormente, pois foi uma denominação atribuída pelos estudiosos da área. Esse Círculo representou “um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas.” (YAGUELLO, 2006, p. 12). O grupo, formado logo após a revolução de 1917, segundo Faraco (2009, p. 13), desenvolveu trabalhos originais sobre a filosofia da linguagem, história da filosofia, crítica literária, estética, além proferir várias conferências e se reunir regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em Leningrado (São Petersburgo).

Valentin Nikolaevich Volochinov era professor, formou-se em estudos linguísticos em 1927, dedicando-se à pós-graduação na mesma área, vindo a falecer em 1936, vitimado pela tuberculose. Pavel Nikolaevich Medvedev formou-se em Direito, mas dedicou-se à carreira de educador, lecionando literatura, e à atividade de gestor cultural. De acordo com Faraco (2009, p.13). Medvedev desapareceu, provavelmente em 1940, durante o “grande expurgo”, promovido por Stalin no fim da década de 1930, com a perseguição a intelectuais.

Em 1929 Bakhtin foi preso, devido a perseguições a grupos formados por intelectuais e por acusações pela participação em grupos religiosos, não permitidos pelo regime soviético. Foi exilado, ainda em 1929, enviado para Kustanai, no Cazaquistão, onde permaneceu durante seis anos. Mais tarde, tornou ao exílio em Saransk, capital da Mordávia, durante o expurgo de 1937 (FARACO *et al*, 1988; CLARK; HOLQUIST, 1998; YAGUELLO, 2006).

A vida de Bakhtin foi marcada pelo exílio, pelo ostracismo e pela doença, “[...] o que não o impediu de produzir uma extensa obra que o coloca, sem dúvida, entre os maiores pensadores do século vinte.” (FARACO *et al*, 1988, p. 09). Sua obra só passou a ser reconhecida no final dos anos 50, “quando o nome de Bakhtin voltou a circular no mundo acadêmico soviético por obra de um grupo de jovens professores da Universidade de Moscou” (FARACO *et al*, 1988, p. 10), que passou a se reunir e publicar seus estudos, porém o nome de Bakhtin só ganhou mais notoriedade no Ocidente com a publicação de um artigo de Julia Kristeva, de 1967.

Um assunto polêmico e ainda não totalmente esclarecido refere-se à autoria de algumas obras do Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, adotamos a autoria de acordo com a edição utilizada para consulta. A seguir, procuramos abordar algumas questões que consideramos relevantes para a compreensão da teoria do Círculo de Bakhtin.

2.2 AS IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN – UM NOVO PARADIGMA

O surpreendente na obra do Círculo de Bakhtin é que seus textos, escritos no início do século XX, antecipavam temas que só seriam estudados na linguística nas décadas seguintes, como os “temas de aquisição de linguagem, de sintaxe, de semântica, de pragmática, de sociolinguística.” (FARACO, 1988, p. 22). Faraco (1988) considera que a obra produzida pelo Círculo tem como princípio a busca da totalidade, numa perspectiva histórica e social, concebendo o homem como um conjunto das relações sociais, aliado ao pensamento marxista em seus procedimentos metodológicos e pela forma de pensar o real, considerando que a história é fruto da interação humana para satisfazer suas necessidades.

A concepção de linguagem nos estudos do Círculo de Bakhtin é a linguagem interativa, também traduzida como linguagem dialógica ou interação verbal, a qual, para seus estudiosos, constitui a “realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 125). Essa concepção de linguagem compreende a língua como discurso, associada às relações entre os falantes, às esferas sociais em que atuam, aos seus valores ideológicos e à produção de sentidos. Nessa concepção, a linguagem é compreendida como um fenômeno sociológico, no qual “a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social - social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos - desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 71).

O Círculo de Bakhtin situa suas análises segundo uma perspectiva marxista, agregando a elas seus conceitos sobre linguagem e propõe o estudo sociológico da linguagem:

Uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico. A filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 129).

Durante muito tempo os estudos desses pensadores russos ficaram à margem do pensamento hegemônico, por questões políticas, mas também porque suas ideias iam contra o

paradigma vigente. O paradigma tradicional dominante, que norteou o fazer científico no mundo ocidental durante a maior parte do século XX, ainda se amparava na perspectiva racionalista e mecanicista, cartesiana e newtoniana, associada à revolução científica, à revolução industrial e ao iluminismo. Essas concepções, inseridas em uma visão mecanicista e fragmentada do mundo, exerceram uma poderosa influência sobre as ciências e sobre o pensamento ocidental e têm como pressuposto básico a fragmentação e a visão dualista do universo. “Com esse paradigma, aparecem duplas fragmentações: a visão do mundo material e o espiritual; do corpo e da mente; da filosofia e da ciência; do objetivo e do subjetivo; da ciência e da fé, entre outras.” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 58).

As ciências humanas e sociais eram dominadas pelas concepções positivistas que defendiam a doutrina da neutralidade axiológica do saber. Augusto Comte (1798-1857), também considerado o precursor da Sociologia, desenvolveu o positivismo a partir de ideias iluministas. O positivismo surgiu como um “sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida” (LÖWY, 2013, p. 32), porém, essa ordem estabelecida seria uma “nova ordem”, uma ordem industrial, visando o progresso pelo desenvolvimento da indústria e das ciências. O método positivo objetivava “afastar a ameaça que representam as ideias *negativas*, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico.” (LÖWY, 2013, p. 32, grifos do autor).

O positivismo difundiu o entendimento de que era necessário fazer a transposição das regras lógico-formais da perspectiva mecanicista das ciências naturais para as ciências humanas, ou seja, mais do que quantificáveis, os fenômenos sociais seriam “forças naturais”, produtos de “leis invariáveis”. Essa teoria legitimou a ordem social burguesa/industrial, cuja “[...] face visível é o axioma de uma ciência natural, neutra e rigorosamente objetiva [...]” (LÖWY, 2013, p. 35).

O positivismo não é um anacronismo, pois alguns de seus defensores continuam, ainda hoje, exercendo influência na sociologia moderna, porém, já não é o discurso dominante. “O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a ‘desmascarar’ as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais.” (LÖWY, 2013, p. 119).

Na segunda metade do século XX novas formas de pensar o mundo se tornaram necessárias, diante das limitações da perspectiva cartesiano-newtoniana frente à evolução industrial e tecnológica, devido aos impactos sociais e ambientais decorrentes da exploração

desenfreada dos recursos naturais e à globalização da economia, compreendendo novas modalidades de produção, trabalho, política, cultura, comunicação e sociedade.

Algumas dessas transformações tendem a continuidades e outras, a rupturas, em que se contrapõem “modernidade e pós-modernidade, realidade e virtualidade, globalização e diversidade.” (IANNI, 1997, p. 14). Essas mudanças, que se estendem aos dias atuais, caracterizam a *pós-modernidade* (BAUMAN, 1999; HARVEY, 2003), também denominada *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), *segunda modernidade* (BECK, 1999), *modernidade reflexiva* (GIDDENS, 1995); ou *modernidade recente* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tal processo influenciou na forma de produzir conhecimento, afetando as ciências sociais e humanas em suas bases teóricas e metodológicas porque, de acordo com Freire e Leffa (2013),

[...] reducionista, simplificador e disjuntor, o paradigma tradicional começa a revelar gradativa, mas marcadamente, sua incapacidade de prover terminologia, conceitos e respostas adequadas às demandas que, então, se apresentam. Sinaliza, dessa forma, que alguma transformação na maneira de perceber o mundo se faz notar e passa a requerer o uso de uma lente diferente, que possa fornecer uma compreensão mais satisfatória da realidade. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66).

A Linguística Aplicada precisou enfrentar os desafios postos pelo contexto da pós-modernidade, de forma que, para Moita Lopes (2013), os estudos sobre as línguas, a linguagem e sobre quem somos no mundo social passaram a ser pensados em outras bases. Com esse movimento, conhecido como “virada linguística”, também chamado de virada “pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista, etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 16), a pesquisa nas áreas sociais e humanas passou a olhar seu objeto sob novas perspectivas.

Assim, “se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista [...]” (MOITA LOPES, 2013, p. 16), os estudos nessas áreas se depararam com novos desafios. A pesquisa em LA no Brasil passou a focar o sujeito social “como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador.” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Para o autor, a partir dessa “virada linguística”, a LA revisa suas bases epistemológicas, com a compreensão de que:

[...] Se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;

[...] nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
 [...] há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção dos sentidos. (MOITA LOPES, 2006, p.48).

Esse ponto de virada da LA, que transformou a forma modernista de produção de conhecimento, permitiu que um novo paradigma se configurasse, no qual a interdisciplinaridade revelou outros conhecimentos sobre a linguagem, porque se tornaram necessárias teorizações que dialogassem com o mundo contemporâneo, “com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem [...] no contexto de aplicação.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Somente com a mudança de foco da linguística, com a crítica à linguística estrutural pós-saussuriana, por “reduzir seu objeto à categoria única dos fatos homogêneos” (FAÏTA, 2005, p.149), por sua “percepção centrada num único ponto” (MACHADO, 2005, p. 131), é que a orientação teórica de Mikhail Bakhtin se situou nos estudos linguísticos contemporâneos, conferindo a possibilidade de “olhar o mundo de um ponto de vista extraposto [...] de seu sistema teórico fundado no dialogismo, através do qual ele procurou compreender o mundo e seu sistema de signos.” (MACHADO, 2005, p. 131). Seus estudos afetam entendimentos arraigados, conforme assevera Dahlet (2005):

O dialogismo bakhtiniano abala, sem dúvida, a concepção clássica do sujeito. O sujeito cartesiano, circunscrito como uma identidade permanente, por ser já de início solidário de seu pensamento, explode em Bakhtin, através do sujeito kantiano, numa partição de vozes concorrentes, já que ele se acha, a partir de então, solidário das alteridades de seu discurso. (DAHLET, 2005, p. 81).

Muitos outros conceitos foram abordados pelos integrantes do Círculo, que questionavam as concepções de língua de sua época, de forma que “Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos, sobretudo nos últimos 30 anos.” (BARROS, 2005, p. 25).

Um dos aspectos mais marcantes dos estudos do Círculo de Bakhtin é a interdisciplinaridade. Os estudiosos recorrem à filosofia, linguística, sociologia, psicologia, antropologia, estudos literários, física, matemática, teologia, educação, entre outras, para amparar suas teorias, em inter-relações conceituais e linguísticas, que colaboram para que a obra de Bakhtin permaneça, “carregando os ideais de seu círculo para além de seu tempo e lugar.” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 132).

No Brasil, as idéias de Bakhtin se disseminaram na década de 80, sedimentando-se na década posterior. O autor passou a ser cada vez mais citado nos trabalhos acadêmicos e a concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, bem como o estudo dos gêneros do discurso foram adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da década de 1990. Segundo Rodrigues e Cerrutti-Rizzatti (2012, p. 80-81), os PCNs de Língua Portuguesa preparam uma concepção de linguagem como objeto social, em flagrante dialogicidade com o pensamento bakhtiniano e vigotskiano, e entendem que a interação por meio da linguagem implica a realização de uma atividade discursiva.

Dada a importância das propostas dos estudiosos do Círculo de Bakhtin na educação nacional e sua contemporaneidade epistemológica, que proporciona a base teórica para estudar o discurso, nesta pesquisa, os documentos de estágio foram investigados com base em seus conceitos teórico-metodológicos e analisados a partir da perspectiva dialógica da linguagem.

2.3 A LINGUAGEM COMO DISCURSO

O Círculo de Bakhtin concebe a linguagem como prática social, como lugar de interação verbal que se realiza por meio de enunciados entre sujeitos. Essa noção se refere a situações concretas de uso da linguagem, mediadas pela ideologia. Desta forma, “a língua, no seu uso, é inseparável desses contextos de uso, dos seus falantes e dos valores ideológicos [...] eis a concepção de língua do Círculo, a língua vista na sua condição de discurso.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 83).

Para apresentar essa concepção da linguagem, o Círculo de Bakhtin aborda, dialeticamente, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929, as teorias predominantes na época, que são divididas em duas orientações: *o subjetivismo individualista* e *o objetivismo abstrato*, e propõe uma terceira orientação, a concepção de linguagem como interação discursiva.

Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), a concepção de linguagem como *subjetivismo individualista* tem respaldo linguístico-filosófico no Romantismo, é orientada pela psicologia individual e tem como fundamento da língua o ato de fala individual. Apresenta uma postura idealista e um enfoque estilístico da linguagem. Nessa orientação, as “[...] leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual e são as que devem ser estudadas pelo linguista

e pelo filósofo da linguagem.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2006 [1929], p. 72). Assim, de acordo com o autor, a tarefa do linguista se limita “[...] simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 73).

Essa primeira orientação apresenta alguns conceitos que são sintetizados em quatro postulados:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (‘energeia’), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (‘ergon’), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 73).

O mais importante representante e fundador dessa tendência, segundo o autor, foi Wilhelm Humboldt, seguido por outros pensadores (Steintahl, Wundt, Vossler, Croce e outros), que ampliaram o debate. A concepção de língua que sustenta os trabalhos dos filósofos e linguistas filiados ao subjetivismo individualista apoia-se na enunciação monológica, que encontra na expressão sua forma de exteriorização, ou seja, as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior, no psiquismo individual, enquanto o exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. O exterior é, portanto, o meio pelo qual o interior se manifesta, num “dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia do conteúdo interior, já que o ato de objetivação procede do interior para o exterior.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 111).

Porém, “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929] p. 114, grifos do autor). Assim, um dos equívocos do subjetivismo individualista, segundo o autor, é o de não considerar a natureza social da enunciação e “tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior. As estruturas da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929] p. 124, grifos do autor).

Já a concepção de linguagem como *objetivismo abstrato* tem por orientação linguístico-filosófica o Racionalismo (séc. XVII e XVIII) e o Neoclassicismo. Segundo essa orientação, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, [...] no *sistema linguístico*, a saber, *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929] p. 77, grifos do autor).

A língua é considerada como “um todo em si mesma e um princípio de classificação”. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929] p. 87). Segundo o autor, em todo enunciado há elementos idênticos aos de outros enunciados de um grupo discursivo, sendo, portanto, normativos para a compreensão da língua por todos os membros desse grupo.

O principal representante dessa vertente de estudos é Ferdinand de Saussure, que concebe a língua como um sistema fechado, um sistema de formas, que remete a uma norma. Para Saussure, de acordo com a interpretação do Círculo, “é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem como referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas).” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929] p. 87). O autor complementa:

Saussure parte do princípio de uma tríplice distinção: *Le langage, la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*. A língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas que entram em jogo na comunicação linguística. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p.85-86).

Para Saussure, portanto, ao distinguirmos a língua (*la langue*) da fala (*la parole*), separa-se o que é social do que é individual e o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental. “A língua não constitui, pois uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação.” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 45). Já a fala, é um ato individual de vontade e inteligência, no qual se distinguem: “1º - as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º - o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 45).

Bakhtin destaca aquilo que ele considera o “*protonpseudos*” na tese fundamental de Saussure, de que a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, para Saussure, absolutamente individual e “na história da língua, a fala, com seu caráter individual e

acidental, é soberana; razão pela qual é regida por leis completamente diferentes das que regem o sistema da língua.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 88). Porém, o autor observa que “[...] a enunciação não pode, de forma alguma, ser considerada como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.*”(BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2006 [1929], p. 111, grifos do autor).

Para Bakhtin, nós podemos sintetizar o essencial das considerações da segunda orientação nos seguintes fundamentos, que constituem a antítese das quatro proposições correspondentes da primeira orientação:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p.82-83, grifos do autor).

Na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato estão as premissas de uma visão do mundo racionalista e mecanicista que, para Bakhtin, são as menos favoráveis a uma concepção correta da história; sendo que a língua é um fenômeno puramente histórico.

Ao analisar as concepções teóricas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, o Círculo de Bakhtin apresenta uma nova visão sobre o objeto da linguística e propõe a concepção de linguagem como *interação verbal*, na qual

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p.125, grifos do autor).

A língua entendida como parte de um processo de interação social não é um sistema imutável e a sua evolução não pode ser compreendida desvinculada dos conteúdos e valores

ideológicos que a ela se ligam. O diálogo, no sentido amplo, é uma das formas mais importantes de interação verbal, que abrange não apenas a comunicação verbal face a face, mas toda comunicação discursiva. Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), até mesmo o livro constitui igualmente um elemento da comunicação verbal, o qual é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior. Além disso, o enunciado sob a forma de livro é sempre orientado para discursos anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária, de forma que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 126).

A linguagem compreendida como discurso não pode ser dissociada das relações entre os falantes e das esferas sociais em que atuam, pois a linguagem é social, histórica e coletiva. O discurso é, portanto, “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística [da época].” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 207). Com isso, Bakhtin queria dizer que a língua “retirada das interações sociais é vista como a língua na sua condição de estrutura, que era o objeto de estudo do estruturalismo (objetivismo abstrato). Já nos processos interacionais que medeia, a língua é vista como discurso.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 56).

Todo enunciado é apenas uma fração no processo contínuo de comunicação verbal. Mas essa comunicação verbal contínua, por sua vez, é apenas um momento na constituição ininterrupta e em todas as direções de um grupo social. Neste sentido, é essencial levar em conta a situação extraverbal (contexto), tanto da situação imediata quanto da situação social mais ampla. A comunicação verbal não pode ser entendida ou explicada fora dessa situação específica.

A língua adquire vida e se desenvolve historicamente na comunicação verbal concreta, e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem na psique individual dos falantes. Com base nesses aspectos, a ordem metodológica para o estudo da língua de uma perspectiva social deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala⁶ isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 127).

Para o autor, é nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos discursos verbais evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução se reflete, enfim, na mudança das formas da língua.

Os enunciados são, portanto, as verdadeiras unidades do fluxo linguístico. Para estudá-los é necessário que não sejam isolados do fluxo histórico de enunciados. Uma análise apropriada das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico. Para sintetizar sua concepção de linguagem, Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) propõe:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.

2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.

3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da *v* individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.

4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 130, grifos do autor).

Em sua obra *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin (2015 [1963]) situa suas análises sobre a linguagem no campo da metalinguística, ou translinguística, para “o estudo

⁶ Atos de fala: nesta tradução essa expressão era usada com o significado de “enunciado” ou “gênero do discurso”, em algumas situações.

das relações dialógicas, do enunciado, dos gêneros e de outros aspectos” (RODRIGUES, 2004, p. 425), ou seja, das propriedades do discurso que ultrapassam os limites da linguística tradicional, a qual vê a língua como sistema. No capítulo intitulado *O discurso em Dostoievski*, o autor inicia destacando que se trata de “algumas observações metodológicas prévias” e explica:

Intitulamos este capítulo de “O discurso em Dostoievski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo, as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situados na metalinguística, subtendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso – mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 207).

Ao distinguir como a linguística e a metalinguística estudam o discurso, na obra *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin explica:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do ‘discurso dialógico’ e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o ‘discurso dialógico’, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 209).

Portanto, para o autor, a linguística e a metalinguística (ou translinguística) “estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir.” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 207). No livro *Estética da criação verbal*, o tema também é abordado:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 320).

Assim, as relações dialógicas não poderiam ocorrer em uma perspectiva de estudo da língua como sistema, pois essa abordagem não leva em conta as relações sociais e os sujeitos.

Elas são constitutivas do discurso e da produção de sentido. Como as enunciações e a produção de sentido não acontecem em um plano abstrato, mas no campo da vida real dos sujeitos, é preciso trazer a concepção de sujeito do Círculo de Bakhtin a este estudo.

2.4 A NOÇÃO DE SUJEITO

A noção de sujeito a partir da concepção de linguagem como interação discursiva refere-se a um sujeito constituído na sua relação com o outro, na interação, no diálogo e no discurso, portanto, “um sujeito em constante devir e em diálogo constitutivo com a alteridade.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.108). Para Severo (2009), trata-se, numa perspectiva dialógica, de ver os indivíduos como sujeitos de seu discurso e não como objeto de análise ou fonte de dados linguísticos.

O sujeito, de acordo com Geraldi (2010a) não é instituído, mas constituído na sua relação com o outro, formado socialmente, historicizado, constituído nas interações, nas vivências com a alteridade, na eventicidade, em contato com as diferentes culturas (GERALDI, 2010b), por meio da linguagem, ainda que com espaço para a individualidade, porque nessa concepção, o discurso interior, o individual também é socialmente produzido.

Segundo Rodrigues (2016), para Bakhtin, o sujeito é constituído pela alteridade, pela exotopia, pelo excedente de visão, pela responsabilidade, pela ética da responsabilidade, pelo não álibi da existência, por seus atos e sua inconclusibilidade. Esses conceitos são desenvolvidos a seguir.

A *alteridade* é um conceito central para Bakhtin e se baseia na ideia de que “um eu só se constitui como ser social na base da relação com um tu, ou seja, destaca-se aqui a importância do outro, que se torna o horizonte avaliativo deste eu e que interage na constituição da subjetividade do sujeito.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 108). Assim, se reconhecemos a linguagem e da interação como condições fundamentais para a constituição da consciência, pressupomos um sujeito constituído *na e por meio* da alteridade, visto que só nos tornamos *eu* entre outros *eus*.

As valorações também são geradas nas interações com o outro, “por intermédio de uma tríplice ótica na qual vemos o mundo: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolve nossa atividade, concebida sempre em uma estreita participação do outro.” (BUBNOVA, 2011, p. 272, grifos da autora). O sujeito concebido por Bakhtin é, portanto, um sujeito situado, que estabelece

relacionamentos com a alteridade a partir de uma apreciação valorativa, onde o valor é sempre “valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação.” (SOBRAL, 2014, p. 22).

É na percepção das diferenças e das características em comum com o outro que nos vamos constituindo, uma vez que “estamos continuamente avaliando o outro e seu discurso, atribuindo-lhe valores positivos ou negativos, o que nos leva à compreensão de que não há neutralidade nas interações sociais e nos discursos produzidos”. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 18). Bakhtin (2011 [1979]) concebe a alteridade como o fundamento de nossa existência como sujeitos, de forma que nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade, que podemos empregar de forma consciente ou não. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 295). A alteridade é, portanto, um processo de relações dialógicas, que tem como elemento comum o discurso e por meio das quais constituímos como sujeitos.

No conceito de *exotopia*, como sujeito, o outro me constitui, porém “diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Assim, apenas do meu lugar, único, específico, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma interação. Igualmente, “[...] o outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento [...] O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.” (AMORIM, 2006, p. 97)

A exotopia leva ao *excedente de visão*, que é “a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo.” (ALMEIDA, 2016). Portanto, segundo a autora, é a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê. O observador vê o outro de um ponto de vista que somente ao observador é acessível, assim como o outro vê o observador de uma maneira que só a ele é possível. Nessa relação *eu-outro*, “[...] a visão que o outro tem de mim me completa naquilo em que eu mesmo não me posso completar, e vice-versa. Mas o outro tem de si próprio uma visão que também me é, por princípio, inacessível. Porque eu também não posso ocupar o seu lugar na existência (SILVA FILHO, 2013, p. 75).

Como exemplo do excedente de visão, pode-se utilizar as relações entre professores e alunos: num debate sobre reformas curriculares, as propostas não poderiam ser feitas só pelos alunos, é preciso o olhar do professor, que tem sua própria experiência sobre o tema, tem uma visão sobre a aula e o espaço escolar que só ele pode ter, por ocupar um espaço diferente do aluno. Porém, nessa situação, o excedente de visão que os estudantes têm sobre o professor e outros representantes da escola e do governo não é levado em conta, a opinião dos estudantes sobre o currículo normalmente não é considerada e seu papel é subalterno nessas discussões. A exotopia é, para Almeida (2016), a possibilidade de responder e também a obrigação de assumir responsabilidades. Portanto, ser responsivo e responsável são decorrências da extra-localização em relação ao outro.

Para Bakhtin (2011 [1979], p. 271), o sujeito é *respondente* e responsável pelo seu ato e responsivo nas ações. O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta. A compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, assim, compreender não é um ato passivo, é ativo. O “círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro.” (SOBRAL, 2014, p. 24).

O sujeito *não tem álibi na existência* e precisa assumir seus atos, não há possibilidade de eximir-se da responsabilidade que ela implica. Ele estabelece seu vínculo com o mundo, numa relação eticamente responsável e ciente do não-álibi do ser:

Eu também sou [...] participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]. Este fato do *meu não-álibi* no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*. (BAKHTIN, 2010 [1919-1921], p. 96, grifos do autor).

O ato, para o Círculo, “é o ato concretamente em realização, a [...] ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido), intencional (isto é, não involuntária), praticada por alguém situado, não transcendente.” (SOBRAL, 2014, p. 20). Desta forma, “qualquer ato nosso que não seja fortuito obedece à tensão permanente do dever ser, de obrigatoriedade, que emana para mim do outro: é um ato entendido como ‘ato ético’ (*postupok*), que nos faz contrair responsabilidade e admitir consequências [...]” (BUBNOVA, 2011, p. 272, grifos da autora). Merece destaque, portanto, o papel do sujeito como agente responsável por seus próprios atos,

pois é essa sua condição o que une em seu ser complexo o pessoal e o social, o cognitivo e o empírico, o universal e o singular, o biológico e o histórico:

Para Bakhtin, o sensível (o mundo dado) e o inteligível (a apreensão do mundo) estão necessariamente integrados: a apreensão do mundo envolve a unidade dos atos humanos, ou seja, a junção entre, de um lado, o processo de realização concreta dos atos – em seu aqui e agora no mundo dado – e, do outro, a organização do conteúdo dos atos mediante categorias [...] Logo, é a junção entre esses dois planos constitutivamente necessários – o de cada ato como algo ímpar e o de todos os atos como membros da classe dos atos – que gera a unidade de sentido da apreensão do mundo, evitando a dissociação entre conteúdo (produto) e forma (processo). (SOBRAL, 2009b, p. 122).

Outra característica do sujeito é que ele também é um ser inacabado, está sempre em constituição. Silva Filho (2013) destaca que na teoria bakhtiniana o homem real não pode ser determinado, porque a visão que temos dele é sempre parcial e provisória, de forma que o acabamento só é possível em relação à personagem na obra de arte. Assim, “o sujeito é também sempre inconcluso. Mesmo após a morte do indivíduo, seu todo nunca será conhecido e, enquanto se falar dele, as versões sobre ele sempre serão parciais e nunca totalmente congruentes”. (SILVA FILHO, 2013, p. 78). Mesmo depois de morto o sujeito continua a se constituir na memória das pessoas, na forma como se referem a ele.

2.5 A IDEOLOGIA, O SIGNO IDEOLÓGICO E A VALORAÇÃO

O pensamento do Círculo de Bakhtin tem base sociológica, sendo que uma de suas influências centrais é o materialismo histórico, desenvolvido por Karl Marx, para quem um dos principais instrumentos de dominação das classes proprietárias para garantir seu domínio econômico é a força das ideias, ou seja, a ideologia, como uma forma de difundir sua visão de mundo e os seus valores.

O conceito de ideologia para o Círculo de Bakhtin difere do conceito clássico do marxismo, porém, é preciso compreender em que base se dá essa diferença. Segundo Sell (2002), quando, do ponto de vista econômico e político, uma classe se torna dominante, ela também consegue difundir a sua ‘visão de mundo’ e os seus valores, que são adotados pelas outras classes, as quais não percebem que são exploradas. “A ideologia, portanto, é um conjunto de falsas representações da realidade, que servem para legitimar e consolidar o poder das classes dominantes.” (SELL, 2002, p. 171). Seria um modo falso de pensar, no qual a

realidade é vista de maneira distorcida, há uma inversão deformada da realidade. Marx e Engels definiram a ideologia da seguinte forma:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe dominante a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 1993[1933], p. 61).

Para estes filósofos, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993 [1933], p. 46), ou seja, “a consciência nasce da necessidade, da existência de intercâmbio com outros homens. A consciência é, desde o seu início, um produto social.” (SELL, 2002, p.161-162).

Bakhtin e seus companheiros do Círculo acrescentam que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929], p. 32). Assim, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929], p. 34). Esses signos configuram-se na linguagem pela palavra, sendo que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...] é o fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929], p. 34). Os signos também são objetos naturais, específicos, de forma que todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. A consciência não poderia se desenvolver se não houvesse um material – um signo – desenvolvido ideológica e socialmente. Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, portanto, o significado de ideologia vai além da perspectiva da falsa consciência, porque não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e que revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito, que é indissociável do discurso, da sua constitutividade

histórica, ideológica e cultural (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 192; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

O conceito de ideologia é central nos estudos de Bakhtin e do Círculo sobre a filosofia da linguagem, nos quais se destaca essa relação entre ideologia e signo:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 29).

Um objeto físico converte-se em signo sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, outra realidade, e o que determina esta refração do ser no signo ideológico, segundo Bakhtin, é “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929], p. 45). O autor destaca como o signo reflete e refrata a realidade:

[...] ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 30, grifos do autor).

O signo, portanto é, ao mesmo tempo, reflexo da realidade e fragmento material dessa realidade, tem uma forma material, “como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, [1929], p. 31), ou seja, é um fenômeno do mundo exterior e sua natureza é objetiva. Todo signo, portanto, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

A palavra, como qualquer outro signo, é produzida nas relações interindividuais, mas, ela também é o primeiro meio da consciência individual, ou seja, “é produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] (2006 [1929], p. 35). É pela palavra que o mundo interior desponta, que a consciência aflora, sem que precise se manifestar externamente.

É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação*

ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 36, grifos nossos).

Os processos de compreensão dos fenômenos ideológicos não podem se desenvolver sem a participação de um discurso interior (a consciência). A palavra possui ubiquidade social, permeia todas as relações entre indivíduos, está presente em todos os atos de compreensão e interpretação, é o material semiótico da vida interior e o fenômeno ideológico por excelência.

A palavra também se configura como um signo neutro, o se explica pelo fato de que, se a palavra estabelece o modo mais puro e sensível de qualquer relação social, ela está presente em todos os discursos, “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] (2006[1929], p. 35), ou seja, a palavra está presente nos discursos que difundem as ideologias, em todas as esferas ideológicas, assim, a partir das palavras de uma língua, podem ser produzidos discursos ideologicamente opostos.

Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929], p. 36), essas propriedades da palavra, ou seja, da linguagem verbal: sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua vinculação à comunicação na vida cotidiana, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente, fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias.

Como as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece, uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo e uma evolução social do signo. Para estudar a evolução social do signo linguístico, é preciso observar as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2006 [1929], p. 43, grifos do autor).

A esfera ideológica coincide com o campo dos signos, porém, no interior das esferas ideológicas há diferenças profundas, como a representação artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a forma jurídica, etc. Cada esfera de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade, comporta diferentes interpretações, refrata a realidade à sua própria maneira. Assim, cada esfera tem sua própria função no conjunto da vida social, porém seu caráter semiótico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos.

Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), além de o signo ser determinado pelas formas de interação social, ele também expressa um índice de valor, que afeta todo o seu conteúdo. A língua é inseparável de seu conteúdo ideológico e a forma linguística

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006[1929], p. 96).

A valoração⁷ é interindividual, porém, segundo Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), classes sociais distintas utilizam o mesmo sistema linguístico e, conseqüentemente, os signos são impregnados de valores axiológicos contraditórios. “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 66). Em virtude disso, o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes e, nesse embate, a classe social dominante tenta tirar do signo seu caráter plurivalente, ocultar seus traços ideológicos e transformá-lo em monovalente. Para Faraco (2003),

Algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo [de Bakhtin], a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2003, p. 47).

⁷ No conjunto da obra, o Círculo de Bakhtin usa também outros termos para se referir a “valoração”, conforme as obras consultadas e de acordo com Rodrigues (2001), que podem ser: índice de valor, apreciação, avaliação, acento de valor, julgamento de valor, valor apreciativo, orientação apreciativa, apreciação social, acento apreciativo etc.

Portanto, a linguagem não pode ser neutra, uma vez que é marcada pela ideologia. Outro ponto importante a ser considerado é que o tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados e se manifestam na palavra, sendo que esta reflete as mais imperceptíveis alterações da existência social:

São as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas da expressão semiótica. Assim, os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 45).

Bakhtin também propõe que a ideologia deve ser pensada “não como uma força única e hegemônica, mas como um sistema ideológico em que há uma dialogização (e permeabilidade) entre duas grandes formas de ideologia: a ideologia formalizada (oficial) e a ideologia do cotidiano.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 64). A ideologia oficial, representada pelos sistemas ideológicos constituídos, compreende as práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas e se constitui em sistemas ideológicos estáveis como a arte, a ciência, a política. Para o Círculo de Bakhtin, “os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 121).

Há, porém, uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. O material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra, e esta forma de comunicação “é vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] (2006[1929], p. 35).

A ideologia do cotidiano “é a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.” (MIOTELLO, 2014, p. 68). As ideologias do cotidiano estão mais sujeitas a mudanças, uma vez que são mais sensíveis aos movimentos que acontecem na sociedade. A palavra, que, como discutimos antes, é o signo ideológico por excelência, “registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente

para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006[1929], p. 17).

Para o Círculo de Bakhtin há, portanto, uma relação próxima entre linguagem e ideologia, sendo que a ideologia se materializa na linguagem por intermédio do signo, no processo de interação social. Os significados sociais, que são internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os indivíduos, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente. A constituição do indivíduo é intersubjetiva, assim, na medida em que o indivíduo estabelece com seus pares os diversos sentidos ideológicos do signo, tem sua consciência individual constituída por esses mesmos signos e ideologias.

2.6 O ENUNCIADO

Como vimos em seção anterior, o Círculo de Bakhtin propõe uma concepção de língua como “fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. [...] A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 125-127).

Bakhtin (2011 [1979]) enfatiza a distinção entre o enunciado e a oração; identifica o enunciado como unidade da comunicação discursiva e a oração como uma unidade da língua, uma unidade abstrata, de forma que, “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados, (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283). O enunciado apresenta certas características que não são encontradas na oração, as quais são didaticamente arroladas por Conceição (2008), que sintetiza o paralelo estabelecido por Bakhtin entre oração e enunciado:

[...] a) o enunciado pressupõe autoria, a oração não a pressupõe; b) o enunciado é uma unidade real da comunicação; a oração é uma unidade significativa da língua; c) o enunciado pressupõe um acabamento específico determinado pelo querer-dizer, pelo tema e pelo gênero que possibilitam a atitude responsiva do ‘outro’; a oração possui acabamento gramatical construído por um único locutor; d) o enunciado possui fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos da comunicação; a oração tem fronteiras marcadas gramaticalmente, não pela alternância dos interlocutores e, por fim. e) o enunciado pressupõe uma expressividade, um estilo, uma

posição valorativa em relação à realidade, enquanto a oração é neutra no plano dos valores da realidade. (CONCEIÇÃO, 2008, p. 3).

O autor se constitui em um contexto histórico-social, e, como enunciador, tem um projeto de dizer, que se realiza em relação a um interlocutor, um destinatário, a quem seu enunciado se dirige. A composição e o estilo do enunciado dependem do destinatário do enunciado, de como o autor percebe e representa para si o seu destinatário, qual é a força e a influência dele no enunciado. Bakhtin (2015 [1963]) nos lembra que as formas de autoria real podem ser muito diversas:

[...] uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e, apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 210).

O enunciado, portanto, “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275). É a unidade “[...] real e concreta da comunicação discursiva entre os interlocutores de uma dada situação de interação, uma vez que nosso discurso materializa-se em enunciados verbais orais, verbais escritos ou concretizados em outra materialidade semiótica, como o desenho, a música, etc.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 31). Além da dimensão verbal, o enunciado também apresenta uma dimensão social, que é a situação de interação, a qual inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes da situação de interação e a sua orientação valorativa. “A situação de interação não é um elemento externo (contextual), ela se integra ao enunciado, tornando-se uma de suas dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado.” (RODRIGUES, 2004, p. 424).

Ainda que mantido o mesmo componente verbal do enunciado, muda a relação entre os participantes e destes com o enunciado, mudam-se os acentos expressivos, muda-se o sentido. Assim, o enunciado é uma totalidade discursiva, é a unidade real da comunicação discursiva que está relacionada ao sentido, e não ao significado, portanto, não pode ser confundido com os elementos do sistema linguístico.

O enunciado possui certas especificidades que o caracterizam como uma unidade concreta e real da comunicação discursiva, que são a *alternância dos sujeitos do discurso*, o *acabamento do enunciado* e a *expressividade do enunciador*.

As fronteiras do enunciado concreto são determinadas pela *alternância dos sujeitos do discurso*. Todo enunciado apresenta um começo e um fim absolutos: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. Segundo

Bakhtin (2011 [1979]), quando ouvimos ou vemos o que nosso interlocutor falou ou escreveu, percebemos o fim do enunciado, como se ouvíssemos um *dixi* conclusivo do falante. Desta forma, de acordo com Rodrigues (2005, p. 161), o locutor termina o seu enunciado e passa a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa, etc.). Essa alternância dialógica determina o acabamento específico, que se refere à segunda particularidade do enunciado.

O *acabamento*, ou conclusibilidade é “um aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 280). A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores interligados: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o projeto discursivo, o querer-dizer do locutor; 3) formas composicionais relativamente estáveis do todo (os gêneros do discurso).

O primeiro fator, o tratamento exaustivo do objeto e do sentido, isto é, a conclusibilidade do tema, ocorre quando, com seu enunciado, “o locutor tenha dito tudo o que queria dizer, ou ao menos tudo o que podia dizer.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1081). Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 281), esse tratamento exaustivo pode ser quase total em certas esferas em que os gêneros do discurso são padronizados ao máximo e a criatividade é quase inexistente. Nas esferas criativas o tratamento exaustivo será muito relativo. O objeto é praticamente inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, uma conclusibilidade, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um do querer dizer do locutor.

O segundo fator, o projeto discursivo, o querer-dizer do locutor é que determina o todo do enunciado. Para Bakhtin (2011 [1979]), os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados antecedentes, captam a intenção discursiva do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* de um enunciado em processo de desenvolvimento.

Como terceiro fator, o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação discursiva, das necessidades temáticas (do objeto do sentido), pela composição do conjunto dos parceiros, etc. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido,

constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282).

Para concluir sobre as especificidades do enunciado, resta a *expressividade*, que se refere à relação do enunciador com o enunciado e com os outros parceiros da comunicação. O enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já ditos, pré-figurados). Rodrigues (2005) considera que o momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado; não é uma propriedade da língua (sistema).

Todo enunciado é, portanto, “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289), ou seja, os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. É preciso ter em conta “as relações dos enunciados com a realidade concreta, com o sujeito real falante e com outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 328). Assim, “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 371).

O discurso se organiza em função do outro, em uma corrente de enunciados, que lhe dão forma e definem seu caráter dialógico. Isto porque “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297). Assim é que, cada enunciado deve ser considerado como uma resposta aos enunciados anteriores de uma determinada esfera da comunicação discursiva, em que “os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.”(BAKHTIN, 2011 [1979, p. 297).

Para compreender o significado de um enunciado é preciso entender em que condições ele foi proferido. Em condições distintas, esse enunciado terá também sentidos distintos, ou melhor, a cada enunciação, é um novo enunciado. Volochinov (1993 [1926], p.06) entende que, em uma situação de comunicação verbal, é importante atentar ao que chama de “contexto extraverbal”, pois só assim podemos compreender como uma palavra ou uma frase, por exemplo, se tornam plenas de significado, se tornam parte de um enunciado ou mesmo compõem a parte verbal (semiótica) de um enunciado. Na obra *A estrutura do enunciado*, Volochinov esclarece que a parte extraverbal do enunciado é formada pelo: “[...]”

espaço e o tempo do evento, o *objeto* ou o *tema* do enunciado (aquilo de que se fala), e a *posição dos interlocutores* diante do fato (a ‘avaliação’). (VOLOCHINOV, 2005 [1930], p. 171-172, grifos do autor).

Desta forma, no discurso, a valoração leva em consideração muito mais do que aquilo que está incluído nos fatores verbais (linguísticos) do enunciado, ou seja, “*juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado.*” (VOLOCHINOV, 1993[1926], p. 06, grifos do autor). Portanto, devemos considerar que “é no extraverbal, compreendido como a sua dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma, ou seja, que ocorre o trabalho da ideologia e da valoração que lhe é decorrente.” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 182). Deste modo, a apreensão do mundo é sempre situada historicamente e relacionada aos sentidos produzidos entre sujeitos em interação, que incorporam visões particulares do mundo e estão interligados em relações temporais e espaciais.

Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), a experiência discursiva individual de qualquer pessoa toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode ser caracterizada como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nosso discurso, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras *dos outros*. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos. Porém, a expressividade não é uma propriedade das palavras, enquanto unidades da língua, de seu significado, ela está ligada à expressividade típica de um gênero ou à expressividade individual do enunciado.

No estudo dos enunciados, assim como no estudo dos gêneros, eles devem ser analisados em sua integridade concreta e viva, ou seja, considerando-se seus aspectos sociais constitutivos. “Ao se abstraírem esses aspectos, elabora-se o estudo do texto, da sua organização composicional, numa visão linguístico-textual imanente.” (RODRIGUES, 2004, p. 426). Bakhtin destaca que a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto: “[...] o texto é o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319). Bakhtin refere-se ao *texto enunciado*, porque seu interesse de estudo recai “primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319).

O estudo dos discursos em documentos de estágio requer a compreensão de que “o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em

determinados gêneros.” (RODRIGUES, 2004, p. 423). O Termo de Compromisso de Estágio é um gênero que serve como referência para a construção de enunciados sobre o estágio e o estagiário. Essa relação intrínseca entre os gêneros do discurso e os enunciados foi abordada no item a seguir.

2.7 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin (2011 [1979], p. 292) considera que, ao escolhermos as palavras no processo de construção de um enunciado, não as tomamos do sistema da língua em sua forma neutra. Costumamos tirá-las de outros enunciados e, antes de tudo, de enunciados em conformidade com o gênero do nosso enunciado em construção, isto é, pelo tema, pela composição e pelo estilo do gênero do discurso. Para o autor,

Todos os diversos campos⁸ [esferas] da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261-262).

Essa relativa estabilidade que caracteriza os gêneros discursivos considera que eles não são estruturas estanques, imutáveis, mas que, sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, transformam-se, ampliam-se para atender às necessidades da comunicação discursiva, na medida em que as esferas da atividade humana se desenvolvem e ficam mais complexas. O gênero se constitui e se transforma em sua vinculação com a situação social de interação, quando surgem novas necessidades comunicativas influenciadas por mudanças sócio-históricas.

Em cada esfera da atividade humana existem e são utilizados gêneros que correspondem às condições específicas dessa esfera, assim, “uma dada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo [esfera], geram determinados gêneros” (BAKHTIN, 2011 [1979],

⁸ O tradutor Paulo Bezerra utiliza o termo “campo” em vez de “esfera”, termo este consagrado na teoria do Círculo de Bakhtin, inclusive em traduções para o espanhol, o francês e o inglês.

p. 266), isto é, um determinado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Bakhtin (2011[1979]) salienta que há diferença essencial entre os gêneros discursivos *primários* (simples) e os *secundários* (complexos), e que não se trata de uma diferença funcional. Os *gêneros primários* são aqueles ligados às esferas sociais da vida cotidiana, como a esfera familiar, a dos encontros públicos, etc., enquanto os *gêneros secundários* constituem e medeiam as situações de interação das esferas sociais formalizadas e sistematizadas. Desta forma, “os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito).” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263).

Para Bakhtin (2011 [1979]) é fundamental o estudo da natureza do enunciado e a diversidade de gêneros nas diferentes esferas da atividade humana, porque é a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e o processo histórico de formação dos gêneros secundários que esclarecem a natureza do enunciado e a correlação entre linguagem, ideologias e visões do mundo. Assim,

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), relacionados com os diferentes campos [esferas] da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos e publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. [...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 264).

Para nos comunicarmos, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, pois são os gêneros, em sua diversidade, que organizam o discurso. Bakhtin (2011 [1979]) considera que os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos antes de estudar gramática na esfera escolar. Assim, se “os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283).

Outra característica importante no estudo dos gêneros do discurso é que estes possuem uma concepção própria de *autor* e de *destinatário* (interlocutor), que é “determinada pelas posições sociais, pelas esferas sociais. Palestra, tese, editorial, [...] apresentam diferentes imagens sociais de autores ou destinatários.” (RODRIGUES, 2000, p. 212). A noção de

autoria leva em conta que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 308), que também se inscreve na autoria do gênero. As concepções do destinatário são determinadas pela esfera da atividade humana à qual o enunciado se refere.

Todo gênero está ligado a uma situação social de interação, no interior de uma determinada esfera social, com sua finalidade discursiva e sua concepção de autor e de destinatário, e apresenta três dimensões essenciais: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*, que estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado.

O *conteúdo temático* refere-se à finalidade discursiva, ao objeto de discurso, à criação e orientação de sentido do discurso, considerando que “cada esfera social tem sua orientação específica para a realidade, seus objetos de discurso, sua função sócio-ideológica específica.” (RODRIGUES, 2001, p. 43). Em algumas esferas de atividade, como as esferas oficiais ou produtivas, há uma possibilidade maior de esgotamento do sentido do objeto do enunciado, “nas quais os gêneros do discurso são de natureza sumamente padronizada e o elemento criativo está ausente quase por completo.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 281).

A intenção discursiva, conforme definida por Bakhtin (2011 [1979], p. 281), determina a escolha do objeto, os limites do enunciado e o esgotamento semântico-objetual. Assim, o conteúdo temático, além de conter a intenção discursiva do enunciador também é um “projeto de dizer que, alicerçado pela forma composicional característica de um gênero discursivo, estabelece vínculos dialógicos com outros textos.” (MACIEL, 2015, p. 259).

Quanto à *forma* ou *construção composicional*, é como “entendemos a configuração geral do texto, sua disposição e organização em partes.” (MACIEL, 2015, p. 258). Na composição dos gêneros “deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações.” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 109-110). Também se refere ao tipo de estruturação do enunciado, ao modo de organizar o texto na produção do enunciado, “é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 112).

A construção composicional é entendida por alguns pesquisadores pela noção de “sequências textuais (ou *tipos textuais* em outras teorias), propostas por Jean-Michel Adam, tais como sequência narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dialogal” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 112), porém, a definição de Bakhtin inclui

no conceito de composição os elementos da situação de interação, que são os seus participantes: “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266). Portanto, à composição do gênero estão ligadas as noções de autoria e interlocutor.

Cada gênero tem seu *estilo*, que se caracteriza “pela seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...] e nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 268). Bakhtin postula que o “estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265), e complementa que:

[...] o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266).

Todo enunciado, oral ou escrito, é individual e pode manifestar a individualidade do falante, mas nem todos os gêneros refletem essa individualidade da mesma maneira. Gêneros da esfera literária são mais favoráveis à individualidade de estilo, enquanto os gêneros menos produtivos para incorporar um estilo individual são aqueles que requerem formas mais padronizadas, como em “muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265), nos quais podem se refletir apenas os aspectos superficiais da individualidade. As mudanças de estilos de linguagem estão associadas às mudanças dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros do discurso

[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN (2011 [1979], p. 268).

Neste estudo, destacamos a importância de conhecer e avaliar criticamente os documentos produzidos na esfera escolar, e a compreensão das dimensões essenciais do gênero do discurso se torna fundamental na análise empreendida, como será visto adiante.

2.8 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

O dialogismo é um conceito fundamental do pensamento do Círculo de Bakhtin, para o qual, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, sendo este o princípio da noção de *dialogismo*. As relações dialógicas se encontram no plano do discurso, que é, por natureza, dialógico:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 86).

O dialogismo, portanto, não pode existir na língua como objeto específico da Linguística, pois não se encontra entre os elementos no sistema da língua. Não pode existir entre as palavras do dicionário, ou entre unidades sintáticas, entre orações, em um texto visto em sua perspectiva linguística (na sua imanência). “As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico.” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209). As relações dialógicas só podem estar presentes na linguagem, na língua em sua integridade concreta e viva, elas precisam “tornar-se enunciados, converte-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 209).

Para Bakhtin, “diálogo é toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 125). Todo enunciado faz parte de um diálogo, que consiste em um processo de comunicação ininterrupto, pois diálogo, nessa concepção vai além da conversa:

[...] o diálogo não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas. [...] O diálogo é concebido de maneira mais compreensiva como o extensivo conjunto de condições que são

imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 36).

A noção de dialogismo envolve, portanto, o diálogo entre discursos e o diálogo entre interlocutores (BRAIT, 2005; BARROS, 2005). Brait (2005) destaca que o dialogismo só poderá existir em relação a outros enunciados

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94).

A constituição dos sujeitos e dos sentidos do discurso ocorre por meio de relações intersubjetivas estabelecidas pela enunciação. Essa forma de dialogismo apresenta quatro aspectos fundamentais:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem [...];
- b) O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto.
- d) [...] Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade. (BARROS, 2005, p. 29).

Segundo Silveira; Rohling e Rodrigues (2012, p. 24), o dialogismo refere-se ao diálogo que ocorre entre todo texto-enunciado, ou seja, todo enunciado dialoga com outros enunciados, os quais podem ser já-ditos (que foram emitidos anteriormente), ou pré-figurados (aqueles que presumimos que existirão). Nesses enunciados, “as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 295).

Bakhtin acrescenta que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 223). O discurso bivocal, “surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 211).

O conceito de bivocalidade é fundamental para a compreensão do processo de assimilação e transmissão do discurso do outro. Na obra *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin (2015[1963], p. 228-229) classifica os discursos bivocais como: 1) o discurso bivocal de orientação única; 2) o discurso bivocal de orientação vária; e 3) o tipo ativo (discurso refletido do outro). No tipo ativo situam-se: a) a polêmica interna velada; b) a autobiografia e confissões polemicamente refletidas; c) qualquer discurso que visa ao discurso do outro; d) a réplica do diálogo; e) o diálogo velado. Assim, para Bakhtin, nosso discurso da vida prática é repleto das palavras do outro, de modo que

[...] com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 223).

No terceiro tipo de discurso bivocal, o *tipo ativo*, “a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, mas esse discurso a leva em conta e a ela se refere.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 223). Bakhtin considera que “o discurso do outro influencia de fora para dentro; são possíveis formas sumamente variadas de inter-relação com a palavra do outro e variados graus de sua influência deformante.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 229). Nesse âmbito do discurso se situa a polêmica interna velada, que pode auxiliar na compreensão de alguns discursos nos documentos de estágio:

[...] o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 224).

De forma semelhante à polêmica velada, na réplica de qualquer diálogo, “todas as palavras que estão orientadas para o objeto reagem ao mesmo tempo e intensamente à palavra do outro, correspondendo-lhe e antecipando-a.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 225).

Bakhtin lembra que as relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados integrais, uma vez que

[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar

no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...]. Por outro lado, as relações dialógicas são possíveis também entre os estilos de linguagem, os dialetos sociais, etc., desde que eles sejam entendidos como certas posições semânticas, como uma espécie de cosmovisão da linguagem, isto é, numa abordagem não mais linguística. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 210-211).

Todo discurso nasce na sua relação dialógica com o discurso do outro, portanto, é a palavra alheia, o *discurso de outrem* que organiza o discurso, fundindo-se com o discurso do autor (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 28). A noção do discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso, ou seja, ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática como uma unidade integral da construção:

O discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua da sua autonomia estrutural primitiva. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006, p. 147-148).

No entanto, Bakhtin (2002 [1975]) considera que “a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão).” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 141). O processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem influencia no processo de formação ideológica dos sujeitos. Nesse processo, a palavra de outrem se manifesta não mais “na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 142, grifos do autor). A palavra autoritária está associada ao poder, que “ressoa numa alta esfera e não na esfera do contato familiar.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 143). Ela exige reconhecimento e assimilação, nós já a encontramos unida à autoridade.

A palavra interiormente persuasiva se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra”, é metade nossa e metade de outrem. No processo de assimilação desse tipo de palavra, “diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente).” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 148). Por sua natureza aberta e inacabada, “ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se

desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146).

O estudo da palavra de outrem sob a perspectiva da *palavra autoritária* e da palavra *interiormente persuasiva* se constitui em referencial relevante no estudo das relações dialógicas, considerando-se que, para Bakhtin (2011[1979]) não há enunciado isolado, “ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 371).

Na obra *O Discurso no Romance*, Bakhtin (2002 [1975]) aborda a concepção de estratificação social e ideológica da linguagem usando o gênero *romance* como exemplo para tratar desse tema. Para Bakhtin, a língua não pode ser compreendida como um sistema gramatical abstrato de formas normativas e sim como atividade concreta da vida social viva, com evolução histórica, na qual se confrontam diferentes visões de mundo, carregadas de conteúdos semânticos e axiológicos. A estratificação da língua implica em determinadas formas de orientação intencional, pela expressividade, pelo sentido, presentes nos gêneros do discurso, na linguagem profissional, na estratificação social, presentes nos discursos. Para Bakhtin (2002 [1975]), o que importa

[...] é o aspecto intencional, isto é, a significação objetual e a expressividade da estratificação da "língua comum". Pois não é a composição linguística neutra da língua que é estratificada e diferenciada, mas as suas possibilidades intencionais é que são espoliadas: elas são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões. Dentro destes âmbitos, isto é, para os próprios falantes, estas linguagens de gêneros e estes jargões profissionais são diretamente intencionais - plenamente significativos e espontaneamente expressivos [...]. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 96-97).

A linguagem nunca é neutra, ou homogênea, ela tem um caráter ideológico, heterogêneo e dialógico. Segundo Bakhtin (2002 [1975]), cada época histórica, cada geração, em cada um dos seus grupos sociais têm a sua linguagem, seu vocabulário, e em cada momento histórico coexistem linguagens de diversas épocas e períodos da vida socioideológica, o que caracteriza a linguagem como pluridiscursiva em cada momento da sua existência histórica. A pluridiscursividade da linguagem deve-se, portanto,

[...] à coexistência de contradições socioideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos socioideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes "falares" do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos 'falares' socialmente típicos. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 98).

Assim, por mais diferentes que sejam as forças sociais que produzem o trabalho de estratificação (profissão, gênero, tendência, personalidade individual), esta se torna socialmente significativa, realizada por intenções e visões de mundo determinadas, de forma que passa a ser considerada não apenas um fenômeno linguístico, mas, principalmente, um fenômeno socioideológico. Desta forma, a língua não é neutra, como Bakhtin (2002 [1975]) esclarece:

Como resultado do trabalho de todas estas forças estratificadoras, a língua não conserva mais formas e palavras neutras "que não, pertencem a ninguém"; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada. Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos). (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 100).

As lutas pelo poder podem exercer um movimento de imposição de discursos, numa tentativa de monologizar a palavra, de apagar o diálogo. São as chamadas *forças centrípetas*. Num movimento contrário a essas forças, resistido à tentativa de "monologização" da palavra, atuam as *forças centrífugas*, que evidenciam os conflitos sociais. As forças centrípetas da vida linguística, encarnadas numa língua "comum", atuam no meio do plurilinguismo real. "Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra, mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, profissionais, de gêneros, de gerações, etc." (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 82).

Portanto, para Bakhtin (2002 [1975]), existem dois tipos de forças presentes em qualquer enunciação: as forças centrípetas (centralizadoras e unificadoras) e as forças centrífugas (descentralizadoras e desagregadoras), assim, cada enunciação que participa "de uma 'língua única' (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)." (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 82).

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 82).

Com os conceitos de forças centrípetas e centrífugas, Bakhtin “aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente.” (FARACO, 2003, p. 67). É assim que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 66).

Portanto, por meio das relações dialógicas, que são relações de sentido, os discursos incorporam visões particulares do mundo, em que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 82) que contribuem para a produção e a reprodução das relações de poder.

2.9 TEMA E SIGNIFICAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

No desenvolvimento desta pesquisa, tenho como objetivo analisar os sentidos sobre o estágio e sobre o estagiário nos documentos de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC, com base nos estudos dialógicos da linguagem. Torna-se fundamental, portanto, compreender como o Círculo de Bakhtin concebe o *sentido* na concepção da linguagem como interação verbal.

Para Faraco (2009), uma teoria do discurso, na análise do discurso, é basicamente “uma teoria da significação do dizer, privilegiando aquilo que está aquém e além da estrutura, isto é, o já dito (a memória discursiva) e os efeitos de sentido do dizer em dada circunstância.” (FARACO, 2009, p. 117). Na análise dialógica do discurso (ADD), Sobral e Giacomelli (2016) consideram que

[...] a língua tem *significação*, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria *sentido*, ou seja, faz as

palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra (o contexto sempre envolve um dado lugar e um dado momento, assim como um locutor se dirigindo a ao menos um interlocutor). Ninguém usa as mesmas palavras exatamente da mesma maneira em todas as situações, e cada qual, numa mesma situação, pode usá-las de maneira distinta a depender de seu projeto de dizer, aquilo que pretendem realizar ao dizer. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), escrita por Volochinov, mas, durante muito tempo atribuída a Bakhtin⁹ há um capítulo dedicado ao estudo do *tema* e da *significação* na linguagem, no qual, o sentido da enunciação completa é denominado *tema*. A enunciação tem um sentido diferente cada vez que é usada e, conseqüentemente, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento. O autor define assim sua proposição:

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.[...] O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 131-132; grifos do autor).

O tema é, portanto, único, individual, irrepitível e se constitui numa situação histórica concreta. Quanto à significação, refere-se aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, “esses elementos são abstratos, fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 132). Tema e significação estão interligados, de forma que um não pode existir sem o outro. Para Bakhtin é fundamental distinguir bem entre o tema e a significação e compreender a sua inter-relação:

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui *o estágio superior real da capacidade*

⁹ Ao escrevermos esta tese, optamos por uma tradução do francês em edição que ainda considera a dupla autoria: BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHINOV, P.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p.134; grifos do autor).

O tema não existe sem a significação, ambos se completam e formam a enunciação, porém, são distinguíveis por suas especificidades:

[...] enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo – ambos virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos. (CEREJA, 2014, p. 202).

Segundo Bakhtin [Volochinov] (2006) [1929]), a distinção entre tema e significação adquire clareza em conexão com *o problema da compreensão*. Para o autor, toda compreensão deve ser ativa, deve conter já o princípio de uma resposta, pois só a compreensão ativa nos permite apreender o tema:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 135).

A compreensão envolve, portanto, compreender outra consciência, a consciência do outro; envolve também responsividade e, conseqüentemente, um acento apreciativo, um juízo de valor, o que a torna sempre dialógica.

O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 107), assim, o tema não é estático, é flexível e dinâmico; “é uma mobilização de formas da língua segundo as condições de enunciação, é o lugar em que significação + enunciação produzem sentido.” (SOBRAL, 2009a, p. 75). O sentido é, portanto, uma construção interativa, que envolve a compreensão responsiva do conjunto discursivo e é sempre de índole dialógica. Desta forma, “nem o sujeito nem a linguagem constituem a essência da criação do sentido, assim como nem a psicologia individual nem um código social abstrato são o centro do sentido.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 311).

Para Bakhtin, as relações dialógicas “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos),

acabam em relação dialógica.” (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 323), ou seja, para o autor, “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 327).

Bakhtin também considera que “o sentido sempre responde a certas perguntas [...] Chamo sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” (BAKHTIN, 2011[1979] p. 381). A resposta a uma pergunta deve ser compreendida num sentido amplo, isto é, “[...] fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido [...] a partir do encontro de posições avaliativas.” (FARACO, 2009, p. 66). O sentido é, também, potencialmente infinito, mas pode atualizar-se:

[...] somente em contato com outro sentido (do outro) ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão [...] Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 382).

A evolução semântica da língua é, portanto diretamente influenciada pela evolução histórica e social e está ligada à evolução do horizonte apreciativo de um determinado grupo social e à expansão da infraestrutura econômica. Assim,

À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no espaço de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem. O criador de gado pré-histórico não tinha preocupações, não havia muita coisa que realmente o tocasse. O homem do fim da era capitalista está diretamente relacionado com todas as coisas, seus interesses atingem os cantos mais remotos da terra e mesmo as mais distantes estrelas. Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira dialética [...] essa evolução reflete-se na evolução semântica. (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2006 [1929], p.136).

Na linguagem como interação discursiva, ou concepção dialógica da linguagem, “os sentidos são produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade [...] no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem.” (SOBRAL, 2009a, p. 32). Essas condições, aliadas aos demais aspectos do processo de formação do sentido concebidos pelo Círculo guiaram as análises desta pesquisa.

2.10 CRONOTOPO

Outra noção essencial na obra de Bakhtin é o conceito de *cronotopo*, o qual foi tomado de empréstimo à matemática e à teoria da relatividade de Einstein para exprimir a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo. Bakhtin aborda o conceito de cronotopo em diversas obras, tais como: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (2002[1975]), ou, na edição em inglês: *The dialogic imagination* (1981 [1975]) e em *Estética da criação verbal* (2011[1979]). Bakhtin define e revela a origem do termo:

We will give the name chronotope (literally, "time space") to the intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in literature. This term (space-time) is employed in mathematics, and was introduced as part of Einstein's Theory of Relativity. The special meaning it has in relativity theory is not important for our purposes; we are borrowing it for literary criticism almost as a metaphor (almost, but not entirely). What counts for us is the fact that it expresses the inseparability of space and time (time as the fourth dimension of space)¹⁰. (BAKHTIN, 1981[1975], p. 84).

Bakhtin também se refere ao cronotopo no livro *Estética da criação verbal* (2011[1979]), no texto *O tempo e o espaço nas obras de Goethe*. Nesse texto, o cronotopo é visto como:

a capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e idéias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 225, grifos do autor).

Morson e Emerson (2008) consideram que, apesar de Bakhtin abordar o conceito de cronotopo no âmbito da literatura, esse não é um fenômeno estritamente literário e possui uma aplicabilidade mais ampla. Ao estudarmos o cronotopo sob perspectivas mais amplas, como na análise dialógica do discurso, precisamos ter em vista que, “se, teoricamente, o tempo é histórico e o espaço é social, pelas formulações de Bakhtin, somos levados a

¹⁰ Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, ‘espaço-tempo’) para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). (BAKHTIN, 1981[1975], p. 84).

considerar esse relacionamento sempre em interação.” (MACHADO, 1998, p. 36). Desta forma, ao estudarmos o discurso, a dimensão temporal não pode ser separada da dimensão espacial, porque “o tempo, ao se inscrever no espaço, torna-se não somente uma outra dimensão deste, como também resgata o modo de ver o mundo de uma época, uma obra, um autor.” (MACHADO, 1998, p. 37).

Para Bakhtin (1981, p. 84), o cronotopo está intrinsecamente ligado aos gêneros e é possível afirmar que é precisamente essa relação espaço-temporal que define o gênero, como complementa Amorim (2006): “o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória.” (AMORIM, 2006, p. 105). É o cronotopo, portanto, que permite interpretar relações de sentido entre enunciados de um gênero do discurso, considerando que

[...] qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, *o interpretamos*, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica. Essa interpretação compreende também um elemento de apreciação [...] para entrar na nossa experiência (experiência social, inclusive), esses significados, quaisquer que eles sejam, devem receber uma expressão espaço-temporal qualquer, ou seja, uma forma *significa* audível e visível por nós (um hieróglifo, uma fórmula matemática, um desenho, etc.). [...] Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 361-362, grifos do autor).

Cada tema possui seu próprio cronotopo e cada cronotopo principal pode incluir dentro dele um ilimitado número de cronotopos menores, com interações complexas entre eles. Bakhtin afirma que os cronotopos podem “se incorporar um ao outro, eles coexistem, podem se entrelaçar, substituem ou se opõem uns aos outros, se contradizem ou se encontram em inter-relações cada vez mais complexas.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 357). O autor enfatiza as relações dialógicas entre cronotopos, afirmando que as relações que existem *entre* os cronotopos não podem entrar em nenhuma das relações *contidas nos* cronotopos. A característica geral dessas interações é que elas são dialógicas (no uso mais amplo da palavra).

Mas este diálogo não pode entrar no mundo representado na obra, nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra como um todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e leitores. E esses mundos também são cronotópicos. (BAKHTIN, 2002[1975], p. 357).

Devido à relação fundamental entre a noção de cronotopo e gêneros, Lira (2016) sugere que “partir do cronotopo para analisar os gêneros do discurso, portanto, implica identificar as transformações sociais em curso e perceber os seus horizontes valorativos, que,

por sua vez, assumem um papel essencial para que haja tomada de consciência e compreensão da realidade.” (LIRA, 2016, p. 207). Bakhtin considera que “o ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial como temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 369). A concepção de cronotopo envolve, portanto, a noção de um sujeito em um lugar e tempo histórico específico em interação com outros e o modo como vêem o mundo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, que está organizado da seguinte forma: inicialmente, a investigação é situada como pesquisa qualitativa; em seguida, são abordadas as bases metodológicas para a análise do discurso e, finalmente, são apresentados os dados de pesquisa.

Este trabalho apoia-se nos princípios teórico-metodológicos dos estudos dialógicos da linguagem ou Análise Dialógica do Discurso (ADD) para a análise de Contratos e Termos de Compromisso de Estágio dos cursos técnicos de nível médio, documentos estes, produzidos pela Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETEFESC/IFSC, a partir do surgimento dos estágios nesta instituição de ensino.

Esta investigação é caracterizada como uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa é exploratória, assumindo a forma de uma pesquisa documental e bibliográfica.

O procedimento técnico de coleta de dados é a análise documental. Esse tipo de análise atribui diferentes denominações às suas fontes de dados, conforme registrado por diversos pesquisadores: fontes que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2002, p. 45); fontes “naturais” de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39); fontes primárias (PINHEIRO, 2006) e “medidas não invasivas” que são aquelas que “envolvem o uso de fontes não reativas, independentemente da presença do pesquisador e incluem evidências documentais, evidências físicas e análises de arquivos.” (GRAY, 2012, p. 342). Os documentos analisados neste trabalho representam um tipo de registro contínuo, que tendem a ser atualizados com o tempo. Para Gray (2012), uma vantagem desse tipo de registro é que a informação não é manipulada pelo produtor de dados.

O estudo do discurso em documentos de estágio foi realizado por meio de uma análise que considerou seus enunciados e as interações com outros enunciados, de diferentes esferas sociais, para que pudesse ser compreendido em suas relações dialógicas. O historiador Jean Le Goff (1996) contribui para que se possa compreender a importância do documento para a pesquisa científica:

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu

significado aparente. [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1996, p. 547).

Como bem lembra o historiador, a palavra documento vem do latim *documentum*, a qual, segundo Sagredo e Izquierdo (1982) *apud* Rondinelli (2013, p. 25-26), tem a mesma raiz de *docere* (ensinar), o que lhe confere o significado de ensino, e o sufixo *mento*, do latim *menthus*, significa meio. Documento, portanto, seria um meio de ensinar, ou informar. Outra derivação seria da palavra grega *endeigma*, que significa prova, ou testemunho.

Quanto à pesquisa bibliográfica, refere-se à investigação sobre material já elaborado e publicado, em meios escritos e eletrônicos. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica toma como referência as concepções do Círculo de Bakhtin e apoia-se nas análises de seus interlocutores contemporâneos. A pesquisa bibliográfica também permitiu os estudos sobre o processo histórico de surgimento da educação profissional no Brasil, desde a aprendizagem de ofícios no período colonial, até o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Além disso, tornou-se necessário recorrer a livros das áreas de História, Educação, Sociologia, dissertações e teses que auxiliaram na compreensão do contexto histórico e social do fenômeno estudado.

3.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O tratamento interpretativo que foi conferido aos dados de pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da concepção dialógica da linguagem ou Análise Dialógica do Discurso (ADD), que foi adotada no sentido de distinguir como as diferentes vozes presentes nos enunciados dos termos de compromisso de estágio contribuem para a formação dos sentidos dos discursos sobre o estágio e o estagiário em cursos técnicos de nível médio.

Esta perspectiva de análise se apoia nas concepções do Círculo de Bakhtin, ainda que, segundo Brait (2006, p.08), Bakhtin e os outros membros do Círculo nunca tenham proposto, formalmente, uma teoria e/ou análise do discurso, nem tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada. Porém, de acordo com a autora,

[...] é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como

procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10).

Brait (2007) lembra que para Bakhtin não é possível operacionalizar conceitos pré-estabelecidos, pois essa não seria uma função das ciências humanas e dos estudos das linguagens. Segundo a autora, para Bakhtin é preciso um contato dialógico com o *corpus* selecionado, em uma dinâmica constante “que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas.” (BRAIT, 2007, p. 30-31).

No processo de análise baseado em princípios teórico-metodológicos dos estudos dialógicos da linguagem, Silva Filho (2013) lembra que:

Uma das primeiras implicações da postura teórico-metodológica assumida pela ADD é o diálogo do pesquisador com um *sujeito*, não com um *objeto* [...] Outra implicação da postura teórica da ADD é a absoluta necessidade de contemplar o *objeto* numa dimensão que inclui a forma linguística, mas que a transcende, em busca do social na linguagem. A ADD reconhece que, ainda que as formas linguísticas aparentem organizar-se por regras imanentes ao sistema, são as relações dialógicas extralinguísticas que dão forma ao discurso. [...] Seguindo o pensamento bakhtiniano, a ADD assume o primado do discurso como elemento organizador de todas as relações humanas e da própria consciência do homem. Reconhece, portanto, que o discurso e sua materialização no enunciado ocupam uma posição central como dado nas ciências humanas. (SILVA FILHO, 2013, p. 90-92, grifos do autor).

O discurso é uma unidade de análise que tem uma materialidade, o texto, falado ou escrito. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016), no discurso, a língua, falada ou escrita, é usada para a produção de textos e o discurso só pode ser entendido se soubermos, “além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros).” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077-78).

Para Bakhtin (2011 [1979]), o texto é o dado primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas, porém, o objeto real das ciências humanas é o homem social, que fala e exprime a si mesmo. Cabe ao pesquisador compreender as ações humanas por suas expressões semióticas (motivos, objetivos, estímulos, níveis de consciência). “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. Estamos interessados primordialmente

nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319). Portanto, o pesquisador estabelece um diálogo com o sujeito falante, o sujeito e seus enunciados, seu objeto de estudo:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. *Aí* só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 400, grifos do autor).

O fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que ocorrem as enunciações enquanto realizações dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social. A unidade de análise da ADD é o enunciado e, para Bakhtin (2011[1979] p. 332), o todo do enunciado é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido*, que é relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc. Isso implica uma compreensão responsiva, que inclui em si o juízo de valor. A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre dialógica. Portanto, segundo Sobral e Giacomelli (2016) os conceitos fundamentais e interrelacionados na ADD são:

1. O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
2. Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
3. Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
4. Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077).

A imersão nos princípios da ADD como teoria e método de pesquisa exige a identificação dos contextos sociais e históricos em que os enunciados a serem estudados são produzidos. A ADD trabalha com enunciados (discursos) efetivados nas práticas de linguagem com o uso da língua no contexto. Esse trabalho “envolve os enunciados reais, as formas dos enunciados (ou gêneros do discurso) e as significações na língua: todo enunciado é lido em termos de seu contexto social e histórico mais amplo, do gênero de que faz parte e dos recursos linguísticos que usa”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1091).

É, portanto, considerando que a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta* que Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929], p. 127) propõe que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica [gêneros do discurso] que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006 [1929], p. 127).

Na interpretação são reunidos todos os dados – “a materialidade da língua e os elementos do ato de enunciação em suas relações num dado contexto envolvendo um tempo, um espaço e interlocutores – e, a partir disso, procura-se identificar os sentidos criados” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1093), tendo em conta que os sentidos são construídos nas relações dialógicas.

Nesse tipo de análise, segundo Rodrigues (2005), não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador organiza e analisa seus dados, o objetivo é buscar a apreensão de certas regularidades, que são observadas/apreendidas nas etapas da pesquisa, sendo que “estas regularidades serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.” (ROJO, 2005, p. 199). Para Rojo (2005), deve-se partir sempre

[...] de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seus *interlocutores* e *temas* discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

Rohling (2014) salienta que “não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.” (ROHLING, 2014, p. 47). Segundo a autora, o foco da análise são os elementos constitutivos do discurso que apontam para os modos de discursivização, examinando as regularidades materializadas no discurso. Nesse sentido, ela destaca alguns parâmetros norteadores para a investigação:

- O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco;
- A descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/ assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso;

- O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados;
- O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados;
- A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos. (ROHLING, 2014, p. 50).

Para Bakhtin, a compreensão é sempre dialógica, inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas, “porque um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 332). O analista deve ser um observador atento, tendo em mente que a compreensão, de certa forma, modifica o sentido total do diálogo.

3.2 DADOS DA PESQUISA E PLANO DE ANÁLISE

Como já comentado, nesta investigação, os recursos técnicos de coleta de dados foram a *pesquisa documental* e a *pesquisa bibliográfica*. A pesquisa documental foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC – Câmpus Florianópolis, envolvendo medidas para a coleta de dados exclusivamente não invasivas (GRAY, 2012), sendo suas fontes compostas por dados primários de arquivos administrativos disponíveis na Coordenadoria de Estágios (COEST).

Os arquivos de documentos de estágio da COEST são compostos por documentos originais produzidos pela Instituição de Ensino (ETEFESC/CEFET-SC/IFSC) para fins de formalização e acompanhamento de estágios de seus alunos desde o início dos estágios na instituição. Os contratos e termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio produzidos na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFESC), a partir do surgimento dos estágios, sofreram modificações com o passar do tempo, em função de atualizações, mudança da legislação, mudanças na instituição de ensino, etc.

A instituição de ensino passou a se denominar Escola Técnica Federal de Santa Catarina em 06 de junho de 1968, por meio da portaria ministerial de número 331 (ALMEIDA, 2010, p. 98), iniciando a oferta apenas de cursos técnicos de 2º grau, com previsão de estágios nas grades curriculares dos cursos. O Instituto Federal de Santa Catarina foi fundado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices e, em sua longa história, recebeu diversas denominações, conforme consta do Quadro 1.

Quadro 1 – As denominações da Instituição de Ensino a partir de sua fundação.

Ano		Denominação	
Rede Federal	Santa Catarina	Rede Federal	Santa Catarina
1909	1909	Escola de Aprendizizes Artífices	Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina
1937	1937	Liceus Profissionais	Liceu Industrial de Santa Catarina
1942	1942	Escolas Industriais e Técnicas	Escola Industrial de Florianópolis
1965	1965	Nome da escola inclui “Federal”	Escola Industrial Federal de Santa Catarina
1959	1968	Escolas Técnicas Federais	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
1978	2002	Centros Federais de Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
2008	2008	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Instituto Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de diversas fontes.

Embora os estágios tenham sido incluídos nos currículos dos cursos técnicos a partir de 1968, somente em 1972 foram elaborados os primeiros contratos de estágio na instituição de ensino, pois antes os contratos de estágio eram redigidos pela empresa ou agente de integração e assinados entre empresa e estagiário, sem a participação da escola.

Nesta pesquisa, foram analisados 06 (seis) exemplares de documentos de estágio, sendo um modelo de contrato e cinco modelos de Termos de Compromisso de Estágio elaborados na instituição de ensino, compreendendo o período entre 1972 a 2019.

O primeiro documento analisado neste trabalho é o Contrato de Estágio, que vigorou de 1972 a 1977 e se ampara no texto da Portaria Ministerial nº 1.002 de 29/09/1967. Com a publicação da Lei 6.494 de 07/12/1977, a primeira lei de estágios, um novo modelo de documento foi elaborado, um Termo de Compromisso de Estágio. Esse modelo foi utilizado até o ano de 1982, quando houve uma alteração do TCE em função de uma regulamentação da lei de estágios pelo Decreto nº 87.497 de 18/08/1982. Nessa nova versão, o termo de compromisso para realização de estágio vigorou até o ano de 1994, quando foi publicada a Lei 8.859, de 23 de março de 1994, que modificava dispositivos da Lei nº 6.494/1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Esse TCE foi utilizado até 2002, quando a IE se tornou um CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) e um novo TCE foi elaborado. Uma nova alteração se deu com a promulgação de nova lei de estágios, a Lei 11.788/2008, que coincidiu com a transformação do CEFET em Instituto Federal de Santa Catarina. Cada um desses documentos foi descrito e

contextualizado no decorrer da pesquisa. A síntese dos documentos analisados é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos de estágio analisados.

Tipo de documento	Instituído/Alterado por	Vigência	Denominação da I.E.
Contrato	Portaria Ministerial nº 1.002/1967	1972-1977	ETEFESC
TCE	Lei 6.496/1977	1977-1982	ETEFESC
TCE	Decreto 87.497/1982	1982-1994	ETEFESC
TCE	Lei 8.859/1994	1994-2002	ETF-SC
TCE	Decreto s/n de 26/03/2002 – DOU 27/03/2002	2002-2008	CEFET-SC
TCE	Lei 11.788/2008	2008-2019	IFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além do Contrato e dos Termos de Compromisso de Estágio, foi consultada a legislação de estágio, a legislação sobre o ensino técnico, regulamentos, manuais, bem como a coletânea de documentos de estágio composta por termos de rescisão, termos aditivos, termos de realização de estágio, fichas de avaliação, cartas de apresentação e outros que pudessem contribuir para as análises.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em fontes secundárias, que se constituem em livros, teses e dissertações que tratam do tema abordado neste trabalho, em seus aspectos linguísticos e sócio-históricos. Entre as fontes que tratam do ensino profissional no Brasil, destacamos os livros de: ALMEIDA, A.V. (2010); ARAÚJO, J.M.D. (2006); CIAVATTA, M. (2005); CUNHA, L.A. (1978, 2000, 2005); FRIGOTTO, G. (org.) (2006); FONSECA, C. S.(1986); GOMES, L.C.G. (2006); MACHADO, L.R.S. (1982), RAMOS, M.(2014) e teses sobre o tema.

Cada um dos documentos de estágio foi analisado seguindo a pressupostos teóricos da concepção dialógica da linguagem ou Análise Dialógica do Discurso (ADD). Com estes passos, é construída a base para a análise da produção de sentidos nos documentos de estágio, constituídos nas relações discursivas geradas por sujeitos historicamente situados.

Definidos os princípios teórico-metodológicos, passo à análise dos dados de pesquisa, considerando os objetivos estipulados.

4 O MEIO SOCIAL MAIS AMPLO DO TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

Para a compreensão dos discursos sobre o estágio e os estagiários nos contratos e Termos de Compromisso de Estágio do IFSC, é necessário abordar o processo histórico de sua formação, do ponto de vista do estágio dos estudantes do ensino técnico-profissional e dos documentos que levaram à construção dos discursos sobre estágios.

Esta seção é, portanto, voltada para o estudo do meio social mais amplo do desenvolvimento da aprendizagem e da educação profissional no Brasil, bem como, da origem do estágio e do estagiário, com a abordagem de fatos históricos, políticos, econômicos, sociais e ideológicos relacionados à educação profissional.

Bakhtin [VOLOCHINOV] (2006 [1929]) considera que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 115-116). O estudo do *meio social mais amplo* do enunciado deve, portanto, levar em conta “as relações extralinguísticas, históricas e concretas.” (ROHLING, 2014, p. 49).

Considerando esses aspectos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a história da aprendizagem de ofícios no Brasil, desde o período colonial, abordando o aprendizado não escolarizado e os caminhos que levaram à escolarização e ao surgimento das primeiras escolas federais de ensino profissional.

Em seguida, o estudo recai sobre a constituição da Escola de Aprendizizes Artífices em Santa Catarina e sua trajetória até o surgimento do Instituto Federal de Santa Catarina. Nesse percurso, vou articulando o tema trabalho e educação com o aporte teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso, para a apreensão dos sentidos que são gerados nas relações dialógicas. Procuro, também, identificar algumas regularidades que são observadas/apreendidas no decurso da pesquisa, acompanhadas da interpretação baseada no marco teórico-epistemológico do círculo de Bakhtin.

4.1 A APRENDIZAGEM NO PERÍODO COLONIAL

No período colonial, a economia brasileira seguia o modelo agro-exportador, baseado na monocultura da cana-de-açúcar, que era produzida em latifúndios, inicialmente na faixa litorânea do nordeste, explorando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho.

Inicialmente, as tarefas manuais e ofícios necessários à manutenção das fazendas foram exercidos pelos homens livres, mas, com o aprofundamento do sistema escravocrata, passaram a ser executados por mão de obra escrava da população nativa indígena e de escravos africanos. Assim, além do trabalho nas plantações, os escravos eram responsáveis pelos serviços domésticos e por todas as atividades necessárias à manutenção da fazenda, os quais requeriam vários artesãos, em diferentes ofícios, como marceneiros, carpinteiros, pedreiros, ferreiros, pintores, sapateiros e alfaiates. O aprendizado desses ofícios ocorria nas próprias fazendas e era voltado para as necessidades das mesmas:

Ao contrário da aprendizagem corrente na metrópole, e mesmo em certos centros urbanos da colônia, os aprendizes não eram necessariamente crianças ou adolescentes, mas os indivíduos que (aleatoriamente?) demonstravam disposições para a aprendizagem, tanto em termos técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital). (CUNHA, 1978, p. 36).

Os jesuítas foram os primeiros a ensinar ofícios em seus colégios e residências, situados nos centros urbanos, e nas reduções, situadas no interior. O ensino de ofícios era aberto a escravos, homens livres, mestiços e índios, preferencialmente crianças e adolescentes. Devido à raridade de artesãos no país, os padres jesuítas “procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam.” (CUNHA, 1978, p.37). Porém, os jesuítas também construíram escolas para os colonizadores, principalmente para a educação dos filhos das classes mais abastadas. Essas escolas não tinham por objetivo a transmissão de conhecimentos para serem utilizados na prática profissional, na produção, mas a sustentação e legitimação de um modo de vida social. Segundo Fonseca (1996),

[...] A espécie de educação eminentemente intelectual que os jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual. [...] Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade. (FONSECA, 1996, p. 22-23).

As primeiras experiências educativas no Brasil colônia já se instalaram sob a perspectiva da dualidade, com o ensino de ofícios destinado aos escravos e o ensino de humanidades às classes elevadas, estabelecendo, desde o início, a associação do trabalho escravo com os ofícios e o trabalho manual. De acordo com Fonseca (1996), a abundância de mão-de-obra escrava se refletia no custo mínimo de execução das tarefas, o que inibia às

classes médias qualquer ideia de exercer uma profissão manual e dificultava aos profissionais estrangeiros sua instalação no país. Essa inibição poderia se tornar fundamental no que dizia respeito ao desempenho de funções públicas. O candidato a funções públicas precisava provar que nunca havia trabalhado em atividades manuais. “Um escrivão da mais insignificante Câmara não pode encartar-se na propriedade do seu ofício sem provar, verdadeira ou falsamente, a perpétua inação de seus braços, e dos seus pais e avós.” (RODRIGUES DE BRITO *apud* FONSECA, 1986, p. 22).

Essa concepção, que distinguia as atividades artesanais e o trabalho manual como “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002), também naturalizava a percepção de que o sistema escravocrata era conveniente, por suprir mão-de-obra barata à realização do trabalho árduo. Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) aborda como ocorrem essas construções na sociedade:

São as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas da expressão semiótica. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 45).

O mundo é, portanto, *interpretado* e entra no horizonte apreciativo dos sujeitos de forma refratada. Para Faraco (2009), os seres humanos vão atribuindo diferentes valorações aos “entes e eventos, às ações e relações nelas ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico.” (FARACO, 2009, p. 51). Essa era uma forma, não só de definir posições sociais, mas também de estabelecer controle sobre a atividade e os indivíduos, de centralizar e padronizar os trabalhos e os discursos sobre o trabalho.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias, desde 1759, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação na colônia passou por um período de desagregação e de decadência. Nas cidades e vilas, o ensino de primeiras letras podia ser ofertado por um “mestre-escola”, que, normalmente, era um indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da atividade docente, com poucos recursos financeiros e que tinha na função uma forma de obter renda extra. O mestre-escola podia ser qualquer cidadão letrado, religiosos e, até mesmo, “[...] artesãos que, paralelamente ao seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências a sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola” (NÓVOA, 1987, p. 417). O fato é que os mestres-escola eram chamados “mestres”, sem, no entanto, passarem por formação específica

para dar aulas, diferentemente dos ofícios exercidos pelos mestres artesãos, que requeriam um longo processo de aprendizado, conforme relatava João de Barros, já em 1540:

Uma das coisas menos olhada que há nestes reinos, é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos. E um sapateiro que é o mais baixo ofício dos mecânicos: não põe tenda, sem ser examinado. E este, todo o mal que faz, é danar a sua pele e não o cabedal alheio, e maus mestres deixam os discípulos danados para toda a sua vida. (JOÃO DE BARROS *apud* NÓVOA, 1987, p. 418).

Os artesãos, que às vezes incluíam entre seus afazeres o ensino de primeiras letras, também se estabeleceram no Brasil, nas cidades e em algumas vilas. Apesar do menosprezo pelo trabalho braçal, havia atividades manuais que os homens brancos queriam que fossem preservadas para si, as quais eram organizadas em corporações de ofício, de acordo com tradições portuguesas, e que se desenvolviam em centros urbanos da Colônia.

De acordo com Cunha (2005), as corporações de ofício surgiram na Europa no século XI, no bojo do processo de desenvolvimento urbano, espaço ao qual acorriam a burguesia e os servos que escapavam da dominação feudal, entre eles os artesãos. Os artesãos, também denominados mesteirais, artistas, artífices, ou oficiais mecânicos eram, em geral, produtores, isto é, trabalhadores diretamente ligados à atividade manufatureira (carpinteiros, pedreiros, ferreiros e outros) e aos serviços (barbeiros). Entre esses artesãos, “à medida que sua atividade se expandia e se consolidava, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, com base nos antigos costumes (inclusive os dos *collegia*¹¹ romanos).” (CUNHA, 2005, p. 11). Durante o renascimento produziu-se uma distinção entre o artífice e o artista: “o artista era reconhecido pelo trabalho individual e pela genialidade pessoal, além da capacidade de trabalhar em qualquer lugar, independente de uma associação profissional. O artífice tinha seu trabalho ligado ao anonimato, restrito ao âmbito de uma corporação de ofícios.” (CIAVATTA; REIS, 2016, p. 80).

A história das corporações de ofício em Portugal está “diretamente ligada às lutas dos artesãos contra a nobreza e a burguesia pelo poder político. Em meados do século XVI, os mesteirais tinham se libertado da condição servil, mas não dispunham de poder algum no governo das cidades.” (CUNHA, 1978, p. 44). Adquiriram poder ao se unirem no esforço em defesa de Lisboa contra invasores, ganhando reconhecimento e poder político, que foi estendido aos mesteirais de todo o reino.

¹¹ Na Roma antiga, os artesãos livres organizaram-se em associações denominadas *collegia artificum*, com grande atuação até o colapso do Império Romano e o advento da sociedade feudal, na qual o artesanato ficou confinado às cortes senhoriais. (CUNHA, 2005).

As corporações de ofícios eram compostas pelas “três clássicas categorias [...]: mestres, oficiais e aprendizes.” (FONSECA, 1996, p. 47). Para integrar uma corporação de ofício, um aprendiz passava muitos anos praticando, sem receber salário. Os aprendizes, “como em Portugal e na França, estavam sujeitos a um ‘exame de ofícios’ para passarem à categoria de oficiais, e estes, obrigados, também a novas provas para atingir o cargo mesteiral.” (FONSECA, 1996, p. 53-54). Os exames eram feitos pelos juízes de ofícios, que eram cargos ocupados por mestres, aprovados pela Câmara Municipal.

Aprendizes e mestres estabeleciam um acordo pelo qual os mestres ensinavam o ofício em troca da prestação de serviços. Era comum haver apenas um acordo verbal, baseado na tradição, porém existiam também contratos escritos. Nenhum mestre podia ter mais de dois aprendizes de cada vez. De acordo com Cunha (1978), entre as funções mais importantes do processo de aprendizagem estavam: “regulamentação do número de novos artesãos, da qualidade do seu trabalho, e da oferta do número de trabalhadores assalariados disponíveis para os mestres.” (CUNHA, 1978, p. 49).

As corporações de ofícios eram reguladas e fiscalizadas pela Câmara de Vereadores e por um regimento, no qual “havia determinações particulares a cada profissão e umas tantas posturas gerais, aplicáveis a todas elas.” (FONSECA, 1996, p. 47). Elas desempenhavam o papel de controle do monopólio sobre o ofício, proibindo mestres, oficiais e aprendizes não ligados a ela de exercerem atividades e controlando as “relações interofícios, impedindo os artesãos de trabalharem em obras convencionadas como próprias de outros.” (CUNHA, 2005, p. 51).

Em Portugal e no Brasil as corporações de ofícios ficaram conhecidas como “Bandeiras dos Ofícios”, porque eram organizadas sob a proteção de um santo. As bandeiras eram compostas pelos ofícios-cabeça e os ofícios anexos, que era a divisão hierárquica das bandeiras. Havia também alguns ofícios não embandeirados. Os ofícios estavam relacionados às categorias: corporação, bandeira e confraria. Cunha (1978) destaca o significado do termo *ofício* e distingue essas categorias:

O termo ofício era empregado em três sentidos. No sentido mais estrito, o ofício era o conjunto das práticas definidoras de uma profissão (o ofício de carpintaria de casa, por exemplo). Em sentido um pouco amplo, ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros de casa, por exemplo). Em sentido mais amplo, finalmente, o termo ofício era sinônimo de corporação, abrangendo mais de um ofício/profissão (os carpinteiros de casa estavam na mesma corporação dos pedreiros, dos canteiros, dos ladrilheiros e dos violeiros). O ofício/corporação era, também, denominado bandeira, pelo fato de seus membros participarem de cerimônias religiosas levando bandeira de um

santo protetor. Os ofícios (profissões) embandeirados eram os que estavam sujeitos à organização corporativa. Os ofícios/profissões constituintes de uma bandeira (ofício/ corporação) estavam, não raro, hierarquizados: uns eram cabeça, gozando de privilégios na corporação, e, outros, anexos. Apesar da corporação ter a proteção de um santo, e sua bandeira, ela não se confundia, necessariamente, com a irmandade ou a confraria. Estas eram grupos de finalidades exclusivamente religiosas, enquanto aquela tinha objetivos econômicos, sociais e políticos. Havia ofícios anexos que formavam irmandades próprias, distintas das bandeiras. Até mesmo ofícios não embandeirados, isto é, não organizados em corporação, tinham suas confrarias. (CUNHA, 1978, p. 46-47).

No Brasil, segundo Fonseca (1986, p. 54), os membros das corporações de ofícios não obtiveram o mesmo prestígio que adquiriram em Portugal ou na França. Aqui eles não podiam ser eleitos para a câmara de vereadores, porque não eram considerados “homens bons”, que eram “os membros da nobreza e da burguesia (os proprietários das casas e das terras urbanas, letrados, clérigos e mercadores ricos).” (CUNHA, 1978, p. 44). O sentido da expressão “homens bons” excluía, portanto os trabalhadores de ofícios manuais, até mesmo porque, no Brasil, muitos dos artesãos eram escravos. Assim, a exclusão dentro dos próprios ofícios também ocorria, por meio de diversas estratégias, como lembra Cunha (1978):

[...] havia ofícios cujo exercício não convinha aos artesãos fossem confiados a escravos. Quando isso acontecia, as corporações faziam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais e, em decorrência, procurava-se "branquear" o ofício, dificultando-o a negros e mulatos. Mouros e judeus, dotados, também, de características étnicas "inferiores", eram arrolados nas mesmas normas, embora fosse improvável que seu número no artesanato do Brasil colônia merecesse referências especiais. (CUNHA, 1978, p. 60).

A exclusão por motivos étnicos era explícita, dentro de uma posição socioaxiológica aceita e justificável nesse período. Também ficavam impedidos de assumir cargos políticos os trabalhadores manuais, por desprezo ao trabalho do escravo e por desprezo a quem realizava o trabalho, ou seja, ao negro e a outras etnias.

Além dessa barreira, os membros das corporações de ofícios sofreram sempre toda sorte de restrições das municipalidades, como “taxas limitadoras de lucros e posturas impeditivas de progresso do ofício.” (FONSECA, 1996, p. 54). Percebe-se como a ideologia se infiltra “progressivamente nas instituições ideológicas” (MIOTELLO, 2014, p. 173), das quais as leis fazem parte, renovando-as e sendo renovadas por elas. Ainda assim, as corporações de ofício tiveram vida longa no Brasil, iniciando suas atividades no século XVI até a independência, no século XIX, quando foram extintas por meio da constituição de 1824, após a independência.

Durante o período colonial, o convívio social era marcado por profundas diferenças de classe, devido ao sistema escravagista que então vigorava. O aprendizado profissional ocorria na prática, com a observação e a execução de serviços. A única formalização do aprendizado se dava nas corporações de ofícios, nas quais o objetivo do aprendiz era chegar a mestre, que correspondia ao posto mais elevado. O aprendizado da escrita e leitura não estava vinculado ao aprendizado de ofícios e não era oferecido de forma regular, nem para todos. A condição de dependência de Portugal previa que o Brasil, como colônia, tinha como objetivo a produção de riquezas e nela haveria o mínimo de circulação de informações e conhecimentos que não estivessem relacionados à exploração econômica. O trabalho manual era visto como trabalho desqualificado, relacionado à mão-de-obra escrava. Assim, a construção dos discursos sobre o trabalho dialogava com as noções sobre educação, que estavam vinculadas à aprendizagem de ofícios, ou à dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

4.2 OS OFÍCIOS NO IMPÉRIO: ENTRE SILÊNCIOS E DESVALIDOS

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, no contexto das guerras napoleônicas na Europa, ocorreram muitas transformações na colônia americana do império português. Algumas medidas de fundo econômico impactaram sobre a necessidade de formação de mão de obra, como a abertura dos portos e a revogação de proibição de manufaturas.

No século anterior, segundo Fonseca (1996), o alvará de 05 de janeiro de 1785, obrigava o fechamento de todas as fábricas no Brasil, salvo as tecelagens para tecido de algodão, destinados à fabricação das roupas dos escravos e às sacarias. De acordo com Cunha (1978), as razões apresentadas para a proibição eram baseadas no argumento de que haveria falta de braços para a lavoura, caso os trabalhadores fossem atraídos pelas atividades manufatureiras, “gerando uma distorção econômica, pois ‘a verdadeira e sólida riqueza’ consiste ‘nos frutos e produções da terra’, as quais somente se conseguem por meio de colonos e cultivadores, e não de ‘artistas e fabricantes’.” (CUNHA, 1978, p. 78). Porém, o motivo real seguia junto com o próprio alvará, em instruções secretas que consideravam:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produções da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda muitos artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as da indústria e das artes para o

vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos habitantes totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (PORTUGAL, 1785 *apud* FONSECA, 1996, p. 100).

O discurso da metrópole era de total conhecimento de causa, ou seja, a manutenção das estruturas conservadoras devia prevalecer a qualquer tentativa de mudança, sob o risco de que a colônia, provedora de sua riqueza, se tornasse independente. A ideologia se manifesta na linguagem, de forma que “[...] a perpetuação da hegemonia da classe dominante exige que os sinais contraditórios ocultos em todo signo ideológico sejam mantidos apagados.” (MIOTELLO, 2014, p. 173).

A proibição das manufaturas incidia diretamente sobre o ensino de profissões, pois, nesse período, o aprendizado se dava diretamente no trabalho, portanto, sem o estímulo à produção não havia oportunidade para o surgimento ou a transferência de novas funções e novas tecnologias.

Como decorrência da vinda da família real para o Brasil iniciou-se a estruturação de um sistema escolar, de modo que “ao mesmo tempo em que se formava o Estado brasileiro, criava-se também um novo aparelho escolar, com as estruturas básicas que têm persistido [...]” (CUNHA, 2005, p. 69). Nesse aparelho escolar, como caracteriza Cunha (2005), o ensino superior era voltado à formação dos especialistas necessários à guerra, à produção industrial e aos serviços (médicos, cirurgiões, arquitetos, etc.), o ensino secundário era ministrado em poucos estabelecimentos, como preparação aos cursos superiores, e o ensino das primeiras letras era incipiente e só recebeu maior atenção após a independência.

Além desses níveis educacionais, o Estado brasileiro procurava desenvolver um tipo de ensino “apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.” (CUNHA, 2005, p. 71). Com a liberação para o estabelecimento de fábricas e manufaturas, em 1808, houve a necessidade de formação de artífices, assim, uma das iniciativas foi a criação Colégio das Fábricas, em 1809, no Rio de Janeiro, “para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota.” (CUNHA, 2000a, p. 91).

Entre outras tentativas isoladas, em 1818, D. João VI destinou o prédio de um seminário, na cidade do Rio de Janeiro, ao aquartelamento de tropas, das quais fazia parte um Corpo de Artífices Engenheiros, que ofereciam o ensino de ofícios mecânicos a “todos os

rapazes de boa educação que quiserem nela entrar”. (FONSECA, 1986, p. 113). Discursivamente, havia uma tentativa de modificar o acento ideológico do ensino de ofícios, não designando as vagas para os pobres, órfãos e desvalidos, procurando atrair os “rapazes de boa educação”, porém, as contradições e os conflitos sociais por detrás desses discursos não estavam resolvidos, de forma que “[...] em seguida, pouco a pouco, o ensino profissional iria ficando, exclusivamente, para os deserdados da sorte, os desamparados, os infelizes.” (FONSECA, 1986, p. 113).

No ano seguinte, foi criado, também por iniciativa de D. João VI, o Seminário de Órfãos da Bahia, que previa, em sua fundação, que os internos deveriam aprender “as artes e os ofícios mecânicos” em oficinas localizadas próximas ao orfanato. Para Fonseca (1986), essa atribuição representou um marco na história do ensino de ofícios, pois era “o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional.” (FONSECA, 1986, p. 114).

Com a Independência do Brasil em 1822, as decisões políticas que, em alguns aspectos se alinharam ao ideário liberal, repercutiram significativamente sobre o sistema educacional e o aprendizado de ofícios. A extinção das corporações de ofício abrigava um componente político-ideológico da maior importância: a orientação dos dirigentes do nascente império do Brasil, imbuídos dos princípios da doutrina econômica liberal e dos ideais da Revolução Francesa. Na França, a dissolução das corporações de ofício respondia aos interesses do capitalismo que se expandia, conforme Cunha (1978) esclarece:

Na França do século XVIII as corporações de ofício constituíam empecilhos à plena vigência das relações de trabalho próprias da sociedade capitalista, por não permitirem a livre contratação entre capitalistas e trabalhadores. As normas reguladoras da aprendizagem impediam a multiplicação da oferta de trabalho, a formação de uma reserva de mão-de-obra capaz de frear a tendência altista dos salários. Fixavam os padrões de produção, o preço dos produtos, dos salários dos oficiais. Por essa razão, a doutrina econômica liberal, tal como foi formulada pelos enciclopedistas franceses, pregava a sua extinção, o que foi feito pela revolução de 1789. (CUNHA, 1978, p. 62).

O liberalismo defendido pela elite brasileira não era apoiado nas mesmas bases, nem com os mesmos objetivos do liberalismo europeu, pois o Estado brasileiro estava se formando a partir de “uma condição colonial dependente inserida dentro dos quadros do sistema capitalista.” (COSTA, 1999, p. 133). Com a fundação do Império, segundo Fonseca (1996, p. 135), a vitória dos liberais sobre os conservadores refletiu-se nos debates travados durante a Assembleia Constituinte, buscando uma nova orientação na administração do país, no que se incluía a educação. Porém, ao sentir-se ameaçado pelas elites que pretendiam controlar o

poder de decisão do imperador, D. Pedro I destituiu a assembleia e outorgou a Constituição de 1824.

Os embates pelo poder, entre as elites e o Imperador, não abrangiam as estruturas sociais e econômicas que essas elites desejavam conservar, como o sistema escravocrata e a patronagem, conforme Costa (1999):

A elite brasileira, composta predominantemente por grandes proprietários e por comerciantes envolvidos na economia de exportação-importação, estava interessada em manter as estruturas tradicionais. Escolheram cuidadosamente os aspectos da ideologia liberal que se adequassem à sua realidade e atendessem a seus interesses. Purgando o liberalismo de seus aspectos radicais adotaram um liberalismo conservador que admitia a escravidão e conciliaram liberalismo e escravidão da mesma forma que seus avós haviam conciliado a escravidão com o cristianismo. (COSTA, 1999, p. 358).

Portanto, como Costa (1999) esclarece, a ética capitalista, com seu culto à liberdade individual e à valorização da poupança e do trabalho, não fazia muito sentido numa sociedade em que o trabalho era feito por escravos, as relações humanas eram definidas por meio de troca de favores e a mobilidade social dependia da patronagem e do clientelismo.

As propostas para a educação repercutiram no delineamento do ensino de primeiras letras gratuito, instituído por meio da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, a primeira lei geral do ensino elementar, que mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.” (BRASIL, 1827). Após a extinção das corporações de ofícios não foi criada uma nova forma institucionalizada de aprendizagem de ofícios, mantendo-se apenas aquelas poucas ações assistencialistas existentes.

Tanto na constituição de 1824, como nessa lei geral do ensino, não há menção ao sistema escravocrata vigente no país, de forma que, silenciando sobre o sistema que dava suporte à economia nacional, o discurso dominante silenciava também sobre a condição do escravo, apagando sua alteridade.

Em seus estudos, o Círculo de Bakhtin enfatiza o caráter dialógico e ideológico da linguagem, destacando que no signo são confrontados índices de valores contraditórios, ou seja, que os discursos não são neutros, pois neles se imprimem as valorações, que refletem o horizonte social avaliativo de um grupo. Assim, ao realizar-se no processo das relações sociais,

todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais

do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. [...] Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 43, grifos do autor).

Os valores sociais sobre a escravidão assumiam uma discursividade particularmente significativa: o discurso dominante, presente em dois dos documentos fundantes do Império, dialogava com os valores de liberdade e igualdade, tomados à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e ao liberalismo, porém silenciava sobre a escravidão, procurando invisibilizar sua existência. O discurso desses documentos oficiais apresenta, portanto, mais que enunciados escritos, nele, “[...] o território do enunciado, entendido como enunciação, abarca não apenas o dito explicitamente, mas também a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito, do não-dizível ou do inefável, etc.” (BUBNOVA, 2011, p. 273).

Ao tratar deste tema no texto *Apontamentos de 1970-1971*, que faz parte do livro *Estética da Criação Verbal* (1997 [1979]), Bakhtin discorre sobre o silêncio e o mutismo, explicando que “no silêncio, nada soa (não há algo que soe); no mutismo, ninguém fala (não há ninguém que fale).” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 374). Para o autor, a interrupção do silêncio pelo som é de natureza fisiológica e mecânica (condição da percepção), enquanto a interrupção do mutismo pela palavra é uma ação pessoal e consciente, portanto são eventos diferentes. O silêncio diz respeito à compreensão-identificação das unidades reproduzíveis da língua, enquanto o mutismo diz respeito à compreensão-pensamento do enunciado irreproduzível. Desta forma, “a combinação do som com o silêncio significativo, que responde a algo dito e/ou significado antes, produz como resultado a irrupção do sentido. Só aquilo que responde a uma pergunta tem sentido.” (BUBNOVA, 2011, p. 274).

Os efeitos de sentido sobre os enunciados da constituição de 1824 e da lei geral do ensino manifestavam, por meio do silêncio sobre a escravidão, as contradições do sistema mantido pela elite, a qual, segundo Costa (1999), conseguido o intento de libertar o país das restrições impostas pelo Estatuto Colonial, de assegurar a liberdade de comércio e garantir a autonomia administrativa, estava interessada na permanência da estrutura tradicional de produção baseada na grande propriedade, na escravidão e na exportação de produtos tropicais. A economia mantinha-se focada nos produtos de exportação, baseada na agricultura, na pecuária e no extrativismo. O país produzia café, gado, cacau, algodão e borracha, e dispunha de abundante mão de obra de baixo custo. O governo do império empenhava-se, portanto, em manter a ordem e em limitar as tendências democratizantes, afastando do poder as camadas populares, uma vez que escravos e índios foram excluídos do conceito de cidadãos.

O silêncio gerado nesses documentos revela discursos que justificavam a manutenção da escravidão, negando o direito à escola. A noção de alteridade se revela pelo apagamento da existência do outro e desvenda um mutismo pelo não reconhecimento do outro, denunciando o discurso de uma classe que tentava se afirmar a partir da anulação do outro, que procurava ocultar suas contradições com o apagamento discursivo da escravidão.

Esse silenciamento reflete também a construção dos discursos sobre trabalho e aprendizagem nesse período. Com a extinção das corporações de ofícios, um grupo social organizado e com grande influência era neutralizado. Na Europa, essa extinção ocorreu devido à expansão do capitalismo e das ideias liberais, abrindo caminho à indústria manufatureira, com mão de obra assalariada livre. No Brasil, sua extinção se apoiava na manutenção do sistema escravocrata, dando vez à aprendizagem informal dos diferentes ofícios, que continuavam a ser executados principalmente pelos escravos, excluídos de quaisquer direitos. A linguagem é, portanto, um espaço de tensão entre sujeitos sociais e está permeada por valores conflitantes. O silêncio sobre a escravidão, como constitutivo dos discursos dominantes, reflete esses conflitos no núcleo da sociedade.

Chama a atenção o fato de saírem de cena os mestres de ofício e o sistema de aprendizagem não escolarizado, para surgirem, de forma institucionalizada, os mestres professores, sob a tutela do estado. A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 previa a contratação de professores, mestres e mestras, para a rede de ensino de primeiras letras. A lei também previa o exame público para a nomeação desses mestres, bem como, a capacitação sobre o método de ensino mútuo para aqueles que necessitassem, de forma a “instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães.” (BRASIL, 1827).

Em Portugal, onde ocorreram mudanças semelhantes um pouco antes, as reformas pombalinas de 1772 instituíram os “mestres régios”, prevendo que todos os mestres, públicos e privados, seriam obrigados a possuir uma habilitação legal para o ensino, a qual seria concedida após um exame público. “Esta licença, que vai funcionar como um *suporte legal para o exercício da atividade docente* é a arma mais importante que os mestres vão utilizar para confirmarem a sua condição de especialistas e de profissionais do ensino.” (NÓVOA, 1987, p. 420, grifos do autor). Sob a tutela do Estado, a transformação do mestre em professor apontava para o surgimento de um novo profissional:

Mestre ou Professor? Eis uma hesitação que atravessa grande parte da literatura pedagógica da primeira metade do século XIX e que encerra um importante significado sociológico. Os *mestres*, grupo até aí claramente distinto dos professores *de gramática latina, de retórica, de grego e de filosofia* (isto é, dos professores do ‘secundário’), começam a afirmar-se

como fazendo parte integrante do grupo social ‘professores’, ainda que das ‘primeiras letras’. (NÓVOA, 1987, p. 422).

No Brasil, essas mudanças também já eram perceptíveis, por meio da lei geral do ensino elementar, acima citada, de modo que ela estabelecia os primeiros passos no processo de profissionalização da atividade docente no país e reflete a transformação em curso, na qual o *mestre-escola*, uma função sem prestígio, muitas vezes ligada às atividades manuais, dava lugar ao *professor*, uma designação ligada a atividades intelectuais. Há uma distinção entre as atividades dos mestres e das mestras, ficando estas responsáveis pela educação das meninas, com um programa de ensino diferente e simplificado em relação ao dos meninos. Os estudantes eram denominados *discípulos*, e não *aprendizes*, como os aprendizes de ofícios.

As primeiras iniciativas do governo imperial para a educação profissional no Brasil ocorreram entre 1840 e 1856, com a criação de casas de educandos artífices para “crianças e jovens em estado de mendicância.” (MANFREDI, 2002, p. 76). Segundo a autora, nessas instituições, as crianças recebiam instrução primária e aprendiam ofícios, como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc., porém esses estabelecimentos eram vistos mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”.

A partir de 1858 foram criados os liceus de artes e ofícios em diversas cidades do país. Os liceus nasceram da iniciativa de entidades da sociedade civil, cujos recursos tinham origem nas quotas de sócios ou de doação de benfeitores. “De modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto aos escravos.” (MANFREDI, 2002, p. 78). O ensino de ofícios passou, cada vez mais, a ser destinado compulsoriamente aos órfãos e “desvalidos da fortuna” e menos aos “rapazes de boa educação que quiserem nela entrar”.

Nessa época, as ideias iluministas e liberais difundiam o utilitarismo nos países ocidentais, valorizando as questões morais e a utilidade do trabalho como elemento de transformação. Ainda no período colonial

[...] notava-se o esforço no sentido de tornar ‘útil’ a população do reino e do império, por meio de ações de controle. Não por acaso, as referências feitas, nos descritivos dos documentos do Arquivo Nacional, ressaltam aspectos como educação e instituições, dois temas caros à segunda metade do século XVIII e que seguiu num crescendo a partir de então. De um ponto de vista institucional, tanto os órfãos pobres como os expostos passaram a ser vistos como grupos cuja utilidade deveria ser mais bem direcionada. (FRANCO, 2018).

No período imperial, portanto, as matrizes ideológicas da educação do povo eram utilitaristas e tinham por base o pensamento dos expoentes do liberalismo, como Adam Smith,

Locke e Voltaire, que defendiam uma alternativa de educação para as massas que não colocasse em risco a ordem social vigente.

John Locke considerava que “as diferenças entre os homens são causadas pela educação” (ROSA, 1971 *apud* CUNHA, 1980, p. 35), porém, não significa dizer que Locke era favorável à universalização da educação. Segundo Cunha (1980), ele defendia a ordem social estabelecida, que dividia a sociedade entre ricos e pobres, de forma que “para os primeiros, a finalidade da instrução é dotá-los da capacidade de governar, quer os negócios do estado, quer a administração de seus negócios particulares; para os segundos, uma virtuosa e útil obediência é a finalidade da existência.” (LASKI, 1973 *apud* CUNHA, 1980, p. 36).

Essas ideias encontravam respaldo na sociedade brasileira, porque a associação do trabalho escravo com o trabalho manual do artesanato e da manufatura imprimiu as marcas das relações escravistas de produção nessas atividades, que levaram ao afastamento da força de trabalho livre desses serviços, de modo que “os homens brancos e livres negavam este tipo de trabalho para se diferenciarem da condição de escravo. Gerou-se no país uma estrutura de classes diferenciadas economicamente e por discriminação ideológica, étnica e cultural.” (CIAVATTA; REIS, 2016, p. 73).

Dentro dessa perspectiva, os estabelecimentos militares foram instituições fundamentais para o ensino de ofícios manufatureiros no Brasil Império. De acordo com Cunha (2005), o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e os Arsenais da Marinha foram os primeiros a utilizar a mão de obra de *menores desvalidos* para formação de força de trabalho para seus arsenais. Em 1857 a Marinha regulamentou o funcionamento de suas Companhias de Menores Aprendizes, nas quais eram aceitos aprendizes com idade entre 7 e 12 anos, os quais deviam ser saudáveis, ainda que fossem órfãos e desvalidos da sorte. Considerando essas iniciativas,

[...] durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial. (MANFREDI, 2002, p. 78).

Alguns pensadores do período do império defendiam a educação profissional e eram contra aquilo que chamavam de *bacharelismo*. Tarquínio de Souza Filho escreveu o primeiro

livro sobre o ensino profissional no Brasil, *Ensino tecnico no Brasil*, de 1887, no qual defendia o ensino técnico, de acordo com um novo paradigma, da ciência: “a nossa principal necessidade em matéria de ensino publico, diremos, sintetizando todo o nosso pensamento em uma formula incisiva, é - menos bacharéis e mais industriais, menos ensino clássico e literário e mais ensino técnico e científico.” (SOUZA FILHO, 1887, p. 72). Criticava o modelo de educação superior que priorizava os cursos para a formação de bacharéis, que apenas almejavam posições no funcionalismo público, alimentando o clientelismo. Souza Filho defendia a educação técnica (agrícola, industrial e comercial) e a valorização do trabalho como condição de desenvolvimento industrial do país, para atrair mais imigrantes e para manter a paz social, combatendo, assim, os “germens flutuantes de desorganização e anarquia” (SOUZA FILHO, 1887, p. 50), de modo que, via a educação profissional como

um dos meios que parece capaz, não de debelar completamente o mal, mas de, em concorrência com outros contribuir eficazmente para isto, é a preparação moral, científica e profissional das classes industriais que existem e que tendem a formar-se pela abolição da escravidão e pela corrente de imigração. É justamente esse o fim das escolas técnicas. (SOUZA FILHO, 1887, p. 51).

A importância que o autor dava à disseminação do ensino técnico estava voltada à ideia de progresso e de modernidade diante das mudanças na ordem econômica mundial, que tinham na técnica e na ciência o seu fundamento. Essas concepções tinham por base um liberalismo que pregava as liberdades individuais e a universalização da educação, porém, no Brasil, as ideias liberais foram adaptadas aos interesses (e aos desinteresses) das elites dirigentes do país, retomando-se os discursos sobre a assistência aos *meninos pobres e desvalidos*, de modo a habilitá-los a viver de forma *útil e digna* pelo aprendizado de ofícios que lhes permitissem sobreviver por meio do trabalho. Essa foi a vertente dominante no final do império e início da república e a educação profissional, ao invés de tomar o rumo da educação técnica, voltou-se para o ensino de ofícios, destinado aos indivíduos das classes mais baixas e aos *desvalidos da sorte*.

A forma como a educação profissional se constituiu no Brasil, como nação independente, demonstra a permanência das diferenças de classe e o preconceito contra o trabalho manual, consolidados pelo sistema escravocrata, que fundamentou as relações sociais públicas e privadas no período do império. A abolição da escravatura representou uma das etapas do processo de extinção da economia colonial no país, envolvendo novos interesses sociais e políticos que levaram à proclamação da República. Porém, o foco das ações educativas profissionalizantes voltava-se na direção dos *órfãos, dos desvalidos, dos*

abandonados e dos expostos, para transformá-los em força de trabalho livre e qualificada para os padrões da economia nacional, que, apesar de mudar o modo de produção, manteve a agricultura como base da economia, por meio do cultivo do café. As contradições ideológico-sociais das relações e dos conflitos sociais repercutem na língua, e, nesse momento histórico, demonstram como as diferenças sociais permaneceram na esfera dos sistemas ideológicos do cotidiano e nos sistemas ideológicos constituídos.

4.3 A REPÚBLICA - OS TRABALHADORES NA ESCOLA

O período inicial da República no Brasil foi marcado pela instabilidade política, por revoltas populares e disputas pelo poder entre as oligarquias dos estados. Nessa época também ocorreram diversas mudanças sociais e econômicas, ocasionadas por um processo de transformação das relações de produção na segunda metade do século XIX, como a extinção da escravidão, a substituição do trabalho da mão de obra escrava pelo trabalho livre assalariado de imigrantes europeus e a expansão da atividade industrial.

A classe operária, até então inexistente no Brasil, devido ao sistema escravocrata, foi se formando lentamente, contando com a mão de obra local e com a imigração de mestres e operários europeus. Porém, estes não estavam disponíveis em grande número e sua presença causava receios de que disseminassem “elementos ideológicos temidos pelas classes dominantes.” (CUNHA, 2005, p. 82).

As mudanças sociais proporcionadas pela industrialização eram sentidas em diversos países. Os sociólogos espanhóis Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1991) estudaram as condições sociais que tornaram possível a institucionalização da escola primária obrigatória na Espanha e as bases sócio-históricas do reconhecimento social dessa forma de organização na esfera escolar. Para eles, o surgimento da escola obrigatória na Espanha está vinculado às questões sociais e às preocupações do governo e da igreja com os movimentos da classe trabalhadora, que ganhavam expressividade com a criação de sindicatos e corporações de classe no início do século XX. Para garantir a ordem social, estabeleceu-se uma ampla legislação social, que regulava questões trabalhistas, como jornada de trabalho, salários, etc., bem como a educação infantil:

La instrucción de los hijos de los trabajadores aparece, para los hombres de gobierno, como uno de los dispositivos más eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores Del mañana. La niñez se percibe como un campo ductil y fácilmente influenciabile que ofrece, en vistas a su transformación, menos resistencias que los trabajadores adultos... Además, la

imposición de la escuela obligatoria se verá posibilitada y reforzada por otras leyes también sociales y estrechamente relacionadas con las leyes que regulan el trabajo de mujeres y niños, combaten la mendicidad infantil y protegen a la infancia menor de diez años¹². (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 178).

Os imigrantes europeus que se fixaram nos centros urbanos trouxeram para o Brasil os princípios trabalhistas com base socialista e anarquista, e, assim como na Espanha, as preocupações dos dirigentes com a classe trabalhadora eram semelhantes. No país havia um início de formação de uma classe proletária, além de um grande número de “desvalidos da fortuna”, formados por ex-escravos, migrantes, mendigos, desempregados, órfãos, etc., e era preciso “[...] fazer desaparecer o medo do contágio, tanto na perspectiva de doenças físicas, da ‘rudeza’ de certos hábitos e valores, quanto dos próprios movimentos insurrecionais.” (VEIGA, 2000, p. 401).

Segundo Cunha (2000b), o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros, incluía a ideia de que a generalização desse tipo de ensino aos trabalhadores seria a condição de:

- a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2000b, p. 4).

Para Faria Filho (2001, p. 34) a *educação popular* era, portanto, uma estratégia política para proteger a República e para evitar que as ideias socialistas se propagassem pelo país. A educação pensada para esse fim deveria ser focada no ensino profissional, que seria o principal meio de prevenir os distúrbios da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira.

Alguns positivistas, que tiveram grande influência no início da República, ofereceram sugestões para “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República”, tais como a criação de um “salário mínimo, a remuneração adicional em função da produtividade, o descanso semanal, as férias remuneradas, a aposentadoria, a redução da jornada de trabalho

¹² A instrução dos filhos dos trabalhadores aparece, para os governantes, como um dos dispositivos mais eficazes para moralizar, domesticar e integrar os trabalhadores do futuro. A infância é percebida como um campo maleável e facilmente influenciável que oferece, em vista de sua transformação, menos resistências que os trabalhadores adultos... Ademais, a imposição da escola obrigatória se verá possível e reforçada por outras leis também sociais e estreitamente relacionadas com elas, leis que regulam o trabalho de mulheres e crianças, combatem a mendicância infantil e protegem os menores de dez anos. (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1991, p. 178, tradução nossa).

para sete horas, as licenças para tratamento de saúde, a regulamentação da aprendizagem de ofícios, e outras.” (CUNHA, 2000a, p. 14). Porém, poucas de suas ideias viriam a fazer parte das decisões tomadas pelos gestores responsáveis pelas políticas voltadas à consolidação do projeto republicano para a educação profissional.

No ano seguinte à proclamação da República, foi publicado o Decreto nº 439 de 31 de maio de 1890, que estabeleceu as bases para a organização da assistência à *infância desvalida*. A assistência seria prestada inicialmente por instituições já existentes no Rio de Janeiro, a Casa de São José e o Asilo de Meninos Desvalidos, que deveriam receber, manter e educar os *menores desvalidos* do sexo masculino, desde a idade de 6 até os 21 anos. Eram considerados desvalidos:

[...] os menores compreendidos nas idades apontadas, que não tiverem pessoa alguma que os deva e possa manter convenientemente, a saber:

1º Os abandonados na via publica e que, recolhidos aos ditos estabelecimentos, mediante requisição do chefe de policia ou do juiz de orphãos, não forem reclamados pelos paes, tutores ou protectores em condições de prover á sua manutenção, dentro de 15 dias, à vista de annuncio feito pelo respectivo director nos jornaes de maior circulação, durante aquelle prazo;

2º Os orphãos de pae e mãe, quando a indigencia destes seja provada;

3º Os orphãos de pae, sob a mesma condição;

4º Os que, tendo pae e mãe, não puderem ser por estes mantidos e educados physica ou moralmente, dando-se o desamparo forçado.

Art. 2º Si forem estrangeiros os menores recolhidos aos asylos em consequencia de abandono, a directoria communicará o facto ao consul da respectiva nacionalidade para o fim conveniente. (BRASIL, 1890).

O decreto previa o ensino literário e profissional nessas instituições. Com esse decreto, o discurso que permeou o ensino profissional durante o império tornava-se oficial, e a educação profissional assumia um caráter assistencialista, voltada para os *pobres e desvalidos da sorte*. Para o filósofo Richard Hare (2009), um teórico utilitarista contemporâneo, o assistencialismo é um dos componentes do utilitarismo, com a compreensão de que uma ação é moralmente relevante quando suas consequências melhoram ou diminuem o bem-estar de todos os afetados.

Sob uma perspectiva crítica, “o assistencialismo *significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda*.” (DEMO, 1994, p. 30, grifos do autor). Alayón (1995) segue a mesma linha teórica e conceitual:

O assistencialismo é uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir minimamente a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração. Essa atividade foi e é realizada com matizes e particularidades em consonância com os respectivos períodos históricos, em nível oficial e privado, por leigos e religiosos. A sua essência foi sempre a mesma (à margem da vontade dos agentes

intervenientes) oferecer algum alívio para relativizar e travar o conflito, para garantir a preservação de privilégios em mãos de uns poucos. (ALAYÓN, 1995, p. 48).

As medidas utilitaristas e assistencialistas do império se consolidam, portanto, nos primórdios da república, com as políticas de ensino de ofícios destinadas a um grupo social específico: *os órfãos, os deserdados da fortuna, os desvalidos*. Oficializado por meio de decreto presidencial, o discurso dominante se institucionaliza, procura se legitimar, isso porque, conforme explica Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]): “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 46). Ou seja, procura tornar o discurso homogêneo, com o apagamento de discursos que não concordem com o seu projeto de dominação ideológica. Nesse discurso havia um posicionamento de desvalorização do trabalho, herdado do sistema escravocrata, um dos fatores que viriam a dificultar a industrialização do país, mas também procurava dissimular a miséria, o desemprego e o analfabetismo da população brasileira.

Pouco tempo depois, o Decreto 722, de 30 de janeiro de 1892, transformou o Asilo de Meninos Desvalidos no *Instituto de Educação Profissional*, incorporando a ele a Casa de São José. Nesse documento, com a transformação das entidades beneficentes em instituto de educação, os *menores desvalidos* passam a ser denominados *educandos*: “[...] Paragrapho unico. Para alli serão transferidos alguns dos *educandos* do dito asylo, que se achem em condições de ter o aprendizado profissional, sendo dado a esta instituição regulamento compatível com a indole que reveste [...]” (BRASIL, 1892, Art.3, grifos nossos). Nesse Decreto percebe-se como a ideologia se manifesta na linguagem, de modo que procura-se dar nova denominação aos menores desvalidos, sem, no entanto, que haja uma mudança real nos objetivos da educação oferecida. É dessa forma que “[...] a manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exige que os sinais contraditórios ocultos em todo signo ideológico sejam mantidos apagados.” (MIOTELLO, 2014, p. 173).

No Brasil não houve uma linearidade entre as distintas formas de organização da produção, assim, o artesanato não originou a manufatura, como também esta não originou a indústria, ao contrário do que aconteceu na Europa. Os estudos sobre o trabalho no Brasil têm demonstrado que “[...] na passagem do século XIX para o XX, havia uma coexistência entre estas formas de produção. Foi necessário, no entanto, importar mão de obra qualificada e

equipamentos europeus e adaptá-la à realidade brasileira de homens livres oriundos de um regime escravocrata.” (CIAVATA; REIS, 2016, p. 78).

A concepção que embasou a política profissional no início do século XX dizia respeito à educação manufatureira, que “ocupava uma posição intermediária entre o artesanato e a indústria, [na qual] os processos educacionais estavam orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para o trabalho industrial, ainda que incipiente naquele período histórico.” (CIAVATA; REIS, 2016, p. 78). Essa configuração, que aliava a assistência à *infância desvalida*, o ensino primário e a educação manufatureira, fundamentou a política educacional que se efetivou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX, iniciando, assim, a história de instituições federais conhecidas hoje como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da qual faz parte o Instituto Federal de Santa Catarina.

Por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituído pelo presidente Nilo Peçanha, foi implementado um projeto de âmbito nacional que previa o estabelecimento de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da República, menos no Rio Grande do Sul e Distrito Federal, que já tinham escolas com organização semelhante e que posteriormente foram incorporadas ao sistema. As Escolas de Aprendizes Artífices eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes de nível primário e gratuito, para atender às *classes proletárias*. Em seu preâmbulo, o Decreto considerava:

[...] Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;
 Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
 Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [...]. (BRASIL, 1909).

Naquele momento histórico, a população das cidades aumentava e havia uma percepção dos governantes de que era preciso estimular a classe proletária, que vinha se formando, a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas, por serem relacionadas ao trabalho escravo. Assim, “tornava-se importante *fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo*, a fim de se tornarem *úteis à nação*. Mas, acima de tudo, procurava-se ‘proteger’ a cidade contra *desfavorecidos da fortuna* que poderiam, na sua ociosidade, tornarem-se criminosos.” (GOMES, 2006, p. 34, grifos nossos).

Alguns valores disseminados na sociedade, tais como: *vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; adquirir hábitos de trabalho profícuo; ociosidade; escola do vício e do crime; desfavorecidos da fortuna*; surgem como ideologia do cotidiano, “[...] em que se dá o nascedouro da ideologia, e onde a mudança se dá de forma lenta, visto que os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos” (MIOTELLO, 2014, p. 173). Esses valores são apropriados pela ideologia oficial

[...] onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social [...] e, portanto já se encontram mais estabilizados, mais aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder. Esse nível, ao exercer forte influência no jogo social, por ser o sistema de referência constituído e apossado pela classe dominante, se impõe na relação com a ideologia do cotidiano e dá o tom hegemônico nas relações sociais, porém não único e nem neutro, visto que as contradições sociais ainda persistem nas bases econômicas daquele grupo social. (MIOTELLO, 2014, p. 174).

A ideologia dominante também dava um acento de valor à escola, a educação precisava, portanto, ser abordada como “constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.” (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

O objetivo assistencialista da legislação ficava evidente quando abordava as condições para a matrícula, para a qual seria necessário comprovar a situação social e financeira do interessado para admissão na instituição:

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituido de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do que requereu á matricula. (BRASIL, 1909).

Ainda que em sua criação persistisse o horizonte axiológico das classes dominantes, de modo que “não tenham proporcionado grandes inovações em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início do seu funcionamento” (CUNHA, 2000, p. 66), as escolas de aprendizes artífices representavam uma novidade como modelo educacional, ao apresentar uma inédita estrutura de ensino de abrangência nacional, com a mesma legislação, estrutura administrativa e pedagógica.

A formação profissional que se pensava, então, estava essencialmente voltada para o trabalho manual, em oposição a um trabalho intelectual. Essa divisão era motivada pela herança da escravidão, abolida poucas décadas antes. Sendo assim, de acordo com Brandão (1999), “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais”, ou quando muito, “mecânicas”. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática: por um lado tinha-se uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas; por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Ou seja, para a formação da mão de obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica; a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que então poderia ser almejado pelas classes populares.

De acordo com Goblot (1989 [1925]), há níveis e barreiras na sociedade que são percebidos e exercidos também na língua, levando à estratificação social pela linguagem. Para o autor, “[...] são as classes que agrupam as profissões e as separam. A língua registra essa separação: as funções exercidas por artesãos não se chamam profissões e sim ofícios” (GOBLOT, 1989 [1925], p. 38). Desta forma, a ordem social tem estreitas relações com as profissões e os ofícios e fixa as profissões. Porém, “[...] antes de tudo, a educação cria e mantém a distinção de classe; mas a palavra ‘educação’ toma aqui um sentido novo e restrito: trata-se da educação que ‘classifica’, não da que desenvolve o mérito pessoal.” (GOBLOT, 1989 [1925], p. 19). Assim, as desigualdades sociais que se manifestam nas diferenças entre profissão e ofício, entre educação profissional ou intelectual, demarcam uma divisão de classe que se concretiza também na língua.

4.4 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA

Em Florianópolis, a sede da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina foi instalada em um prédio localizado no centro da cidade, cedido pelo governo do estado. A instituição oferecia, “além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria).” (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Nessa época, o quadro de servidores da Escola de Aprendizes Artífices era bastante reduzido. “Em 1918, por exemplo, era constituído de (1) diretor, (1) escriturário, (1) professor ou professora de ensino primário, (1) professor de desenho, (1) mestre para cada oficina, (1)

porteiro-almojarife e (2) serventes, praticamente, o mesmo de 1910.” (ALMEIDA, 2010, p. 29). Como havia cinco oficinas de ofícios, os mestres representavam o maior número de servidores, seguidos dos professores, em número de dois e serventes, também dois. Nessa época, já se percebe uma nítida diferença entre as funções dos “mestres” e dos “professores”: os mestres (um para cada oficina) para as atividades manuais e os professores (de ensino primário e de desenho) para as atividades intelectuais.

Na Escola de Aprendizes Artífices o aprendizado se dava diretamente nas oficinas, em trabalhos práticos, com o objetivo de produzir artefatos. Em 1913 foi criado o curso de alfaiataria e, nesse mesmo ano, foi criada a Associação Cooperativa e de Mutualidade, voltada à produção e à geração de renda, sob a forma da prestação de serviços por meio de encomendas. A renda era dividida para a aquisição de material e pagamento de despesas da associação, que coordenava o pagamento das cotas do pessoal das oficinas.

Os processos de aprendizado e trabalho eram realizados na forma de “produção industrial ordinária e produção industrial empresarial.” (ALMEIDA, 2010, p. 24-25). Segundo o autor, a *produção industrial ordinária* referia-se a trabalhos criados pelos próprios artífices, sob a orientação dos mestres e colocados à venda, com posterior divisão da renda arrecadada entre a escola, a associação cooperativa e de mutualidade e entre os aprendizes. “Havia anualmente uma exposição de artefatos, produzidos para julgamento do grau de adiantamento dos aprendizes e distribuição de prêmios.” (ALMEIDA, 2010, p. 25). Já a produção industrial empresarial se sustentava em encomendas de trabalhos que “eram executados pelos mestres, artífices e, até mesmo, por operários contratados junto à comunidade, inclusive mulheres.” (ALMEIDA, 2010, p. 25).

Em 1929, o diretor da escola escreveu em seu relatório anual sobre a produção industrial na escola, conforme Almeida (2010):

A produção ordinária serve de iniciação para os artífices, na execução de obra vendável, cumpre a sua missão educacional dentro dos limites que lhe competem, ao mesmo tempo que vae preenchendo o tempo disponível, quando não há trabalho encommendado [...] Os modelos technologicos, as obras vendáveis, escolhidas, entretanto, consoante as conveniências educacionaes (produção ordinária) e as diversas encommendas (produção industrial) correspondem aos três grãos duma aprendizagem bem orientada, são os três degrãos pelos quaes os artífices sobem, para ingressar na phase final de actividade realizadora. (Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, Relatórios de 1929 e 1930 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 26-27).

Essa relação de trabalho nas oficinas se solidificou, ficando evidente que a profissionalização pretendida nesse período, segundo Ramos (1997), era aquela com base no conhecimento que se adquiria de modo empírico, com o instrumento de trabalho

essencialmente manual, numa relação direta com o objeto de trabalho, que visava a produção artesanal e de manufatura.

A escola foi, dessa forma, se apropriando do modo como funcionava o mundo do trabalho naquele momento, das necessidades inseridas nas matrizes políticas e sociais da época, criando os saberes necessários para a formação oferecida. Em 1922, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina foi transferida para um prédio na Rua Presidente Coutinho, também no Centro de Florianópolis, onde foram ampliados os espaços das oficinas e elevada a sua capacidade de produção.

Alguns anos antes, em 1919, no contexto posterior à Primeira Guerra Mundial, como parte do Tratado de Versalhes, foi criada a Liga das Nações, um organismo internacional com o papel de assegurar a paz mundial, que supervisionava várias agências e comissões criadas para lidar com questões internacionais relevantes. Entre essas agências estava a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi criada com o objetivo de atuar na defesa dos direitos sociais e trabalhistas em todo o mundo, e, atualmente, apresenta uma “estrutura tripartite, na qual representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores de 183 Estados-membros participam em situação de igualdade das diversas instâncias da Organização.” (ONUBR, 2018). A partir do surgimento da OIT, muitos dos temas relacionados ao trabalho e ao emprego passaram a ser discutidos em nível mundial, com a publicação de Convenções Internacionais de Trabalho e de Recomendações sobre diversos temas, que viriam a influenciar as relações trabalhistas nos países que adotaram essas resoluções.

O Brasil participou da criação da OIT, porém somente em 1935, por meio do Decreto nº 423, de 12 de novembro de 1935, o governo federal ratificou quatro convenções da OIT, sendo que duas delas diziam respeito ao trabalho de menores de idade, estabelecendo a idade mínima de 12 anos e a formação primária completa para o trabalho industrial.

No início do governo de Getúlio Vargas, foram lançadas as bases para a ascensão de uma burguesia industrial no Brasil e a indústria se tornou o setor mais conceituado da economia nacional, concorrendo para importantes mudanças na estrutura da sociedade. O governo tinha como um de seus objetivos, para promover o desenvolvimento industrial, definir mudanças no ensino profissional. Com isso, Vargas estabeleceu os princípios para suas políticas na área trabalhista e da educação profissional. Foi nesse movimento que, por meio da Lei nº 378/1937, de 13/01/1937, as Escolas de Aprendizes Artífices mudaram de nome e situação, tornando-se *liceus*, conforme consta em seu Art. 37:

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. Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937a, Art. 37).

Essa mudança alterou significativamente os objetivos atribuídos às escolas de artífices. Em Florianópolis, a Escola de Aprendizes Artífices passou a se denominar Liceu Industrial de Santa Catarina, que, de acordo com Almeida (2010, p.42), oferecia os seguintes cursos: Mecânica de Máquinas, Fundição, Tipografia e Encadernação, Cerâmica, Carpintaria, Marcenaria, Serralheria e Alfaiataria.

A criação dos Liceus foi uma das formas encontradas pelo governo federal para propagar e fortalecer o ensino industrial em todo o território brasileiro, para atender às demandas de desenvolvimento do país e para mudar a concepção do ensino profissional, “de formação com base na arte, voltada para o artesanato, à formação com base na ciência, voltada para a indústria.” (BRANDÃO, 2009, p. 07).

Pouco tempo depois, foi promulgada a Constituição de 1937, a primeira a tratar do ensino profissional, porém, repetindo um discurso que justificava o Decreto 7.566 de 1909, de destinar o ensino profissional “às classes menos favorecidas”. Além disso, previa também escolas de aprendizes mantidas pelas indústrias e sindicatos. Em seu texto, trata “da educação e da cultura”:

A infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia 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 Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico. (BRASIL, 1937b, Art. 129).

De acordo com José (2003), a revolução de 1930 lançou as bases de uma sociedade industrial urbana, que contribuiu para alicerçar a construção de um Estado Nacional centralizador, antiliberal e intervencionista, com as questões sociais inseridas nesse contexto, assim, a educação era uma política importante para criar nos indivíduos das camadas mais

carentes o espírito de cidadania e de reprodução/modernização das elites, tornando mais clara e explícita a função da escola com relação às questões sociais. Assim, ainda que as transformações na matriz produtiva exigissem mudanças na educação profissional, é mantido o modelo das diferenças sociais presentes na sociedade, expondo os embates de caráter ideológico sobre o ensino profissional.

As instituições que ofereciam a aprendizagem de ofícios já não tinham a denominação de “*colégio de misericórdia, escola de ingênuos, orfanato, asilo industrial, asilo de menores desvalidos, reformatório*, e outras do mesmo gênero” (MACHADO, 1982, p. 38, grifos da autora), de forma a marcar, discursivamente a valoração negativa ou assistencialista sobre o aprendizado de atividades manuais. O ensino profissional ganha novo *status* como tema das questões governamentais, porém, nesse momento, as mudanças são só superficiais, pois as tendências à monologização dos discursos sobre a educação profissional e aprendizagem se manifestam nos discursos legais, destinando-os aos “menos favorecidos”, demonstrando que o dualismo entre ensino profissional e intelectual permanece como política educacional.

4.5 A LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL – A ESCOLA INDUSTRIAL

O processo de industrialização no Brasil, desencadeado a partir dos anos 1930, necessitava de um profissional mais especializado, preparado para novas formas de produção e serviços. O fortalecimento da indústria nacional foi potencializado durante a Segunda Guerra Mundial, porque os países centralmente envolvidos dedicavam-se à indústria bélica nesse período. Passou-se a produzir internamente o que antes se importava, sendo que “essa opção e todas as suas consequências são determinantes da forma como se estruturou a indústria nacional [...] a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, tal racionalidade também define o tipo de educação coerente com ela.” (MOURA, 2010, p. 64). Esse movimento ficou conhecido como *modelo de substituição de importações*, que passou a exigir a formação de mão de obra capacitada, que atendesse às necessidades da indústria nacional.

Durante o governo de Getúlio Vargas, já no período do Estado Novo, entre 1942 e 1946, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema Filho, promoveu mudanças significativas para a educação no país, reestruturando todo o sistema educacional e instituindo a rede nacional de estabelecimentos de ensino industrial. Essa reestruturação, conhecida como a

Reforma Capanema, consistia em oito decretos que regulamentaram o ensino primário, o ensino secundário e as distintas áreas do ensino profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola).

Por meio do Decreto-Lei 4.073/1942, conhecido por Lei Orgânica do Ensino Industrial e pelo Decreto-Lei 4.127/1942, foram instituídas as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, com a concepção de quatro tipos de escolas: as escolas técnicas federais, as escolas industriais federais, as escolas artesanais e as escolas de aprendizagem, de acordo com a seguinte organização:

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. [...]

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos. § 1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino: 1. Ensino industrial básico. 2. Ensino de mestría. 3. Ensino artesanal. 4. Aprendizagem. § 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino: 1. Ensino técnico. 2. Ensino pedagógico.

Art. 7º Dentro de cada ordem de ensino, o ensino industrial será desdobrado em secções, e as secções, em cursos. (BRASIL, 1942).

De acordo com Fonseca (1986), as escolas técnicas ofereceriam cursos técnicos do Secundário, cursos pedagógicos, os cursos industriais e os cursos de mestría. Já, as escolas industriais ofereciam os cursos industriais básicos, de primeiro ciclo, os quais acolhiam estudantes oriundos do ensino primário. Os cursos artesanais previam o ensino de ofícios em período curto, mas não chegaram a funcionar em nenhuma escola federal, porque o golpe de estado de 1945 impediu a implantação desses cursos.

A aprendizagem era um tema abordado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que publicou uma recomendação sobre aprendizagem, na qual considerava:

O termo aprendizagem se aplica a todo o sistema em virtude do qual o empregador se obriga, por contrato, a empregar um jovem trabalhador e a ensinar-lhe ou fazer com que se lhe ensine metodicamente um ofício, mediante um período previamente fixado, no transcurso do qual o aprendiz está obrigado a trabalhar a serviço de dito empregador. (OIT, Recomendação nº 60 sobre aprendizagem, 1939)

No Brasil, a aprendizagem ganhou características próprias, sendo destinada aos menores que já trabalhavam nas fábricas ou oficinas, ficando assim definida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial: “[...] os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.” (BRASIL, 1942).

Os cursos de aprendizagem passaram a ser atribuição do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado para esse fim, e regidos pelo Decreto-lei nº 4.481 de 16 de julho de 1942, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. O Decreto-Lei nº 4.481/1942 instituiu a aprendizagem como uma forma de contrato de trabalho nas indústrias e o SENAI asseguraria as condições didáticas, pedagógicas e a capacitação dos aprendizes para o mercado de trabalho. No SENAI, o ensino metódico¹³, adaptado a partir da experiência da CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, instituição criada para atender às ferrovias do estado de São Paulo, passou a ser realizado por instrutores, monitores ou especialistas.

Com a estruturação do ensino industrial, a criação das escolas técnicas industriais mudou os objetivos da educação profissional e a área da aprendizagem tornou-se alvo de disputas. O SENAI, embora criado por determinação do presidente da República, mediante decreto-lei, teve sua constituição e sua direção conferidas a uma entidade privada, a Confederação Nacional da Indústria, de forma que era “mantido pelas indústrias, administrado pelas associações patronais e supervisionado pelo Governo Federal.” (CUNHA, 1973, p. 63). Sua criação viria atender aos objetivos do Ministério do Trabalho e dos industriais que, na iminência de financiar a educação profissional, desejavam seu controle (FONSECA, 1986; GOMES, 2006). De acordo com Cunha (2000c), a determinação governamental para a criação do SENAI se deu por duas razões:

i) Os industriais não desejavam a institucionalização da aprendizagem, só a aceitando após vários anos de pressão e, possivelmente, depois de uma ameaça feita pelo presidente da República, de conceder essa atividade (e os recursos dos empregadores) aos sindicatos dos operários; ii) aceito o ônus da aprendizagem pela Confederação Nacional da Indústria, esta não tinha, entretanto poder para obrigar os industriais a contratarem aprendizes, enviá-los às escolas e, o mais importante, a assumirem os custos do SENAI. Criado por um decreto-lei, as resistências ficaram minoradas, pois era o governo que recebia e centralizava as contribuições das indústrias e as transferia para a nova entidade. (CUNHA, 2000c, p. 47).

Havia no país um panorama de transformações sociais e econômicas, devido ao deslocamento da base produtiva da agricultura de exportação para a produção urbano-industrial e o sistema de aprendizagem, que teve origem na lógica da produção artesanal, precisaria ser adaptado à lógica industrial. Essa adaptação foi possível porque a escolaridade e o nível técnico exigido pelas indústrias naquele período eram básicos e, além disso, segundo

¹³ “As séries metódicas foram desenvolvidas por Victor Della Vos, diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, a partir de 1875, para enfrentar a necessidade de formação de grande quantidade de trabalhadores qualificados para apoiar a expansão das ferrovias na Rússia. As séries metódicas logo substituíram os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios, na Rússia e em outros países da Europa.” (CUNHA, 2000a, p. 97).

Cunha (2000c), havia um objetivo do governo de “utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava, mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas.” (CUNHA, 2000c, p. 42).

Deste modo, o modelo de aprendizagem adotado sob a tutela do patronato, serve como meio de controle ideológico e treinamento, pois as forças econômicas e políticas percebem a escola como um espaço estratégico para a execução de seus projetos e fundamental para preparar os trabalhadores necessários ao setor industrial.

Na Europa, a aprendizagem se desenvolveu por caminhos diferentes. De acordo com Almeida W. (2010), em Portugal as empresas e os sindicatos não manifestaram nenhum interesse em participar da formação dos trabalhadores e “foram unânimes em referendar o Estado como responsável por esta formação, embora parcialmente subsidiada para determinados tipos de ensinos, mas com subsídios concedidos pelo fundo de desemprego e não pelas empresas” (ALMEIDA, W., 2010, p. 241). Em outros países europeus, a aprendizagem também foi encaminhada com abordagens distintas:

[...] é comumente atribuído ao ensino técnico e à formação profissional inicial uma marca de estigmatização social, de via para formação de deserdados, sobretudo nos países do sul europeu em que esta oferta se centra no campo escolar. Em países da Europa do norte esse ambiente sociocultural de escassez, desvalorização e estigmatização se altera. É o caso da Alemanha ou da Suíça onde a formação profissional e técnica tem como base uma relação fortemente instituída entre sistema de formação e emprego, e os mercados internos de trabalho valorizam o modelo de formação profissional inicial instituído, participando na sua definição e, por isso, o seu prestígio é maior e a sua procura mais acentuada. (AZEVEDO (2001) *apud* ALMEIDA, W., 2010, p. 239).

No Brasil, de acordo com Cunha (2000c, p. 38), ainda que o ministro Gustavo Capanema preferisse o sistema de aprendizagem baseado no modelo europeu, principalmente o alemão, associando escola e oficina, conforme previa a Lei Orgânica, o paradigma norte-americano se tornou predominante, refletindo-se nos padrões de aprendizagem que viriam a ser desenvolvidos pelo SENAI.

Segundo Cunha (2000a), em sua criação o SENAI adotou o método pedagógico das séries metódicas, assim como a colaboração Estado-empresa e escola-oficina, que foram utilizadas, mais tarde, em todo o país. Em 1946 foi assinado convênio com a *Inter-American Foundation*, vinculada ao governo dos Estados Unidos, que resultou na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), responsável por promover reuniões de diretores, cursos para professores e administração escolar.

Quanto à pedagogia do ensino industrial, esse convênio introduziu o método *Training Within Industry* (TWI) desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de treinar rapidamente os trabalhadores da indústria bélica, que se converteu em um programa para desenvolver as habilidades básicas de um supervisor em organizar seu trabalho a fim de obter maior rendimento da mão-de-obra por meio do treinamento. O termo *supervisor* reúne todas as denominações dos cargos intermediários em uma empresa:

[...] agentes de mestria (mestres, contramestres, chefes de seção, encarregados, etc.), assim chamaremos aos componentes do quadro médio do pessoal de uma empresa, ou seja, os que ficam entre a alta administração e os operários. Portanto, um supervisor é uma pessoa que conduz o trabalho de outras. (MALHEIROS, 1955, p. 114).

O TWI foi adaptado à realidade brasileira e adotado pelo SENAI a partir de 1952, oferecido na forma de cursos para as empresas, para completar a formação dos supervisores, preparando-os instruir os operários no próprio local de trabalho. O TWI conta de três fases:

[...] ‘O Ensino Correto de um Trabalho’ que habilita o supervisor a dar orientação clara ao trabalho e a instruir os empregados sobre o que e como devem fazer; ‘Relações no Trabalho’ que habilita o supervisor a promover relações harmoniosas entre o pessoal, bem como, a solucionar com segurança os problemas de relações humanas que ocorrem. ‘Métodos no Trabalho’ que dá ao Supervisor um plano de ação capaz de aperfeiçoar os métodos de execução do trabalho, eliminando o desperdício do mesmo. (MALHEIROS, 1955, p. 114).

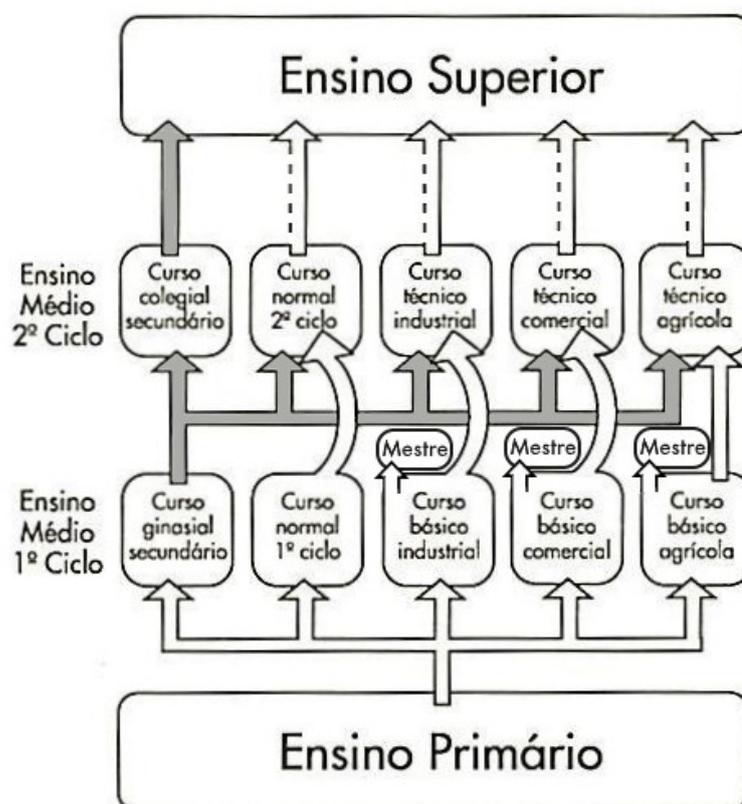
Assim, as soluções encontradas para a formação profissional dos aprendizes nos diferentes países se devem, notadamente, às formas diferenciadas de articulação entre o Estado e os empregadores nesses países e revelam as disputas ideológicas que refletem e refratam a realidade, marcadas por características de classe, além de políticas e sociais.

O governo Vargas também criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Posteriormente, novas entidades foram criadas e, atualmente, segundo Manfredi (2002), são reunidas na forma de uma rede de ensino profissional paraestatal, formando o Sistema S, que estão assim distribuídas: são ligados à Confederação Nacional da Indústria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI); ligados à Confederação Nacional do Comércio, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC); ligado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); ligados à Confederação Nacional do Transporte, o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); ligado ao Sistema Cooperativista Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem do

Cooperativismo (SESCOOP); finalizando com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Ainda no contexto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, de acordo com Cunha (2000c), a principal inovação foi deslocar todo o ensino profissional para o grau médio. A configuração do sistema escolar pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as Leis orgânicas de 1942-1946.



Fonte: Adaptado pela autora de Cunha (2000c, p.39).

Foram redefinidos currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus, ficando assim definido, segundo Cunha (2000c):

1) O *ensino primário* passou a ter conteúdo exclusivamente geral, destinava-se a crianças de 7 a 12 anos;

2) O *ensino médio*, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos: a) o curso secundário, com o objetivo de formar os dirigentes e preparar para o ensino superior, que poderia ser qualquer curso escolhido pelo aluno. Era ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo compreendia o curso ginásial e o segundo ciclo compreendia o curso clássico e

o científico; b) os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar a força de trabalho para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial, para o setor secundário; o ensino comercial, para o setor terciário e o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário. Os primeiros ciclos dos ramos profissionais eram preparatórios para os respectivos segundos ciclos e estes, obrigatoriamente para os cursos superiores da mesma área. No primeiro ciclo também eram incluídos os cursos de mestría, o artesanal e a aprendizagem.

3) O *ensino superior* permaneceu com a mesma estrutura estabelecida em 1931.

Com a Lei Orgânica, o ensino técnico industrial foi organizado como um sistema, articulando-se com os demais cursos e sendo reconhecido pelo MEC. Segundo Fonseca (1986), com a criação de cursos técnicos paralelos ao 2º ciclo do ensino secundário, os alunos formados passaram a ser considerados técnicos de grau médio, com atribuições específicas, que antes só eram permitidas aos profissionais de grau superior.

Os liceus industriais foram logo adaptados à nova legislação, continuando a integrar a rede federal. A maioria dos liceus foi transformada em Escolas Técnicas Industriais, porém, alguns se tornaram Escolas Industriais, como foi o caso do liceu de Florianópolis.

A Escola Industrial de Florianópolis passou a oferecer cursos industriais básicos, com duração de quatro anos, aos alunos oriundos do ensino primário e os cursos de mestría aos candidatos à profissão de mestre.

Segundo Almeida (2010, p. 49), os cursos eram, basicamente, os mesmos que já existiam até então, Cerâmica (até 1947), Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Fundição, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Tipografia e Encadernação. Devido à diferença na constituição dos estabelecimentos de ensino industrial, apesar de normatizado, o estágio ainda não fazia parte dos currículos dos estudantes da Escola Industrial de Florianópolis e todo o aprendizado prático se dava nas oficinas da escola.

As Escolas Industriais funcionavam como pequenas empresas e, pelo Decreto-Lei 8.590/1946, foram autorizadas a executar encomendas de repartições públicas ou particulares, a título de *trabalhos práticos escolares*, os quais eram remunerados e revertiam para o custeio da mão-de-obra dos alunos e ao desenvolvimento das caixas escolares (FONSECA, 1986, p. 28), num processo parecido com o que já existia na escola de aprendizes artífices. Nessas escolas industriais ainda permanecia uma lógica de produção artesanal ou de manufatura.

Com o crescente número de matrículas de estudantes de outras cidades na Escola Industrial, a partir de 1942 os alunos oriundos do interior do estado passaram a ser acolhidos

em regime de internato, com subsídios do governo do estado e prefeituras. O regime de internato tinha a função social de acolher os alunos, numa época em que eram raras as opções de estudo para as classes trabalhadoras, e funcionou até o ano de 1972.

Diferentemente do modelo de ingresso das escolas de aprendizes artífices, “de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de ‘exames vestibulares’ e de testes de aptidão física e mental.” (CUNHA, 2000b, p. 36). Segundo Almeida (2010, p. 54), o exame vestibular da Escola Industrial de Florianópolis, realizado no ano de 1950, registrou, pela primeira vez, a inscrição de candidatas do sexo feminino, que tinham preferência pelo curso de Alfaiataria, seguido do curso de Tipografia e Encadernação. Além das matérias curriculares do ginásio, as alunas frequentavam, na 1ª e 2ª séries, aulas de Puericultura, Arte Culinária, Noções de Enfermagem, Costura e Artes Aplicadas, como previsto na lei orgânica. Cabe lembrar que, desde a primeira lei geral do ensino, ainda no Império, o currículo das alunas incluía disciplinas voltadas às “prendas domésticas”. O Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959, que aprovava o Regulamento do Ensino Industrial, incluía a disciplina de “Educação Doméstica” ou “Educação para o Lar”, como foi instituída, e definia: “§ 2º A educação doméstica, destina-se, exclusivamente, a estudantes do sexo feminino e visa ao ensino dos misteres de administração do lar.” (BRASIL, 1959).

Ainda que sejam levados em conta os cronotopos de cada lei, de cada concepção de trabalho e educação, constata-se que as forças centrípetas do discurso patriarcal, que procurava reduzir o espaço do trabalho feminino, permaneceram por muito tempo nos enunciados das leis educacionais, atribuindo ao trabalho e à educação da mulher a reprodução de características consideradas importantes na vida doméstica. Assim, ao mesmo tempo em as mulheres passaram a ter acesso à educação profissional e a ocupar espaços anteriormente restritos aos homens, as obrigações domésticas e aquelas relativas ao cuidado e saúde continuaram consideradas como tarefas de responsabilidade exclusivamente feminina.

4.6 O TÉCNICO INDUSTRIAL E O ESTÁGIO: UM PERÍODO DE TRABALHO

A Lei Orgânica do Ensino Industrial instituiu o estágio no âmbito da indústria aos alunos dos cursos das escolas técnicas industriais, estabelecendo também sua finalidade didático-pedagógica. Porém, a primeira vez que a legislação nacional tratou de estágios foi por meio do Decreto 20.294 de 12 de agosto de 1931, que, em seu artigo 4º, previa que “a

Sociedade Nacional de Agricultura, mediante acordo com o Ministério da Agricultura, admitirá, na Escola, alunos estagiários e internos [...]” (BRASIL, 1931). Tratado de forma breve nesse documento, o estágio passa a ser mencionado e, posteriormente, a fazer parte dos currículos profissionais como uma experiência nova, baseada nas teorias de John Dewey sobre a integração do ensino teórico com o prático, difundidas pelos educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

O estágio surge, portanto, aliado aos princípios da escola nova, como parte integrante de uma proposta que se contrapõe aos fundamentos da escola tradicional. A escola nova concebe a educação como um direito de todos, organizada como um sistema universal, gratuito e democrático, que tem como uma de suas premissas que não há diferença entre teoria e prática. Esses princípios são inspirados nas concepções filosóficas do pragmatismo, que foi difundido no Brasil por Anísio Teixeira, nas décadas de 1920-1930. No pragmatismo, “a prática precede a teoria e o valor desta está em justificar a prática, assim como o critério que constata uma teoria como verdadeira é a sua utilidade prática.” (RAMOS, 2009, p. 171).

Anísio Teixeira, educador baiano, foi um dos principais disseminadores das ideias de John Dewey, de quem foi aluno em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Foi um intelectual atuante no cenário político e educacional, propondo e promovendo políticas educacionais, responsável pela difusão dos pressupostos do movimento da Escola Nova e subscritor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Defendia que a educação industrial poderia também ser uma forma de educação humanística, combatendo a dualidade existente na educação brasileira, justificando que:

[...] os dualismos existentes entre educação social e humanística, antiga e moderna, teoria e prática, estão completamente superados. Não existe ensino prático sem teoria e nem ensino teórico sem a prática, pois formar técnicos sem prática seria formar homens que não sabem coisa nenhuma. (TEIXEIRA, 1954, p. 1186).

As ideias de Anísio Teixeira e seus contemporâneos do movimento escolanovista influenciaram toda uma nova geração de educadores e se disseminaram no meio acadêmico. De acordo com Almeida, W. (2010), em 1931, Anísio Teixeira foi nomeado Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, onde realizou uma reforma que abrangeu a escola primária, a secundária e o ensino de adultos, culminando com a criação da Universidade do Distrito Federal, porém suas propostas se opunham às concepções educacionais do governo federal, e ele pediu demissão em 1935.

Fernando de Azevedo, contemporâneo de Anísio Teixeira e também signatário do Manifesto dos Pioneiros, foi diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, mediante o Decreto Estadual 5.884, de 21 de abril de 1933. Esse código, bastante abrangente, tratou com destaque o ensino profissional naquele estado. Nele são encontradas referências aos estágios de estudantes:

Art. 389 - Os candidatos ao Curso de Aperfeiçoamento, diplomados ou não, só podem ter ingresso, depois de feito *estagio de seis meses* na secção industrial da Escola, afim de que possam demonstrar em situação real, sua tendencia para o ramo de trabalho em que desejam aperfeiçoar-se.

Art. 390 - Feitos os dois anos de curso, ficam os alunos sujeitos a um *estagio de seis meses* em estabelecimento industrial de sua especialidade tecnica, para recebimento de diplomas, que só serão concedidos mediante certificado expedido pelo chefe do estabelecimento industrial em que tiverem praticado.

Art. 391 - O Diretor do Instituto Profissional Masculino e os mestres gerais deverão *fiscalizar 'in loco' a pratica dos alunos* e seu aproveitamento, entendendo-se com os chefes das fabricas, usinas ou oficinas sobre quaisquer problemas que se relacionam com a atividade desses alunos.

§ Unico - É facultado aos alunos do instituto Profissional Masculino fazerem o *estagio industrial* necessario para o recebimento do diploma do curso de Aperfeiçoamento, na secção industrial da mesma escola.

Art. 392 - As alunas ficam sujeitas a mesmo *estagio de seis meses*, que poderá ser feito na secção industrial ou em oficinas particulares. (SÃO PAULO, 1933, grifos nossos).

Nacionalmente, os estágios passaram a integrar os currículos dos cursos técnicos industriais por meio do Decreto-Lei 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que em seu capítulo XI, intitulado DOS ESTÁGIOS E DAS EXCURSÕES, estabelecia:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Art. 48. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos. (BRASIL, 1942).

Surgia, assim, uma primeira menção aos estágios para os estudantes das escolas técnicas na legislação educacional do âmbito federal. Desta forma, “os cursos técnicos de três anos de duração poderiam ter um quarto ano de estágio supervisionado na indústria.” (CUNHA, 2000c, p. 39).

O estágio era concebido como “um período de trabalho” e representava um tempo de prática no processo da formação profissional, encarado como preparação para postos de

trabalho. Não havia a previsão de formalização do estágio entre as partes (o estagiário, a escola e a empresa), não sendo definidas, portanto, as responsabilidades e direitos de cada uma. Os sentidos criados para o estágio nesse período estavam relacionados a uma atividade laboral, “em estabelecimento industrial” ainda que o sujeito desse trabalho fosse o “aluno”, um estagiário, com estatuto diferente do operário. Em sua primeira versão, portanto, a previsão de estágios ainda se apresentava de modo informal, sem que houvesse preocupação em definir normas ou estabelecer as condições para sua realização.

Os enunciados sobre o estágio mantinham relações dialógicas com já-ditos sobre a educação, compondo o discurso de uma educação moderna, refletindo estratégias de acordo com o projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo. Nesse período histórico, a educação era vista como meio de atingir objetivos econômicos e o processo de integração da esfera escolar consolidou uma estrutura escolar dualista, que propiciava dois "caminhos" a serem percorridos a partir do ensino primário: um ensino secundário propedêutico, seletivo, e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso em curso superior, para a formação das "elites condutoras" e um ensino profissionalizante, que, no 2º Ciclo, permitia o acesso aos cursos superiores, porém, restrito à área de formação. Os cursos do 1º Ciclo, que compreendiam o industrial básico, a mestria e o aprendizado, eram destinados às “classes menos favorecidas”, às quais se referia a Carta de 1937, e tinham o objetivo de formar a força de trabalho manual, os operários.

Com a lei orgânica do ensino industrial surgiu uma nova categoria ocupacional, relacionada à indústria, com formação escolarizada de nível médio: o técnico industrial. De acordo com Cunha (2000c), o termo *técnico* passava a definir o profissional por sua escolaridade. O técnico industrial, por exemplo, era aquele que concluía o curso de uma especialidade de escola técnica industrial reconhecida e tinha seu diploma registrado, conforme previsto legalmente. “Não haveria confusão entre técnico e outra categoria profissional, por exemplo, o operário qualificado, já que teriam escolaridades diferentes.” (CUNHA, 2000c, p. 112). A escolaridade era, desta forma, um requisito para que o técnico desempenhasse suas funções, que seriam: “detalhar projetos, distribuir tarefas, coordenar a produção e controlar resultados.” (CUNHA, 2000c, p. 115). O autor exemplifica como seriam as relações funcionais de um técnico industrial em uma empresa:

As relações funcionais são com os engenheiros e com os mestres. Se o engenheiro projeta obras e modelos, o técnico detalha os projetos; se o engenheiro organiza recursos, o técnico distribui tarefas; se o engenheiro dirige toda a produção, o técnico coordena a produção e controla resultados. O técnico industrial é funcionalmente subordinado ao engenheiro e superior

aos mestres ou encarregados. Suas relações com estes consistem em distribuir-lhes tarefas, coordenar a produção dirigida por eles e coordenar os resultados [...]. (CUNHA, 2000c, p. 115).

Conferir valor à educação atribui a ela novos significados, propicia que, em suas interações, os sujeitos criem novos sentidos e passem a atribuir à educação a possibilidade de mudanças na estrutura de classes sociais. Assim, “como o ensino secundário continua reservado à elite, é necessário criar uma outra opção, capaz de, ao mesmo tempo, atender às pressões populares e às necessidades de produção.” (MACHADO, 1982, p. 30).

Assim que as primeiras turmas de técnicos se formaram, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) elaborou uma resolução (Resolução n.º 051, de 25 de julho de 1946), que estabeleceu atribuições aos técnicos de grau médio, estruturadas na forma de funções para auxiliar engenheiros. Para Cunha (2000c), o propósito da resolução seria “resguardar uma fatia do mercado de trabalho, ‘privilégio da corporação’ ameaçado pela entrada no mercado de novos profissionais.” (CUNHA, 2000c, p. 116). A regulamentação oficial da profissão só ocorreria em 1968, depois de um longo período para que ocorressem os embates ideológicos sobre a profissão de técnico, considerando que, conforme Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios. A regulamentação da profissão visava também “elevar os requisitos educacionais para o exercício da função de técnico industrial.” (CUNHA, 2000c, p. 115).

A Escola de Aprendizes Artífices mantinha em seus quadros profissionais, para o ensino de ofícios nas oficinas, os Mestres e Contramestres, cuja formação tinha origem, normalmente, na prática do trabalho. Discursivamente, a categoria profissional de mestre foi perdendo o significado e a referência com os sentidos atribuídos a ela nas corporações de ofícios e nas manufaturas e, com o passar do tempo, as funções de mestre e aprendiz foram se adaptando aos sistemas produtivos e à organização do trabalho industrial.

A Escola Industrial de Florianópolis passou a oferecer cursos de mestria, formando mestres para os quadros da indústria a partir de 1943. Os cursos de mestria foram oferecidos até o ano de 1953, porém, assim como em outras instituições de ensino, “mostraram-se infrutíferos, pois seus concluintes eram muito jovens (com idades aproximadas de 18 anos) e não tinham experiência que legitimasse sua posição dirigente relativamente aos operários, geralmente de mais idade.” (CUNHA, 2000b, p. 37). Na prática, no dia a dia das empresas, o mestre foi ganhando outras denominações (encarregado, supervisor) e a função era ocupada por um operário experiente.

Essa mudança discursiva, em que o *mestre* é substituído pelo *encarregado*, reflete as transformações sociais e ideológicas em curso. Anísio Teixeira, um entusiasta do ensino industrial, considerava que “o ensino industrial só não formaria o homem se fosse feito por método rígido. O *ensino antigo* não era liberalizante, não era capaz de formar homens livres, porque não era técnica racional do trabalho, mas técnica empírica transmitida de pais a filhos, de mestres a discípulos.” (TEIXEIRA, 1954, 1186, grifos nossos). Com a mudança de terminologia mestre/encarregado, um novo discurso passou a ser construído: a atividade do mestre representava “o ensino antigo”, a “técnica empírica”, ou seja, algo que deveria ser superado pela “técnica racional do trabalho”. O ensino técnico começava a ganhar espaço, a tomar forma, a mudar os discursos sobre o ensino profissional e o trabalho na indústria. O sistema de ensino idealizado por Gustavo Capanema foi adotado nacionalmente, mesmo após a queda de Vargas, em 1945, vindo a passar por novas mudanças somente no final dos anos 1950.

4.7 DO TÉCNICO INDUSTRIAL AO TECNICISMO: OS ACORDOS MEC-USAID

Nos anos 1950, a economia nacional passa a ter maior integração à economia mundial, com a chegada de empresas multinacionais ao país. No período que vai da Segunda Guerra até os anos 1970, segundo Ferreti, o fordismo/taylorismo¹⁴ atinge sua plenitude, como um padrão industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho. As expressões fordismo e taylorismo são usadas para indicar processos como o aumento de produtividade com o uso racional das horas trabalhadas, por meio do controle, da divisão das tarefas, a mecanização de atividades e a introdução da linha de montagem.

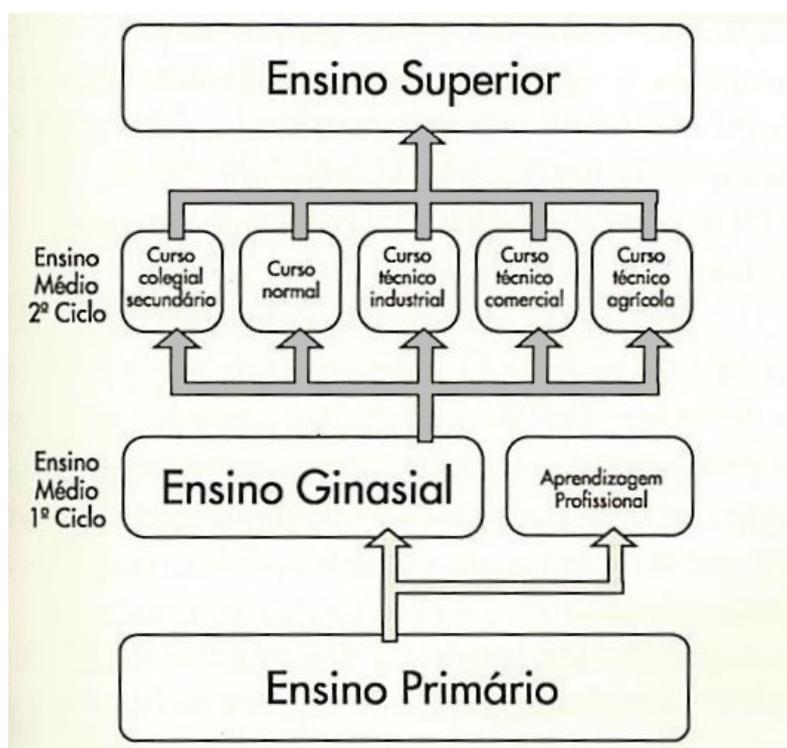
De acordo com Machado (1982), o governo federal lançou o Plano de Metas, entre as quais havia um programa de formação de pessoal técnico, para atender às necessidades da expansão industrial. Dentro desse programa, foi publicada a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1.959, que aumentou a duração do curso técnico industrial para quatro anos ou mais. Com base nessa lei, foi instituído o Decreto 50.492, de 25 de abril de 1961, que promoveu a

¹⁴ Referência a Henry Ford (1863-1947), e Frederick Taylor (1865-1915). O primeiro fabricava automóveis e foi o idealizador de um modelo de produção que seria seguido por muitas indústrias no mundo todo; o segundo propunha a aplicação de princípios científicos na organização do trabalho, para maior racionalização do processo produtivo. As expressões fordismo e taylorismo são usadas para indicar os mesmos processos. (TOMAZI, 2013).

mudança do nome do curso básico industrial para *ginásio industrial* equivalente ao primeiro ciclo do curso secundário.

Mais mudanças importantes ocorreram com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que promoveu a equivalência dos cursos técnicos ao ensino secundário, permitindo aos alunos oriundos dos cursos técnicos ingressarem em quaisquer cursos superiores. Além disso, foi concedida autonomia às escolas técnicas federais, que passaram a constituir personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. As mudanças promovidas pela LDB de 1961 podem ser observadas na Figura 2.

Figura 2 – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961



Fonte: Cunha (2000b).

Os estágios dos alunos dos cursos técnicos passam a ser obrigatórios, “na forma de ‘exercício satisfatório da profissão por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola’, por meio da Portaria DEI nº 26/1962.” (CUNHA, 1973, p. 65). O estágio passa a ser condição necessária à diplomação.

Em 1962 a Escola Industrial de Florianópolis iniciou seu funcionamento como ginásio industrial e passou por uma nova organização didática e administrativa. A Escola

Industrial ainda funcionava na mesma sede que ocupava desde 1922, a qual já não comportava sua expansão, assim, depois de um longo processo de construção, passou a funcionar em nova sede, situada à Avenida Mauro Ramos, no centro de Florianópolis. No início desse ano, além da mudança do espaço físico, foram implementadas as alterações curriculares e os alunos passaram a ter aulas de francês, inglês e latim, além de Prática Profissional. Segundo Almeida (2010), eram oferecidos os cursos do ginásio industrial e, no início desse mesmo ano, foram autorizados o funcionamento dos cursos de Máquinas e Motores e de Desenho Técnico, dando início ao Colégio Industrial (segundo grau).

No período que se seguiu, a escola passou por dificuldades administrativas, financeiras e controle ideológico, em função do golpe cívico-militar de 1964, que levou a “um clima de incerteza e de total falta de segurança.” (ALMEIDA, 2010, p. 62).

A partir de 1964, a educação brasileira, de modo geral, e a educação profissional, em particular, foram reorganizadas para atender às novas demandas criadas pelas mudanças na base econômica, no que se refere às “transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re) produção da acumulação capitalista, agora mais integrada a esse sistema, não só internamente como em nível mundial.” (ARAÚJO, 2006, p. 72). Além disso, de acordo com Kuenzer (1997)

A relação entre educação e trabalho é um tema que ressurgiu no Brasil com todo o vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica. (KUENZER, 1997, p. 11).

Porém, não havia interesse apenas na contribuição para o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores, mas em garantir o controle ideológico e, assim, a estabilidade política, que era uma condição para a entrada dos investimentos estrangeiros. Nesse período, em plena ditadura militar, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – *United States Agency for International Development* (USAID), para reformar o ensino brasileiro, conforme padrões estipulados pelos Estados Unidos. Os acordos MEC-USAID, que orientaram as reformas educacionais da ditadura, foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971.

De acordo com Cunha (2000c) e Alves (1968), esses acordos tinham por objetivo a reforma em todos os níveis de ensino, tendo como modelo o ensino norte-americano, especialmente no nível superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano econômico desenvolvimentista brasileiro. Esses

acordos receberam muitas críticas da classe acadêmica, porque seria uma forma de adotar o modelo norte-americano, antevendo a privatização do ensino superior, a subordinação do ensino aos interesses imediatos da produção, a ênfase na técnica em detrimento das humanidades e a eliminação da gratuidade nas universidades oficiais. Os acordos também previam treinamento de professores, mudanças no ensino primário e a reformulação do ensino secundário, com vistas à “tecnização” do ensino.

Para Alves (1968), a tecnização era diferente da formação dos técnicos de que o País precisaria:

É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e as ciências modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar esse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes — e o imperialismo é cada vez mais internacional e uniforme em suas táticas, porque, realmente, é o imperialismo do dinheiro — são meros executores de tarefas. Querem homens que veem na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz. No Brasil, esse plano é também o da manutenção de uma dominação que se expressa pela imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania. (ALVES, 1968, p. 107).

Os acordos MEC-USAID eram programas que tinham o objetivo de centralizar discursos sobre educação, imbuídos do princípio de que a educação já não é uma preocupação somente dos governos locais, mas que também faz parte dos problemas globais, discursos estes, focados nas necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Segundo Bakhtin (2002 [1975]), cada esfera ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade, refrata a realidade à sua própria maneira. Assim, a noção de educação técnica foi refratada nesses acordos, gerando sentidos diversos. Enquanto os agentes do acordo MEC-USAID representavam uma força social que tentava centralizar o discurso sobre a educação naquele momento, enfatizando a educação tecnicista, preocupados em garantir a adequação do sistema educacional aos interesses da economia internacional, os representantes da academia e outras vozes sociais, por sua vez, constituíam as forças que procuravam descentralizar esses sentidos, defendendo uma educação mais integral, voltada para a realidade e para a soberania nacionais. As contradições ideológicas ficaram evidentes e, ainda que os embates não tenham evitado a efetivação das políticas educacionais, alguns projetos foram revistos.

No ano de 1965, por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto do mesmo ano, a Escola Industrial de Florianópolis recebeu a denominação de Escola Industrial Federal de Santa

Catarina. A partir dessa lei, as escolas técnicas e as universidades vinculadas ao MEC e sediadas nas capitais, receberiam a qualificação de *Federal* e a denominação do estado onde estavam localizadas, tornando clara sua vinculação direta ao governo federal.

Estava em curso a implantação de uma nova política para a educação nacional e a escola passou a oferecer mais cursos técnicos. Em 1966 iniciou o curso técnico industrial de Agrimensura e a escola ampliou suas oficinas. Segundo Almeida (2010), além das tradicionais oficinas de mecânica de máquinas, fundição, serralheria, tipografia e encadernação, marcenaria, carpintaria e alfaiataria, foram criadas as oficinas de motores de explosão e mecânica de automóveis, bem como, os dois primeiros laboratórios da escola: resistência de materiais e tratamento térmico.

Essas mudanças configuraram uma nova fase na educação profissional, a qual se encaminhava para a consolidação de uma cultura técnico-científica, que se concretizaria com o estabelecimento das escolas técnicas federais em todos os estados da federação.

5 A SITUAÇÃO SOCIAL MAIS IMEDIATA DOS TERMOS DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO E OS SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO

A partir do momento em que os estágios passam a ser regulamentados e a fazer parte do currículo escolar, são instituídos documentos para formalizar a atividade. Tendo por objetivo analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário em contratos e termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC, levamos em conta que esses documentos passaram por modificações ao longo do tempo, produzindo, nesse percurso, discursos sobre o estágio e o estagiário.

Nesta seção, investigamos as condições de produção dos discursos nos documentos de estágio, abordando aspectos da situação mais imediata de interação na produção desses documentos. Nessa análise, consideramos que há vínculos indissociáveis entre discurso, história e ideologia, e o estudo de documentos escolares da educação profissional requer a compreensão de que, historicamente, esse tipo de ensino sempre esteve ligado ao desenvolvimento socioeconômico do país, tornando-se necessário compreender os embates ideológicos que se travaram em sua constituição.

Inicialmente, destacamos características do contrato e do termo de compromisso de estágio, gêneros com teor documental, que apresentam potencial para instituir a realidade por meio de seus discursos. Em seguida, examinamos os documentos legais que serviram como base para a elaboração ou alteração do contrato e dos termos de compromisso de estágio, procurando destacar as relações dialógicas entre as normas legais e os documentos de estágio.

Dando seguimento, passamos à análise dos documentos de estágio, analisando como surgem e vão se estabelecendo os documentos de estágio e quais as forças sociais que se mobilizam para sua criação, considerando que a construção discursiva desses documentos ocorre nas relações dialógicas com outros discursos, é permeada pelas palavras de outrem e carrega “o seu tom valorativo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 295), que é assimilado, reelaborado e reacentuado. Na análise das relações dialógicas é considerada, portanto, “a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenuniação de discursos e reacentuações de discursos.” (ROHLING, 2014, p. 50).

Por meio dessa análise, nesta seção pretendo dar conta dos objetivos específicos propostos para atingir o objetivo geral desta pesquisa:

- Examinar as condições de produção dos termos de compromisso de estágio;

- Identificar os interlocutores dos termos de compromisso de estágio;
- Verificar com que enunciados os documentos de estágio dialogam;
- Identificar o posicionamento axiológico dos discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio;
- Interpretar os discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio.

5.1 REQUISITOS FORMAIS: O CONTRATO E O TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

O Contrato e o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) podem ser gerados tanto pela instituição de ensino, quanto pela concedente de estágio, ou por agentes de integração. Ele materializa as cláusulas que devem reger a relação de estágio, estabelecendo as regras a serem cumpridas pelas partes envolvidas, amparadas na lei do estágio, em documentos jurídicos relacionados, nas diretrizes institucionais e outras normas ou acordos que representem o interesse das partes envolvidas. Outros documentos de estágio servem para alterar, prorrogar, avaliar ou rescindir o estágio e complementam o Contrato ou o TCE e suas disposições.

Nesta pesquisa foram analisados um modelo de Contrato e cinco modelos de Termos de Compromisso de Estágio, os quais também podem ser denominados, alternativamente, *documentos de estágio*. Esses documentos foram elaborados na instituição de ensino, que, no período estudado, foi denominada ETEFESC, CEFET-SC e IFSC.

Na área jurídica, o contrato “é o acordo de duas ou mais vontades, na conformidade da ordem jurídica, destinado a estabelecer uma regulamentação de interesses entre as partes, com o escopo de adquirir, modificar ou extinguir relações jurídicas de natureza patrimonial.” (DINIZ, 1987, p. 22). De acordo com Martins (2009),

O que difere o Contrato de Trabalho dos Contratos de Direito Civil é que nestes a produção de efeitos jurídicos só depende do acordo de vontades entre os contratantes e no Contrato de Trabalho, esses efeitos existirão a partir do cumprimento da obrigação adquirida em razão do contrato. Diferem-se, também, pelas partes envolvidas: enquanto nos contratos civis as partes estão em equilíbrio, há no contrato de trabalho uma assimetria contratual que faz com que haja uma parte mais fraca - o empregado. (MARTINS, 2009, p. 9).

O Termo de Compromisso de Estágio é uma forma de contrato e, segundo a nova cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio, do Ministério do Trabalho e Emprego

(BRASIL, 2010, p. 28), é um acordo celebrado entre o educando ou seu representante ou assistente legal, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, prevendo as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar. Deste modo, os dois documentos são caracterizados como acordos e referem-se à adequação aos interesses das partes.

No Direito do Trabalho, conforme Delgado (2017, p. 350), o estagiário corresponde a um dos tipos de trabalhadores que mais se aproximam da figura jurídica do empregado, de modo que no estágio remunerado, em seu vínculo com a concedente do estágio, ele reúne todos os pressupostos da relação empregatícia (trabalho por pessoa física a outro, com pessoalidade, não eventualidade, onerosidade e sob subordinação). Assim, “não obstante o estagiário possa reunir, concretamente, todos os cinco pressupostos da relação empregatícia [...], a relação jurídica que o prende ao tomador de serviços não é, legalmente, considerada empregatícia, em virtude dos objetivos educacionais do pacto instituído.” (DELGADO, 2017, p. 349). Ainda que, devido aos seus “[...] relevantes objetivos sociais e educacionais, em prol do estudante, que justificaram o favorecimento econômico embutido na Lei do Estágio, isentando o tomador de serviços [...] dos custos de uma relação formal de emprego” (DELGADO, 2017, p. 349), o autor lembra que “a correção e regularidade do estágio estão dadas pela ordem jurídica através de dois tipos de requisitos jurídicos: os formais e os materiais.” (DELGADO, 2017, p. 350).

O Contrato ou TCE correspondem a requisitos formais, assim como a qualificação das partes e a descrição dos direitos do estagiário. Os requisitos materiais correspondem às condições concretas de realização do estágio, como local do estágio, acompanhamento do supervisor e do orientador, etc. O contrato ou o termo de compromisso nem sempre foi um requisito formal para a realização de estágio, mas, atualmente, representa uma distinção fundamental entre trabalho remunerado e estágio, porque “diferentemente do Contrato de Trabalho, que pode ser constituído tanto de forma tácita como expressa, todo e qualquer estágio deve estar alicerçado por um contrato.” (MARTINS, 2009, p. 12).

Tanto o Contrato de Estágio como o Termo de Compromisso de Estágio surgiram na esfera escolar e correspondem a gêneros do discurso secundários, ou seja, constituídos “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263). A predominância da modalidade escrita nos gêneros secundários “denota um caráter também documental desses gêneros.” (RODRIGUES; RIBEIRO, 2009, p. 09). Trata-se, portanto, de

documentos institucionalizados, bastante uniformes, que não são propícios ao reflexo da individualidade em seus enunciados, pois requerem uma forma padronizada, atendendo ao tema, construção composicional e estilo.

Esses documentos caracterizam-se pelo uso de verbos no imperativo, infinitivo e futuro do presente do modo indicativo, que têm por finalidade definir as disposições ou condições do contrato e instruir acerca das atribuições das partes interessadas. Seu estilo e sua composição são característicos do texto jurídico, como a construção de um texto injuntivo, marcadamente formal, organizado por meio de cláusulas, com tópicos em artigos e parágrafos numerados, de modo a simplificar a leitura do texto. O domínio discursivo documental e jurídico abrange esferas sociodiscursivas diversas e, de acordo com Brasileiro (2016):

[...] engloba textos que aparecem em portadores socialmente reconhecidos: tipos específicos de papéis timbrados e formulários, para terem validade devem ser assinados por pessoas investidas de certo tipo de poder, que têm como instituir a realidade, isto é, o que eles dizem passa a valer socialmente a partir do próprio ato de dizê-lo. Possuem estrutura, espacialização e linguagem fortemente marcadas por regras rígidas e fórmulas estereotipadas. Sua validade depende de fatores como data, assinatura, local de emissão e publicação. Embora ambos os domínios tenham validade documental, é possível distinguir um do outro, já que aqueles de domínio jurídico são textos que compõem as etapas de um processo judicial, sendo seus autores investidos de representação jurídica. Os gêneros são: petição, sentença, lei, recurso, decisão judicial, parecer etc. Os gêneros com teor documental têm valor de verdade, de provas, mas os seus autores não precisam estar vinculados ao poder judicial para emití-los. São exemplos disso cartas formais, procurações, requerimentos, atas, ofícios, declarações, abaixo-assinados, requerimentos, contratos etc. (BRASILEIRO, 2016, p. 10).

Como objeto deste estudo, por se tratar de documento da administração pública, a produção escrita do Contrato ou do Termo de Compromisso de Estágio deve seguir as orientações definidas no manual de redação oficial, o qual estabelece que este estilo do documento deva se caracterizar “pela impessoalidade, uso do padrão culto de linguagem, clareza, concisão, formalidade e uniformidade.” (BRASIL, 2002, p. 13).

Na redação oficial, a posição de autoria é assumida pelo Serviço Público, a qual é assim definida:

[...] as comunicações oficiais são necessariamente uniformes, pois há sempre um único comunicador (o Serviço Público) e o receptor dessas comunicações ou é o próprio Serviço Público (no caso de expedientes dirigidos por um órgão a outro) – ou o conjunto dos cidadãos ou instituições tratados de forma homogênea (o público). (BRASIL, 2002, p. 4).

A autoria dos documentos de estágio é institucional, representa, portanto, a instituição pública na qual teve origem, de forma que, nesse tipo de documento, “a voz que

fala e assume a conclusibilidade e a posição axiológica é a voz de uma empresa ou entidade, havendo deliberadamente o apagamento a qualquer referência que aponte para o redator individual produtor dos textos.” (ALVES FILHO, 2006, p. 81).

Para Bakhtin (2011 [1979]), as concepções do destinatário/interlocutor são determinadas pela esfera da atividade humana à qual o enunciado se vincula. Ele questiona: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 280). No TCE há alguns destinatários presumidos, como a concedente, o estagiário, o professor orientador, o conjunto de servidores da instituição de ensino, os auditores dos órgãos reguladores, os fiscais do Ministério do Trabalho. Cabe identificar esses participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas que se estabelecem nos discursos dos documentos.

O Contrato de Estágio e o Termo de Compromisso de Estágio são, portanto, gêneros do discurso que surgiram e se estabilizaram na esfera educacional para atenderem à necessidade de formalização dos estágios e são integrados pelo texto e por sua dimensão social. Eles apresentam características de teor documental, como o texto prescritivista, com configuração e organização rígidas, conforme previsto para esses gêneros do discurso, mas são também enunciados concretos constituídos sócio-historicamente e ligados a enunciações anteriores e posteriores, “produzindo e fazendo circular discursos.” (BRAIT; MELO, 2014, p. 68).

Assim, ao estudarmos os documentos de estágio, importam os discursos com os quais eles dialogam e as esferas de atividade onde os sujeitos atuam. A esfera da educação profissional se constitui na intersecção de outras duas esferas: a da escola e a do trabalho. Trata-se, portanto, de uma esfera híbrida, tal qual a área acadêmica, definida por Silveira (2009) como “um espaço que se constitui na intersecção de duas esferas: a esfera escolar e a esfera científica sendo, portanto, permeada pelos discursos que as atravessam.” (SILVEIRA, 2009, p. 254). Desta forma, é preciso atenção aos discursos de outras esferas que exercem enorme poder sobre as esferas da educação e do trabalho, como a esfera econômica, a política e a jurídica. O dialogismo com essas esferas vai se tornando mais complexo, conforme surgem novos interlocutores e são difundidos os discursos que representam os interesses presentes nessas esferas, conforme passamos a analisar na sequência.

5.2 A EDUCAÇÃO TECNICISTA E A FORMAÇÃO TÉCNICA: ENTRE A CONTINUIDADE E A TERMINALIDADE

Como visto na seção anterior, no Brasil, durante o regime militar, na segunda metade dos anos 1960, o sistema de ensino passou por profundas mudanças, com a reforma da educação nacional, na qual a educação profissional era uma peça indispensável no processo de transformação do país, diante da perspectiva desenvolvimentista da política nacional e da internacionalização da economia.

Nesse movimento, todas as escolas industriais federais foram transformadas em escolas técnicas federais, houve a regulamentação da profissão de técnico de grau médio, a reforma universitária e a publicação da Lei Federal nº 5.692/1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como principal objetivo a instauração de uma educação voltada à profissionalização, com ênfase tecnicista, conforme estipulado nos acordos MEC-USAID. A Lei nº 5.692/1971 introduziu nas escolas brasileiras o currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. Havia, portanto, uma orientação política e pedagógica para práticas educativas orientadas pela perspectiva da racionalidade técnica, levando a escola a se organizar, constituindo com o mercado de trabalho uma articulação cada vez mais complexa.

Os objetivos da educação eram direcionados para as necessidades do mercado de trabalho, mas, além de perder de vista a especificidade da educação, “[...] ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2008, p. 383), de acordo com Cunha (2000c), não havia um estudo do governo para conhecer objetivamente a demanda por profissionais de nível médio. Havia indicações de escassez para certos setores da economia e para certas especialidades, mas também havia excedentes de oferta em outras.

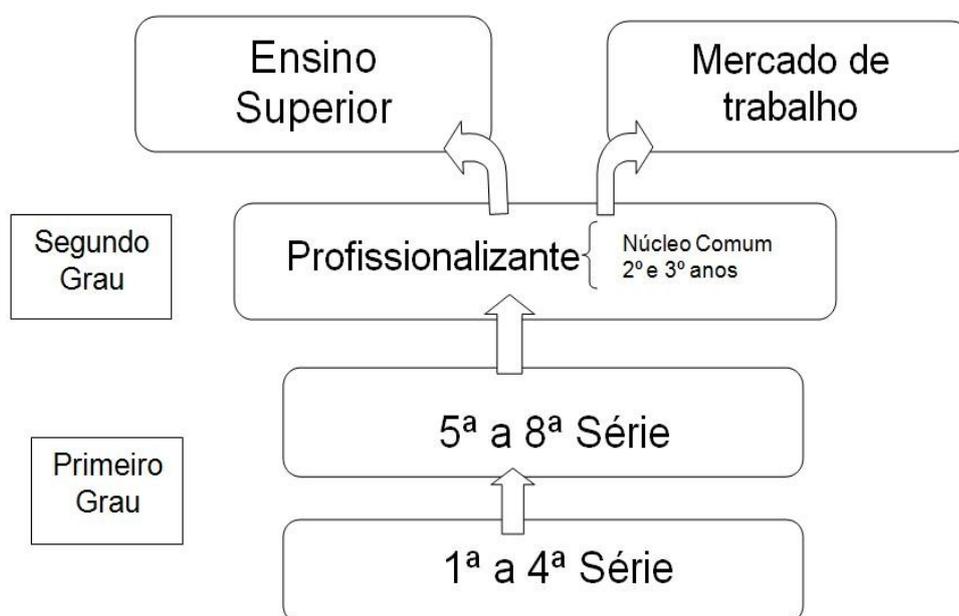
Nesse período, o mercado de trabalho no Brasil ainda tinha uma composição que se caracterizava pela “[...] recorrência de uma excessiva disponibilidade de força de trabalho constituída na segunda metade do século XIX, [...] que garantiu baixos salários para o processo de industrialização.” (DEDECCA, 2005, p. 120). Dedecca (2014) considera que, ainda hoje, a estrutura produtiva e o mercado de trabalho nacional são duas faces de um mesmo processo socioeconômico, que se encontra lastreado no trinômio da baixa incorporação tecnológica, baixa qualificação produtiva e ocupacional e baixa produtividade.

As expressões *mercado de trabalho* e *mundo do trabalho*, utilizadas em diversos momentos nesta investigação, dizem respeito a diferentes conceitos:

[...] O primeiro termo diz respeito à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho, é a ‘esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida’, sob uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores. O termo obscurece as condições de trabalho, as relações hierárquicas, a submissão do trabalho assalariado que presidem essas relações [...]. O segundo termo, mundo ou mundos do trabalho, ideia aparentemente vaga, tem seu uso definido em referência ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária [...]. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

A industrialização requeria qualificação, porém, nada que justificasse a opção por transformar todo o ensino de 2º Grau em profissionalizante, ainda mais, como se viu no decorrer do processo, sem o aporte de recursos necessários para o projeto. Porém, esse projeto foi levado em frente e, ao entrar em vigor a Lei 5.692/1971, aprofundaram-se as mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro, com a fusão dos ramos de ensino. A articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB 5.692/1971, pode ser observada na Figura 3.

Figura 3 - Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB 5.692/1971



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Cunha (2000), o curso primário, que tinha duração de cinco anos, fundiu-se ao ginásial, que era oferecido em quatro anos e foram renomeados como Primeiro Grau, com

oito anos de duração. O antigo Curso Científico foi fundido com o Curso Clássico, com o ensino técnico (industrial, comercial, agrotécnico), com o normal e passou a ser denominado Segundo Grau, com três anos de duração. Todas as escolas de 2º grau, públicas e particulares, passaram a oferecer cursos profissionalizantes, destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos. O Curso Universitário passou a ser denominado Terceiro Grau, com a redução de um ano de estudos.

Os currículos passaram a apresentar duas partes distintas, com atributos de continuidade e de terminalidade, ou seja, a “educação geral” e a “formação especial”. Segundo Romanelli (1986), a educação geral fornecia uma base comum de conhecimentos para o ensino de 1º grau. A formação especial referia-se à preparação para o trabalho, na forma de iniciação no 1º grau e de habilitação profissional no 2º grau.

Apoiando-se nos conceitos de continuidade e terminalidade, que se constituíram na “filosofia da nova lei” e aliada ao aspecto desenvolvimentista, segundo Fazenda (1988), a reforma da educação introduziu o conceito de *integração*, que, para a autora, constitui-se no símbolo da proposta reformista. Baseando-se em pareceres do Conselho Federal de Educação, a autora explica que na implantação da reforma

[...] nota-se a preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos, experiências e habilidades das matérias fixadas, sistematizadas pelo aluno, sob a orientação do professor (Parecer 4.833/75-CFE). Além desta integração em nível cognitivo, visa-se à integração do aluno com seus semelhantes (Resolução 8/71-CFE), consigo próprio, com seu meio: família, comunidade, país e mundo e com as mudanças que a tecnologia impõe. (FAZENDA, 2011 [1979], p. 104).

Porém, como o próprio Parecer 4.833/75-CFE lembrava, “a integração não se faz, entretanto, sem que haja um ajustamento do indivíduo ao seu meio social. Assim é que temos de considerar no processo educativo, associada à função integradora, a função ajustadora ou adaptativa.” (BRASIL, 1975). A integração prevê, portanto, a adaptação às necessidades dos modelos que já existem na sociedade. O conceito de integração, também se tornou central na instauração dos estágios, como se vê adiante.

A lei 5.692/1971 ampara-se na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), que se refere ao conhecimento e às competências dos indivíduos como uma forma de capital, uma vez que estes atributos são capazes de gerar benefícios futuros. Para Schultz,

[...] o conceito de capital consiste em entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado [...] a característica distintiva do capital humano é a de que é parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é

uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. (SCHULTZ, 1973, p. 53, grifos do autor).

Tendo por base a Teoria do Capital Humano, a escolarização da população era considerada um importante fator para o crescimento econômico dos países. Para Kuenzer (1991), à função mais ampla, de caráter político-ideológico da Teoria de Capital Humano “articula-se outra função, de caráter específico: a formação profissional, através da escola ou fora dela, tendendo a reduzir a prática educativa a um fator técnico de produção, determinado pelas necessidades do desenvolvimento capitalista.” (KUENZER, 1991, p. 53-54).

O caráter compulsório da profissionalização no ensino de 2º grau gerou adesões e rejeições. As adesões ocorreram mais no setor público, principalmente nos sistemas de ensino federal e estadual. Nas escolas técnicas federais, a adesão foi obrigatória, porque estas dispunham de instalações apropriadas (laboratórios e oficinas), bem como de professores especializados. Quanto às escolas privadas, “continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento das elites.” (MOURA, 2010, p. 68). Outras oposições se deram por resistência de professores, dos pais e alunos, pela falta de financiamento e formação de professores, falta de estrutura nas escolas, e também, por parte dos

[...] administradores ligados às escolas de ensino industrial, que tiveram que arcar com o ônus de associações com escolas estaduais e com o risco de desvalorização do ensino industrial, tendo em vista a proliferação de diplomas expedidos pelas antigas escolas secundárias, equivalentes aos do técnico industrial. (WARDE, 1979, p. 83).

A reforma do ensino não deixava claro, mas também tinha o objetivo não manifesto de “instituir a terminalidade no ensino de 2º grau para aqueles que, devido à sua condição econômica, não têm oportunidade de cursar a escola superior.” (MACHADO, 1982, p. 68). Porém, com as oposições nas próprias instituições de ensino e a pressão da sociedade, a função não manifesta de conter as demandas do ensino superior não se concretizou. Segundo Cunha (2000b), as camadas médias da sociedade, que apoiaram o golpe civil-militar de 1964, dependiam da formação universitária para ascender socialmente e para permanecer nos níveis já alcançados,

[...] mas, a política econômica adotada pelo Estado a partir de 1964, fez-se com o intuito de dificultar a existência de possibilidades não educacionais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais dificultosa não só a existência, como também a abertura de novos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim, a ascensão ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente. (CUNHA, 2000b, p. 184).

O que determinava a procura pelos cursos superiores, portanto, era o valor presente nesses cursos, que eram considerados fundamentais para a ascensão social dos membros da classe média. A Lei 5.692/71 foi alterada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau.

5.2.1 A Escola Técnica Federal de Santa Catarina

A transformação da Escola Industrial em Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFESC) ocorreu com a publicação da Portaria Ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, tornando-a uma instituição de ensino profissionalizante direcionada à oferta de cursos técnicos de grau médio. Para a formação do novo profissional técnico, o ensino precisava passar por atualizações curriculares e metodológicas, de forma que uma nova identidade institucional pudesse ser construída junto à sociedade.

O técnico industrial surgiu com a organização do trabalho capitalista, das necessidades por parte do processo de trabalho desse modo de produção, de forma que “essas necessidades correspondem às exigências técnicas, mas principalmente político-ideológicas, como parte do processo mais geral de controle sobre a classe operária.” (MACHADO, 1982, p. 143).

Araújo (2006, p. 73) considera que, nesse período, a posição do técnico dentro da empresa passa a ser de grande importância, porque ele se torna o intermediário entre a administração, os engenheiros e os trabalhadores diretamente ligados à produção. Seu papel técnico é indissociável do político, por sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico. Segundo a autora, não só é grande o controle sobre os técnicos no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais. As práticas educativas refletem, portanto, as transformações que ocorrem na sociedade.

Nesse contexto, foi regulamentada a profissão de técnico por meio da Lei 5.524/68, que dispunha sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio, definindo sua área de atuação:

Art. 2º- A atividade profissional do Técnico Industrial de nível médio efetiva-se no seguinte campo de realizações: I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade; II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas; III - orientar e

coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações; IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados; V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional. (BRASIL, 1968).

Segundo Almeida (2010), a partir de 1969 extinguiu-se gradativamente o ensino ginasial e os cursos técnicos de Mecânica de Máquinas e Desenho Técnico. Os cursos técnicos de 2º grau oferecidos nesse período eram: Agrimensura (1966), Mecânica (1968) e Edificações (1969), porém, somente em 1972 foram reformulados todos os currículos e programas de ensino, com a inclusão dos estágios nas grades curriculares, conforme previa a Lei 5.692/1971 e o Parecer nº 45/1972 do Conselho Federal de Educação.

A Escola Técnica Federal de Santa Catarina continuou com seus cursos técnicos tradicionais, mas precisou se adaptar à lei 5.692/71, adotando o Núcleo Comum no primeiro ano dos cursos do segundo grau, que deveria apresentar o mesmo programa e currículo das demais escolas da cidade. Também passou a fazer parte de um programa para atender alunos de outras escolas públicas que não dispunham de infraestrutura para atender à lei. Foi firmado um convênio com o governo do Estado de Santa Catarina – o COEF (Conjunto Educacional de Florianópolis), para atendimento a alunos de escolas estaduais:

[...] tais alunos continuarão cursando, paralelamente em suas escolas, a formação especial não Profissionalizante e a Complementação da Educação Geral (Língua e Literatura Nacional e Educação Física), possibilitando-se assim início à formação de um Centro Interescolar. De acordo com o que ficou exposto, estima-se, em números redondos, um acréscimo de 600 alunos na matrícula inicial de 1973 [...]. (ETEFESC, 1973b).

O Plano de Ensino para 1973 informava:

[...] a partir do 1º semestre de 1973, iniciam-se as HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS dos cursos regulares do 2º Grupo, as quais abrangem os 3º, 4º, 5º e 6º, semestres letivos, que serão complementadas nos 7º e 8º semestres, para os alunos optantes, com a Formação de Técnico de 2º Grau. (ETEFESC, 1973b, grifos no original).

Assim, o segundo grau poderia ser concluído em seis ou oito semestres. Para a obtenção da habilitação profissional, com a certificação de auxiliar técnico, o curso seria concluído em seis semestres, com o núcleo comum. Os cursos técnicos eram organizados em oito semestres, e passaram a requerer o estágio curricular obrigatório para a conclusão do curso, a ser realizado no último semestre.

Na antiga Escola Industrial Federal de Santa Catarina, os cursos técnicos existentes continham em seus currículos a disciplina de Prática Profissional e os estudantes faziam seu aprendizado profissional nas oficinas e laboratórios da escola, sob a orientação de professores

e mestres. Com a transformação em Escola Técnica, o aprendizado profissional passou a ser realizado também por meio de estágios, proporcionando aos estudantes um período de atuação em situações reais do mundo do trabalho.

No período de implantação da Lei 5.692/71, os estágios ganharam visibilidade, uma vez que o Parecer CFE nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação, considerou o estágio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia¹⁵, que correspondiam a todos os cursos oferecidos pela ETEFESC, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços (BRASIL, 2003).

Com a obrigatoriedade do estágio para todos os cursos, tornou-se indispensável a criação de um setor específico para administrar os estágios dos estudantes na Escola Técnica. Esse movimento se deu pelo aumento do número de cursos oferecidos e pela necessidade de providenciar estágios em diversas áreas, assim, foi criado o SIE-E – Serviço de Integração Escola-Empresa.

5.2.2 O Serviço de Integração Escola-Empresa – SIE-E

No início da década de 1970, foi instituído pelo governo federal o Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 72/74, que apresentava, entre seus objetivos conjunturais, a integração da escola com a comunidade, de forma a: “[...] estabelecer instrumentos para a ação da escola em sua zona de influência comunitária, especialmente sob a forma de estágios supervisionados, como parte da organização curricular e de integração da escola com a empresa.” (PAMPLONA, 1971, p. 21).

Na continuidade, foi lançado o projeto Integração Escola/Empresa/Governo, visando “ajustar o Ensino Superior e Médio às necessidades do mercado de trabalho, motivando as empresas a participarem mais diretamente do processo educacional, como também oferecendo

¹⁵ A economia de um país pode ser dividida em setores (primário, secundário e terciário) de acordo com os produtos produzidos, modos de produção e recursos utilizados. O setor primário está relacionado à produção através da exploração de recursos da natureza, tais como: agricultura, mineração, pecuária, extrativismo vegetal caça e pesca. É o setor primário que fornece a matéria-prima para a indústria de transformação. O setor secundário é o setor da economia que transforma as matérias-primas (produzidas pelo setor primário) em produtos industrializados (roupas, máquinas, automóveis, alimentos industrializados, eletrônicos, casas, etc.). O setor terciário é relacionado aos serviços, tais como: comércio, educação, saúde, telecomunicações, seguros, transporte, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo, serviços bancários e administrativos, etc. (Fonte: https://www.suapesquisa.com/geografia/setores_economia.htm).

amplas condições de participação efetiva da Escola na problemática empresarial.” (BRASIL, 1971).

Em conformidade com o projeto, foi implantado nas Escolas Técnicas o Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E) com vistas a desenvolver ações permanentes de intercâmbio e prestação de serviços recíprocos, como estágios e palestras, proporcionando maior aproximação entre a escola e a empresa. A implantação dos Serviços de Integração Empresa-Escola ficou a cargo do Centro de Integração Empresa-Escola de São Paulo (CIEE/SP), objetivando a descentralização da execução do projeto. Na ETEFESC,

Em 12 de abril de 1972, foi assinado pelo presidente do conselho de Representantes um Termo Aditivo através do qual o Conselho autorizava o Centro de Integração Empresa-Escola de São Paulo, a implantar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina o Serviço de Integração Escola-Empresa – SIE-E. A escola, para fazer frente às despesas resultantes de tal implantação, recebeu do CIEE de São Paulo a importância de Cr\$ 112.000,00. (ALMEIDA, 2010, p. 100-101).

Como o estágio de estudantes ainda não era uma atividade muito difundida, o SIE-E seria o setor responsável por estabelecer a aproximação da escola com o setor empresarial. De acordo com o relatório do SIE-E, no ano de 1972, foram expedidas 3.398 cartas, circulares, telegramas ou ofícios para empresas e instituições em geral. Foram expedidos 458 avisos ou comunicações internas, realizadas 98 visitas a empresas, recebidas 31 visitas de empresas, participação em 7 exposições ou feiras técnicas e 154 palestras. Como resultado, 283 estudantes foram “testados e selecionados pelas empresas.” (ETEFESC/SIE-E, 1973). A Figura 3 mostra a capa e a primeira página de um livreto de divulgação das Habilitações Técnicas oferecidas pela ETEFESC na vigência da Lei 5.692/1971 no início da década de 1970.

Figura 4 – Capa e página de um livreto de divulgação das Habilitações Técnicas oferecidas pela ETEFESC na vigência da Lei 5.692/1971.



O Serviço de Integração Escola-Empresa, órgão da ETF/SC, dedica-se integralmente às tarefas de

INFORMAR O ALUNO SOBRE SEU FUTURO
 ORIENTÁ-LO PROFISSIONALMENTE
 ENCAMINHÁ-LO AOS ESTÁGIOS NAS EMPRESAS
 ACOMPANHAR ESTES ESTÁGIOS
 PROMOVER A INTEGRAÇÃO DOS OBJETIVOS DA ESCOLA COM OS DAS EMPRESAS.
 PROMOVER O INTERCÂMBIO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E EMPRESARIAIS.

O SIE-E é o elo permanente entre as atividades da Escola e as da Empresa.

Entre outros documentos produzidos pelo SIE-E, com a orientação do CIEE/SP, foi publicado o manual do estagiário. Essa publicação esclarece que “[...] o Manual do Estagiário é um trabalho elaborado para uso dos alunos, bem como das empresas, com o fim de instruí-los sobre os objetivos e finalidades da escola, para que o estudante tenha um estágio bem orientado.” (ETEFESC, s.d., p. 2).

A denominação SIE-E se manteve até 2008. Com a criação do IFSC, o setor passou a se chamar Coordenação de Estágio – COEST do Câmpus Florianópolis e, depois, Coordenadoria de Estágios. A COEST é responsável pela organização das atividades relacionadas a estágios, o atendimento ao público interno e externo para informações recepção, encaminhamento, assinatura e arquivamento de documentos de estágio.

5.3 AS NORMAS E OS DOCUMENTOS DE ESTÁGIO: DIALOGISMO E CRIAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO

Nesta subseção, apresento as normas e o contexto histórico, social e político que levou à criação ou à mudança do Contrato e dos Termos de Compromisso de Estágio na Instituição de Ensino, conforme suas denominações: Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFESC), Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC) ou Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Com o objetivo de analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio dos cursos técnicos de nível médio da ETEFESC/CEFET-SC/IFSC, passo, portanto, à análise desses documentos, por meio dos pressupostos teóricos da concepção dialógica da linguagem ou Análise Dialógica do Discurso (ADD), para distinguir como as diferentes vozes presentes nos enunciados dos documentos de estágio contribuem para a formação dos discursos e a criação de sentidos sobre o estágio e o estagiário dos cursos técnicos de nível médio.

5.3.1 A portaria MTPS nº 1.002/1967

Inserida no movimento de transformação do estudo profissional, é publicada a Portaria do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) Nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, que prevê o estágio de estudantes dos cursos técnicos e superiores, como “prática”, e “entrosamento empresa-escola visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-

profissional.” (BRASIL, 1967). O fato de essa portaria ser emitida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social pode ser esclarecido pela conjuntura da época, em que a área educacional se via subordinada a outras áreas consideradas prioritárias, como explica Saviani (1998):

A partir de 1964, o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas. (SAVIANI, 1998, p. 78).

Essa portaria marca o início da normatização de direitos e deveres dos estagiários e, em seu preâmbulo, podem ser percebidos os objetivos utilitaristas e tecnicistas atribuídos à educação, ao estabelecer:

Considerando urgente a necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional; Considerando que é função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país; Considerando, finalmente, que a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados, resolve [...]. (BRASIL, 1967).

Por meio desse documento, uma nova ocupação é criada: “Art. 1º - Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.” (BRASIL, 1967). As Faculdades e Escolas Técnicas eram vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial do Ministério de Educação e Cultura, porém o estágio é criado por portaria do Ministério do Trabalho e Previdência Social como “categoria nas empresas”, assemelhando-a uma posição na estrutura organizacional da empresa.

A portaria prevê que os estágios devem ser formalizados, e orienta sobre a assinatura de um contrato padrão:

As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão: a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas; b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa; c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio; d) o horário do estágio. (BRASIL, 1967, Art.2º).

Neste sentido, a portaria avança em relação à legislação anterior, definindo que deveria ser firmado um Contrato Padrão de Bolsa de Complementação Educacional, visando resguardar direitos do estagiário e da empresa, com a concessão de bolsa, de seguro contra

acidentes pessoais e a definição de horário do estágio. O objetivo é conferir às empresas o amparo legal relativo a questões trabalhistas, pois os estagiários contratados por meio dessas bolsas não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício, cabendo às empresas apenas o pagamento da bolsa, durante o período de estágio.

A portaria denomina o local de estágio como “empresa”, referindo-se apenas a empresas privadas. Neste sentido, os enunciados da portaria dialogam com as políticas econômicas da época, que podem ser resumidas nas linhas de ação do Plano Estratégico de Desenvolvimento, que pretende dar

[...] prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes necessidades do país, principalmente no que se refere à formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável de mão de obra qualificada. (MACHADO, 1982, p. 53).

O objetivo é o desenvolvimento industrial e essas empresas “buscam os técnicos e não estudantes de ginásio.” (MACHADO, 1982, p. 53). Os estágios no serviço público federal para estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º grau foram regulamentados anos mais tarde, com a publicação do Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975.

Em seu texto, a portaria também omite algumas questões, como o papel da instituição de ensino e a definição das atividades a serem executadas pelo estagiário. Como as atividades a serem exercidas não são explicitadas, o estagiário pode ser integrado à rotina da empresa, até mesmo ocupando a função de um operário e não a de técnico. Assim, o estagiário, essa nova categoria “instituída nas empresas” pode representar uma posição muito conveniente no “entrosamento empresa-escola”, porque tem qualificação, escolaridade e baixo custo para as empresas, realizando uma carga horária igual à dos empregados: oito horas por dia (até 48 horas por semana), por um período de cerca de um ano.

O estágio, portanto, tem o objetivo de promover a integração escola-empresa, visando à preparação de técnicos para a área empresarial, conforme seus interesses e necessidades, “nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país.” (BRASIL, 1967). O desenvolvimento do país, neste contexto, pode ser compreendido como os interesses das empresas.

5.3.2 O contrato de estágio do SIEE-E/ETEFESC (1972-1977)

O Centro de Integração Empresa-Escola de São Paulo – CIEE/SP mediou junto a inúmeras instituições de ensino federais (as escolas técnicas e algumas faculdades) a

implantação dos sistemas de estágios, dentro de um projeto nacional, padronizado sob o nome de Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), e orientou a elaboração dos documentos de estágio. Os servidores do SIE-E da ETEFESC, instruídos pelo CIEE/SP, tendo por base a Portaria Ministerial 1.002/1.967, elaboraram um contrato de estágio, conforme pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Contrato de Estágio (1972 – 1977)

SIE-E/ETEFESC
CONTRATO DE ESTÁGIO
CONTRATO Nº _____

CONTRATO DE ESTÁGIO DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL SEM VINCULAÇÃO EMPREGATÍCIA,
NOS TERMOS DA PORTARIA MINISTERIAL Nº 1002 de
29.09.67

_____, estabelecida na Cidade
de _____, Estado de _____, doravante
denominada EMPRESA, Por ser representante abaixo, autoriza a _____
_____, da ESCOLA _____
_____, aluno do Curso _____ a seguir
denominado ESTAGIÁRIO, a realizar um período de estágio em suas dependências,
de acordo com as normas e condições seguintes:

1.À EMPRESA caberá a fixação dos locais, datas e horários em que se realizarão as atividades do ESTAGIÁRIO, expressas pelas programações de estágio, elaborada pela EMPRESA que deverá ajustar-se com o horário a que está sujeito o ESTAGIÁRIO;

2.O Estágio será feito no (setor, área, seção, departamento, divisão) _____ sito à Rua _____ Nº _____ em _____

3.O horário de estágio será o seguinte _____
O ESTAGIÁRIO deverá fazer _____ horas de estágio no (máximo ou mínimo) por _____ (semana ou mês)

4.O ESTAGIÁRIO se obriga a cumprir fielmente a programação de estágio, comunicando, em tempo hábil, a impossibilidade de fazê-lo. São considerados motivos justos de não cumprimentos da programação as obrigações escolares do estagiário.

5.Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA, sempre que possível designará um Coordenador Interno de Estágio.

6.O ESTAGIÁRIO se obriga a cumprir as normas internas da EMPRESA, principalmente as relativas ao estágio, que o estudante declara expressamente conhecer.

7.O ESTAGIÁRIO RESPONDERÁ pelas perdas e danos consequentes da inobservância das normas internas ou das constantes do presente contrato.

8.No caso de ser atribuída ao ESTAGIÁRIO algum pagamento em dinheiro:
 O ESTAGIÁRIO receberá uma bolsa de CR\$ _____
 a qual deverá ser paga através da EMPRESA.

9.Quando, em razão da programação de estágio, ficar o ESTAGIÁRIO su-
 jeito a despesas que normalmente não teria, a EMPRESA providenciará o seu re-
 embolso, observadas as normas internas existentes a respeito;

10.Por conta e a cargo da EMPRESA, o ESTAGIÁRIO estará protegido contra
 acidentes sofridos no local do estágio, mediante o respectivo Seguro de Acidentes
 Pessoais, coberto pela Apólice Nº _____
 da Companhia _____

11.O Estágio terá a duração de _____ Mês/es e poderá ser res-
 cindido, pela EMPRESA ou pelo ESTAGIÁRIO, mediante comunicação por escrito, feita
 com cinco dias de antecedência, no mínimo.

12.O ESTAGIÁRIO declara concordar com as normas internas da EMPRESA ,
 quanto ao acompanhamento, avaliação de desempenho e aproveitamento;

13.Nos termos do Art.3º da Portaria Ministerial Nº 1002 datada de 29
 de setembro de 1967, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, o ESTAGIÁRIO
 não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a EMPRESA;

14.Desde que solicitado, o ESTAGIÁRIO se obriga a elaborar relatório
 circunstanciado sobre o estágio realizado, entregando a EMPRESA;

15.Para clareza, é firmado o presente em ____ vias de igual teor.

_____, _____ de _____ de 197__

EMPRESA

ESTAGIÁRIO

Carteira de Estagiário nº _____

Série _____

TESTEMUNHAS:

Fonte: Arquivo da COEST – IFSC, Câmpus Florianópolis.

O Contrato de Estágio é datilografado em duas páginas e conta com 15 cláusulas, em papel não timbrado. Inicia com as siglas do setor e da escola, em letras maiúsculas,

sublinhadas e centralizadas: SIE-E/ETEFESC. Logo abaixo, vem o título: CONTRATO DE ESTÁGIO e, abaixo, à direita, abre espaço para uma numeração, indicando que o contrato seria preenchido manualmente ou datilografado. Em seguida, o contrato é identificado por um cabeçalho em letras maiúsculas: CONTRATO DE ESTÁGIO DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL SEM VINCULAÇÃO EMPREGATÍCIA, NOS TERMOS DA PORTARIA MINISTERIAL Nº 1002 DE 29-09-67.

Percebe-se que o projeto discursivo desse documento é evidenciado a partir do título, com o nome do setor e da escola destacados em maiúsculas, deixando claro que o documento tem origem institucional e que trata de um tema específico: o estágio.

O cabeçalho também se destaca, todo em letras maiúsculas, apresentando a dimensão verbo-visual articulada para produzir sentido para seus interlocutores, por meio da escrita em caixa alta. Para Medvedev (2012 [1928]),

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIEDEV, 2012 [1928], p. 48).

Medvedev pondera que a que a ideologia se expressa em diferentes tipos de signos, sejam eles verbais e/ou não verbais. Neste caso, o cabeçalho em letras maiúsculas orienta a interpretação do leitor, destacando uma atividade nova, *o estágio*; sua vinculação com a esfera escolar como *complementação educacional*; sua não identificação com o emprego, portanto, *sem vinculação empregatícia*, e a referência legal, *nos termos da portaria ministerial nº 1002 de 29-09-67*, como um argumento de autoridade, que tem o objetivo de conferir legitimidade ao discurso. O leitor tem, portanto, um resumo do que trata o contrato, bem como das relações dialógicas presentes nos discursos desse documento.

Ainda que a Portaria 1.002/1967 enfatizasse o pagamento de bolsa e a assinatura de “contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional”, o contrato da ETEFESC traz em seu título a expressão “Contrato de Estágio”. No texto da portaria também era previsto, que:

Art. 3º - Os *estagiários* contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio. Art. 4º - caberá às Faculdades ou Escolas Técnicas o encaminhamento dos *bolsistas* às empresas, mediante entendimento prévio, não podendo ser cobrada nenhuma taxa pela execução de tal serviço, tanto das empresas como dos *bolsistas*. (BRASIL, 1967, grifos nossos).

Como se observa na citação acima, no mesmo documento os estudantes são referenciados, ora como estagiários, ora como bolsistas. Porém, o termo *bolsa* também é utilizado em referência a diversos programas de repasse de recursos financeiros aos estudantes, que podem ser associados à participação dos estudantes em atividades acadêmicas (programas de iniciação científica, monitoria e extensão), ou vinculados à assistência social. As condições para a contratação de bolsistas são estabelecidas por portarias e resoluções que determinam as regras tanto para a concessão como para o pagamento das bolsas em cada programa. Seu significado está, portanto, imediatamente ligado ao pagamento de um valor aos bolsistas, portanto, os termos *estagiário* e *bolsista* têm sentidos e orientações axiológicas diferentes.

Nesse mesmo período, por exemplo, também era previsto o pagamento de bolsa em “estágios práticos” dos estudantes de nível superior das áreas prioritárias de engenharia, tecnologia, economia e administração, que mereceram um decreto especialmente dedicado a elas, porque, nessa época, a orientação desenvolvimentista do governo militar estava focada na administração de obras e priorizava os cursos voltados a essa área. O Decreto nº 66.546 de 11 de maio de 1970 determinava: “os estágios revestirão a forma de bolsas de estudo, cabendo normalmente aos órgãos e entidades onde eles se realizem assegurar aos estudantes recursos financeiros não reembolsáveis para sua manutenção e aquisição de livros, instrumentos e materiais.” (BRASIL, 1970, Art 2º).

Em outro programa governamental, instituído por meio do Decreto nº 69.927 de 13 de janeiro de 1972, foi criado o “Programa Bolsa de Trabalho”, que tinha como principal objetivo:

[...] proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, nos quais possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades. (BRASIL, 1972).

Para que a bolsa de trabalho não viesse a conferir vínculo empregatício, as tarefas deveriam ter relação com a formação escolar e o estudante beneficiário dessa bolsa era denominado *estagiário*:

Art. 9º. Haverá direta e necessária relação entre a formação escolar seguida pelo estudante e as tarefas que lhe forem cometidas no órgão ou entidade onde preste serviços, para que seja considerado *estagiário*, sem vínculo de emprêgo. § 1º O trabalho do *estagiário* não excederá de quatro horas diárias, nem vinte horas semanais, devendo conciliar-se com o seu horário escolar. (BRASIL, 1972, grifos nossos).

Havia, portanto, uma noção de que o estágio deveria ser relacionado à formação escolar, mas a denominação *estagiário* visava apenas diferenciar esse sujeito do *trabalhador* com vínculo empregatício, logo, a diferenciação linguística marca diferenciações de sentido relacionadas à esfera do trabalho; o mesmo se observa quando ao uso do termo “bolsa de trabalho”. A “Bolsa de Trabalho” tinha também um princípio assistencialista e era voltada ao atendimento de estudantes considerados “carentes de recursos financeiros”. O Programa Bolsa de Trabalho previa que:

[...] em circunstâncias especiais, a *estudantes comprovadamente carentes* de recursos financeiros, poderá ser atribuída a "Bolsa de Trabalho" para o desempenho de tarefas não diretamente relacionadas com a sua formação escolar, *mediante contrato de trabalho*, entregando-se ao órgão ou entidade tomadora dos serviços o valor mensal da Bolsa, como contribuição parcial do Programa para o atendimento dos Encargos salariais e previdenciários consequentes; preservada, em qualquer caso, a conciliação com o horário escolar do estudante. (BRASIL, 1972, Art.9º §2º).

O estágio confunde-se, portanto, com a *bolsa* e com o *emprego* e a concepção de estagiário se situa entre o *aprendiz*, o *estudante carente* e o *empregado*. As instituições procuram um “lugar” para esse novo sujeito que se constitui entre outras concepções de sujeitos no mundo do trabalho.

Diante dessas considerações, retomo o título do documento em análise e a referência a ele no início do cabeçalho, observando que estes apresentam uma diferença em relação à orientação dada pela Portaria 1.002/67: ao invés de *Contrato de Bolsa de Complementação Educacional*, optou-se pela expressão *Estágio de Complementação Educacional sem vinculação empregatícia*, destacando-se, desta forma, o termo *estágio* e não o termo *bolsa*, como previa a portaria ministerial.

O termo *bolsa*, como observado anteriormente, era adotado em vários projetos oficiais vinculados à educação e envolvia a remuneração dos bolsistas, como fica claro no texto da portaria ministerial: “Art. 3º - Os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, *cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio.*” (BRASIL, 1967, grifos nossos).

Com a promulgação da Lei 5.692/71(LDB), o discurso sobre a remuneração dos estágios assume uma abordagem completamente diferente, como consta no parágrafo único do Art. 6º: “O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, *mesmo que se remunere* o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Esse artigo modifica totalmente o entendimento dado pela portaria ministerial 1.002/67, que preceituava o pagamento de *bolsa* ao *estagiário*. A Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases da educação, estabeleceu a profissionalização compulsória às escolas secundárias. Logo em seguida, com a publicação do Parecer CFE nº 45/72 e da Resolução Nº 2 de 17 de janeiro de 1972, do extinto Conselho Federal de Educação, os estágios se tornaram obrigatórios para as habilitações profissionais técnicas relacionadas aos “setores primário e secundário da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livres para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços.” (BRASIL, 2003, p. 7). Com isso, os cursos oferecidos pela Escola Técnica Federal de Santa Catarina teriam que incluir o estágio obrigatório em seus currículos, pois todos eram relacionados ao setor primário ou ao setor secundário da economia. A obrigatoriedade no pagamento de bolsa, conforme estipulado pela portaria ministerial, implicaria em grandes dificuldades para conseguir vagas de estágio, porque algumas empresas poderiam se recusar a remunerar estágios obrigatórios.

Deste modo, os contratos de estágio elaborados pela escola dialogavam com a Lei 5.692/1971 e com o Parecer CFE 45/1972, que consideravam facultativo o pagamento de bolsa aos estagiários, refratando o texto da portaria ministerial, como se observa na oitava cláusula do Contrato de Estágio: *No caso de ser atribuído ao ESTAGIÁRIO algum pagamento em dinheiro: O ESTAGIÁRIO receberá uma bolsa de Cr\$ _____ a qual deverá ser paga através da empresa.* Nesse enunciado, usa-se o recurso da modalização deontica de possibilidade (*No caso de ser atribuído*). Assim, de obrigatoriedade, na Portaria 1.002/67, o contrato de estágio prevê como opcional o pagamento da bolsa ao estagiário.

Repetindo o título do documento, a cláusula 13ª lembra que o estagiário não terá, para quaisquer efeitos, vínculos empregatícios com a empresa, destacando uma preocupação central no Contrato de Estágio, de que o estágio não seja confundido com emprego. Essa cláusula diz o seguinte: *Nos termos do Art.3º da Portaria Ministerial Nº1002 datada de 29 de setembro de 1967, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, o ESTAGIÁRIO não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a EMPRESA.* Porém, o Art. 3º da portaria diz: “Os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, *cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio.*” (BRASIL, 1967, grifos nossos). Apesar de citar o Artigo 3º da portaria, inclusive referenciando o nome completo do *Ministério do Trabalho e Previdência Social* (o ministério que controla e fiscaliza as relações trabalhistas),

o Contrato não faz referência ao pagamento de bolsa, silenciando sobre parte do texto da portaria, reafirmando a refração da cláusula oitava.

A escolha do termo *estágio* indica, portanto, as relações dialógicas com os enunciados da LDB 5.692/1971 e do Parecer do CFE, considerando que o termo *bolsa* remeteria ao pagamento de proventos ao estagiário, como explicitado na Portaria Ministerial. Ainda que essa tenha sido a opção dos enunciadores para o Contrato de Estágio da ETEFESC, as normas que lhe deram respaldo não são citadas no contrato da escola, porém, as relações dialógicas entre os documentos são claramente perceptíveis.

O termo *estágio*, utilizado no título e no cabeçalho do Contrato de Estágio instituído pela ETEFESC pode ser compreendido como “palavra interiormente persuasiva” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146), que é aquela que se manifesta por meio da “transformação ideológica”. Para Bakhtin (2002 [1975]), “é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações [...], capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146).

De forma diferente da *palavra autoritária exterior*, que é ligada à autoridade, à tradição, às determinações oficiais, a *palavra interiormente persuasiva*, “no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’ [...], pois a ‘nossa palavra’ se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 145). Para Bakhtin (2002[1975]), no processo de formação ideológica, ao assimilarmos a palavra de outrem há uma divergência entre a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*:

O processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual. (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 143).

Nesse percurso, “as palavras mudam de sentido, as palavras deslocam-se semanticamente, ganham novos contornos e novas almas.” (GERALDI, 2019). Os termos *estágio* e *estagiário*, nesse momento, ainda buscam seus contornos, adquirem novas

valorações, tornando-se *palavras interiormente persuasivas*, em discursos que empreendem um dialogismo vívido e tenso com diversas vozes sociais.

Em sua organização textual, o Contrato de Estágio apresenta, logo após o cabeçalho, a identificação das partes e as condições para a realização do estágio, na forma de cláusulas numeradas de 1 a 15.

No espaço para a qualificação das partes, o texto é escrito em letras minúsculas, com intervalos definidos por linhas para preenchimento manual ou datilografado. Em primeiro lugar é identificada a empresa (nome, endereço completo, com CEP e caixa postal, telefone, cidade e estado), que *autoriza* o estagiário (nome, escola e curso), *a seguir denominado estagiário, a realizar um período de estágio em suas dependências [...]*. A instituição de ensino não é identificada como parte do contrato, é designada pelo nome, apenas como parte da identificação do estagiário.

Nas primeiras cláusulas (de 1 a 4), são definidos locais, períodos e horários de estágio. A primeira cláusula prevê que: *À EMPRESA caberá a fixação dos locais, datas e horários em que se realizarão as atividades do ESTAGIÁRIO, expressas pelas programações de estágio, elaborada pela EMPRESA que deverá ajustar-se com o horário escolar a que está sujeito o ESTAGIÁRIO*. As palavras *empresa* e *estagiário* são escritas em letras maiúsculas, destacando-se no texto, às quais, com esse recurso verbo-visual, procura-se atribuir o mesmo valor. Essa estratégia, aliada ao uso da voz passiva, também contribui para ocultar o fato de que atividades mencionadas não são registradas no texto do contrato de estágio, ou seja, esse tipo de construção faz com que os envolvidos não sejam comprometidos.

A portaria ministerial apresenta o estágio como *bolsa de complementação educacional*, para criar “condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional.” (BRASIL, 1967). No contrato de estágio, a menção às questões escolares ocorre em dois momentos: na primeira cláusula, reproduzida acima, na qual há uma preocupação com o a compatibilização do horário de estágio com o horário escolar e na quarta cláusula, que determina:

O estagiário se obriga a cumprir fielmente a programação de estágio, comunicando, em tempo hábil a impossibilidade de fazê-lo. São considerados motivos justos de não cumprimento da programação as obrigações escolares do estagiário.

As preocupações contidas nessas cláusulas referem-se à escola apenas de forma a atender questões burocráticas, relativas à frequência e ao não cumprimento de programação. O aspecto pedagógico do estágio estava fortemente relacionado ao aprendizado prático, à prática profissional na empresa, como previa a LDB de 1971, em seu Artigo 6º: “as

habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.” (BRASIL, 1971, Art.6º).

A concepção de estágio corresponde, portanto, à atividade prática na empresa, ao “entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional [...] a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país [...] a prática efetivada, inclusive nas empresas, [...] para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados.” (BRASIL, 1967).

Com essa concepção a respeito dos estágios, as cláusulas seguintes se dedicam a estabelecer as condições para essa prática. A cláusula terceira é reservada para as anotações de carga horária do estágio:

O horário do estágio será o seguinte _____. O ESTAGIÁRIO deverá fazer _____ horas de estágio no (máximo ou mínimo) por _____ (semana ou mês).

O preenchimento, por parte da empresa concedente, permitia várias opções. Não havia carga horária máxima para o estágio, assim, podia chegar a 48 horas por semana, ou seja, similar à carga horária dos empregados. Na ETEFESC, de acordo com o Manual do Estagiário, havia três tipos de estágios:

1º O estágio obrigatório de complementação curricular, desenvolvido numa determinada empresa, com o mínimo de 180 dias de 8 horas (1440 horas). Este é por sua vez desenvolvido após um período de escolaridade de três anos, que é justamente quando o estudante sai dos bancos escolares e tem o primeiro contato com a vida profissional na Empresa.

2º Este segundo tipo de estágio, comumente chamado de estágio de férias (micro-estágio), geralmente realizado no período de férias escolares. Este estágio de aperfeiçoamento curricular é realizado por estudantes ainda cursando normalmente aulas de formação profissional.

3º Finalmente, podemos caracterizar um outro tipo de micro-estágio, qual seja viagem a empresa com o fito de completar o seu conteúdo técnico. (ETEFESC, 1972, p. 4).

Esses tipos de estágio eram os mesmos previstos no Decreto 4.073/1942, porém o decreto definia as viagens para visitas a empresas como excursões, não como um tipo de estágio. No contrato, em muitos casos, o período do estágio era definido em meses, e nem sempre eram determinadas as datas de início e de término do estágio, conferindo uma certa liberalidade aos prazos do estágio.

O texto apresenta o estilo instrucional da esfera oficial, com o uso de modalizadores deônticos, com predominância da modalização deôntica de obrigatoriedade, como nos exemplos: *O estagiário deverá fazer; O estagiário se obriga a cumprir fielmente [...]; O estagiário se obriga a cumprir as normas internas da empresa; O estagiário responderá*

pelas perdas e danos [...] O uso dessa modalização, na qual prevalecem as noções de orientação e instrução, indica as relações assimétricas existentes entre os interlocutores. Além disso, o uso dessas modalizações pode indicar uma forma de manter subjacentes algumas questões mal definidas, como carga horária excessiva, atividades não especificadas, a não remuneração do estágio.

Na quinta cláusula, a estratégia se torna um pouco diferente, com o uso da modalização deôntica de possibilidade, quando define que a empresa, *sempre que possível*, designará um supervisor¹⁶ interno de estágio, no seguinte trecho: *Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA, sempre que possível designará um Supervisor (Coordenador) Interno de Estágio.*

A portaria ministerial prevê que “as empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas [...]” (BRASIL, 1967), porém não prevê a indicação de um supervisor para acompanhar o estagiário. Elaborado com base na portaria, o contrato define que o supervisor será designado pela empresa *sempre que possível*, ou seja, o estágio pode, ou não, ser supervisionado. A escolha de um supervisor é, portanto, facultativa, considerando que o papel do supervisor ainda não estava definido legalmente nesse momento, sua importância para o estágio era relativizada.

Essa cláusula também se destaca por ser escrita em jargão próprio do Direito Administrativo, que rege os contratos administrativos do âmbito público, nas relações público-privadas. Entre outras características, os contratos administrativos apresentam *bilateralidade*, pois manifestam sempre obrigações e direitos recíprocos, e *comutatividade*, que diz respeito ao fato de que “as obrigações pactuadas entre os contratantes devem guardar relação de equivalência entre si.” (LEITE, 2011). Desta forma, “como negócio bilateral e comutativo constrói efetivamente relação de equilíbrio e de dupla necessidade de se cumprir o pacto em suas contrapartidas.” (LEITE, 2011).

No Contrato de Estágio essas características não são percebidas quando o estagiário é o interlocutor, pois, nesse caso, os enunciados do contrato mantêm com ele uma relação de subordinação. As relações de *recíprocas vantagens técnicas e administrativas* se dão entre a escola e a empresa, que mantêm vínculos de colaboração e de interdependência, garantindo, assim, a continuidade da oferta de estágios. Nessa cláusula, o discurso do contrato de estágio tem como interlocutora a empresa, à qual é garantida a opção de designar ou não o supervisor.

¹⁶ Em alguns documentos aparece como coordenador interno de estágio e, em outros, supervisor interno de estágio.

Pelo menos cinco cláusulas dizem respeito a obrigações do estagiário, tais como: o estagiário se obriga a cumprir a programação de estágio, cumprir as normas da empresa e do estágio, que *declara expressamente conhecer*, concorda com as normas da empresa para acompanhamento, avaliação de desempenho e aproveitamento e, se solicitado elaborará *relatório circunstanciado*, para ser entregue à empresa. O estagiário também responde por perdas e danos consequentes da não observação das normas. O pagamento de uma bolsa pela empresa não é obrigatório. Essas cláusulas demonstram as relações assimétricas entre as partes, nas quais o estagiário é situado em uma posição de subordinação, inerente ao contrato de prestação de serviços.

A portaria ministerial também prevê a emissão de uma carteira profissional de estagiário, com o objetivo de estabelecer mais uma diferenciação em relação ao empregado: “a expedição da Carteira Profissional de estagiário, por especialidade, será feita pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, através de seus órgãos próprios, mediante apresentação de declaração fornecida pelo diretor do estabelecimento de ensino interessado.” (BRASIL, 1967, Art. 6º). No Contrato de Estágio da Escola Técnica havia um campo, logo abaixo dos espaços destinados às assinaturas do representante da empresa e do estagiário, reservado à anotação do número e série da carteira de estagiário.

Ao estabelecer a emissão de carteira profissional de estagiário, o contrato dialoga com a burocracia trabalhista, na qual, a carteira profissional tem forte componente simbólico, muito representativo do vínculo de trabalho. Trata-se, portanto, de um discurso ativo (BAKHTIN, 2015 [1963]), um discurso que reflete o do outro, ainda que o discurso do outro não se manifeste por enunciados, que não seja reproduzido, que seja apenas subentendido. O autor dá ao discurso do outro uma nova interpretação, e a palavra do outro “[...] influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta. (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 223).

No discurso sobre a carteira profissional de estagiário há uma polêmica velada, em que o objeto é o estágio e sua similitude com o emprego. Para evitar essa comparação, a portaria, define que o estagiário não terá, para quaisquer efeitos, vínculos empregatícios com a empresa; desde que esta pague uma bolsa de complementação educacional. Também determina que a contratante pague seguro contra acidentes pessoais e preencha a carteira profissional de estagiário, ações estas, que reiteram as precauções em distanciar o estágio do emprego e que revelam um profundo dialogismo com a legislação trabalhista, na forma de polêmica velada.

O surgimento do estágio se deu em um cronotopo em que o modelo de desenvolvimento nacional tinha por objetivo a modernização do país, que envolvia a industrialização vinculada ao capital internacional, com consequências para a determinação das relações entre educação e trabalho. Porém, num primeiro momento, “[...] não ficaram muito definidos os contornos dessas relações. Assim elas foram operacionalizadas como relação entre escola e mercado de trabalho ou como relação entre escola e emprego.” (INEP, 1982, p. 27). O Contrato de Estágio é, portanto, um documento que expressa a construção dos sentidos sobre o estágio e o estagiário na ETEFESC diante desse contexto de indefinições das relações entre trabalho e educação no Brasil.

O Contrato de estágio vigorou até o ano de 1977, quando foi substituído pelo Termo de Compromisso para Realização de Estágio, elaborado para atender a Lei 6.494 de 1977, a primeira lei de estágios do Brasil.

5.3.3 Lei 6.494 de 1977: a lei de estágios

A primeira lei criada especialmente para tratar do estágio de estudantes foi a Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que permitia a prática a alunos de ensinos superior, profissionalizante de segundo grau e supletivo. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497, em 18 de agosto de 1982, a Lei nº 8.859/1994, pelo Decreto nº 2.080, de 26 de novembro de 1996 e a MP nº 1.952-24/2000.

A Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977 foi discutida durante seis anos no congresso nacional, e se originou do Projeto de Lei (PL) 249/1971. Ainda que tenha sido debatida durante um longo tempo, a Lei 6.494/1977 resultou em um documento bastante conciso, com apenas oito artigos, dispostos em uma única página.

O Projeto de lei 249/1971 foi encaminhado pelo deputado Alcir Pimenta, a partir da solicitação dos participantes da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional realizado na cidade do Rio de Janeiro no final de 1969, promovida pelo “[...] Instituto de política Econômica, a Faculdade de Economia e Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Conselho Regional de Economistas da 1ª Região [...], com a finalidade principal de embasar juridicamente o estágio profissional.” (BRASIL, 1971b). De acordo com o documento resultante dessa conferência, justificava-se que:

A 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional fêz-se necessária para atender ao estudo de problemas básicos do treinamento profissional no país: contribuir para o embasamento jurídico do regime de estágio, dada a

precariedade legal da Portaria nº 1002/67, do Ministério do Trabalho e Previdência e despertar as Universidades e Escolas Técnicas para a política de treinamento em massa no sentido de amplas frentes no mercado de trabalho técnico. [...] Considerando os reclamos de numerosas empresas que estavam admitindo estagiários, mas encontravam dificuldades por parte da fiscalização, não obstante a Portaria nº 1002/67 do MTPS, evoluiu-se imediatamente para realização de uma conferência nacional sobre o estágio para todas as profissões de nível técnico e superior. (BRASIL, 1971b).

A portaria 1.002/67, ainda que resolvesse algumas questões burocráticas relativas ao estágio, não tinha as prerrogativas de lei, assim era necessário dar uma nova instância aos estágios, por meio de uma lei. Como recomendação da conferência, o estágio teria a seguinte interpretação:

- 1 - O estágio profissional é necessário à complementação da formação e especialização profissionais.
- 2 - O estágio profissional não é apenas o meio gerador de hábitos profissionais e de visão de conjunto do tratamento (planejamento e execução) dos serviços profissionais, é também a ponte entre a escola e o exercício profissional, entre a teoria e a prática.
- 3 - O estágio profissional deve ser instituído sob a proteção da lei e receber incentivo do estado, das empresas e das escolas.
- 4 - É conveniente a elaboração e divulgação de Manual de Estágio Profissional para uso das entidades que realizam estágio. [...]. (BRASIL, 1971b, p. 10).

As recomendações apresentavam uma visão dicotômica entre teoria e prática, uma perspectiva coerente com a história da educação no Brasil à época. Esse ponto de vista percebia o estágio como *uma ponte*, uma ligação entre a escola e o exercício profissional, unindo essas duas esferas sociais. Esse tipo de argumentação está, ainda hoje, arraigado aos discursos sobre o estágio, como uma “crença amplamente difundida de que há uma ponte aplicacionista entre teoria e prática.” (ROHLING, 2014, p. 56). Porém, no processo de tramitação do projeto de lei, os debates levavam a outra abordagem, apoiada pelo relator do PL, na qual o estágio era visto como *treinamento*:

O estágio ou *treinamento* profissional é um imperativo de nossa época, e o desenvolvimento econômico e social do Brasil está a exigir, cada vez mais, que os estudantes de nossas escolas técnicas e superiores sejam *treinados*, para que possam prestar os serviços profissionais que deles a sociedade reclama. (BRASIL, 1971b, p. 3, grifos nossos).

No Projeto de Lei, o estágio também era compreendido como treinamento para o trabalho, o que não excluía a ideia de ponte entre teoria e prática e se ajustava à concepção de educação tecnicista do período. O estagiário ainda era pensado como uma espécie de empregado, para o qual, inclusive, recomendava-se o pagamento de contribuição

previdenciária, registro em carteira de trabalho e contagem do tempo de estágio para aposentadoria.

Durante o período em que tramitou no congresso, o PL recebeu propostas de substitutivos, que foram modificando seu texto e, ao final, quando foi promulgada a Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977, esta determinava:

Art. 1º As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e supletivo.

§ 1º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art. 2º O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino. (BRASIL, 1977).

No texto da lei, o estágio era concebido como *complementação do ensino e aprendizagem*, podendo assumir a forma de *atividades de extensão*, a fim de se constituir em *instrumentos de integração, treinamento prático e aperfeiçoamento*. Houve, assim, uma tentativa de estabelecer uma conciliação entre as proposições dos membros da academia e os anseios do meio empresarial, integrados ao discurso legislativo. Foram incorporados os conceitos de atividade escolar: “[...] os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.” (BRASIL, 1977) e a ideia de treinamento profissional: “[...] em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.” (BRASIL, 1977).

Com o estabelecimento de um consenso, no texto da lei as vozes dissonantes são neutralizadas, os sentidos que podem ser atribuídos aos discursos sobre o estágio e o estagiário passam a ser limitados, o que é uma forma de monologização do discurso. Assim, atendidas as demandas das instituições envolvidas no processo de construção da lei, há uma

prevenção em relação às disputas de sentido que possam ocorrer sobre o tema. As lutas pelo poder podem exercer um movimento de imposição de discursos, numa tentativa de monologizar a palavra, de apagar o diálogo. Percebe-se, portanto, a atuação das forças centrípetas (centralizadoras e unificadoras) e das forças centrífugas (descentralizadoras e desagregadoras) que agem sobre a linguagem.

O estágio assume caráter formal com a exigência da assinatura de um termo de compromisso entre o estagiário e a empresa, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino. Porém, esse requisito formal deixa de existir quando o estágio é realizado “sob forma de ação comunitária”, que está isenta da celebração de termos de compromisso.

Essa isenção do TCE para alguns tipos de estágios revela as disputas em discursos sobre o estágio e o estagiário. De acordo com Martins (2009, p. 12), o contrato de trabalho pode ser constituído tanto de forma tácita como expressa, ou seja, o contrato pode ser oral ou escrito. Assim, a inexistência de um contrato assinado entre a empresa e o estagiário na modalidade “ação comunitária”, aproxima o estágio da relação de trabalho assumida de forma tácita, pois não há definição formal do compromisso entre as partes. Além disso, a instituição de ensino não tem como interferir no estágio como “ação comunitária”, pois se não há assinatura de um TCE, não há interveniência.

Quando a Lei 6.494/1977 faz a opção pela não assinatura de termo de compromisso para estágios realizados “sob forma de ação comunitária”, revela também um modo de silenciamento sobre o estágio e o estagiário, um silêncio que evidencia uma indefinição ou uma divergência de conceitos, revelando que ainda não havia clareza sobre a função do estágio e papel do estagiário. A significação do silêncio varia, portanto, do mesmo modo que outras formas de discurso, “de acuerdo con la ocasión en que se da el silencio, de acuerdo con la persona que permanece callada y también de acuerdo con el ‘auditorio’ [...] Es necesario tener en cuenta los diferentes empleos del silencio, sus funciones y sus estrategias¹⁷.” (BURKE, 2001, p. 157). O silêncio refere-se, portanto, de acordo com Orlandi (2007), ao apagamento de sentidos possíveis e indesejáveis em uma situação discursiva, indicando os limites discursivos.

A lei de estágios procura identificar o estagiário como o sujeito que é estudante/aluno: “[...] as Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente

¹⁷[...] de acordo com a ocasião em que há silêncio, de acordo com a pessoa que permanece em silêncio e também de acordo com a 'audiência' [...] É necessário levar em conta os diferentes usos do silêncio, suas funções e suas estratégias. (BURKE, 2001, p. 157).

matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos[...].” Com essa distinção, a lei procura estabelecer as condições de estágio em relação às obrigações escolares, bem como, lembrar que “o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza.” (BRASIL, 1977).

5.3.4 O TCE da lei 6.494/1977 (1977-1982)

Com a publicação da Lei 6.494/1977, a ETEFESC instituiu um novo documento de estágio, um Termo de Compromisso para Realização de Estágio (TCE), conforme estabelecido legalmente, o qual é celebrado entre o estagiário e a empresa, com a interveniência da Instituição de Ensino, conforme Figura 6.

Esse TCE é elaborado em papel sem timbre e sua composição combina formas textuais. O título é centralizado: *Termo de Compromisso para Realização de Estágio*. A expressão TERMO DE COMPROMISSO aparece destacada, em fonte com tamanho maior, chamando a atenção para esse novo documento, que, apesar de apresentar as características estilísticas de um contrato, já não é mais um contrato padrão, que se assemelhava ao contrato de trabalho. Logo abaixo do título, com um recuo à esquerda, são qualificadas as partes interessadas e a interveniente. Inicialmente, a empresa concedente deve ser identificada em um espaço marcado por uma linha contínua para o preenchimento dos dados: razão social, localização, nome e cargo do representante. Em seguida, o estagiário é identificado pelo nome completo, pela fase e o curso ao qual está vinculado. A escola, no papel de interveniente, é caracterizada pelo nome, com a indicação de seu representante, o coordenador do SIE-E. Por fim, é citada a lei de estágios.

O destaque dado à identificação das partes orienta a atenção do leitor, que localiza facilmente os participantes do contrato e distingue os elementos novos: a escola e a lei de estágios. A participação da escola como interveniente permite que ela assuma sua concretude, comunica sua existência real e seu papel no contrato de estágio.

A escola sinaliza sua presença no documento esclarecendo, entre vírgulas, *que também assina: [...] Escola técnica Federal de Santa Catarina, que também assina, representada pelo Professor [...]*. Nesse enunciado, a conjunção *também* gera um sentido de resposta a algo dito anteriormente. Bakhtin considera que “o sentido sempre responde a certas perguntas [...] Chamo sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” (BAKHTIN, 2011[1979] p. 381). Para o autor, a compreensão e a relação com o sentido são dialógicas. Os interlocutores do Termo de

Compromisso para Realização de Estágio são a empresa e o estagiário, aos quais ela adverte *que também assina.*

Figura 6 – TCE da Lei 6.494/1977 (1977-1982)

TERMO DE COMPROMISSO
PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO

A empresa
estabelecida em **FLORIANÓPOLIS** representada por
ENGº J na qualidade de **DIRETOR GERAL**
e o estudante aluno regularmente
matriculado na fase do Curso Técnico de **EDIFICAÇÕES**
da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, que também assina,
representada pelo Professor na qualidade de
Coordenador do SIE-E, acertam o seguinte, na forma da Lei 6.494
de 07/12/77:

a) o estagiário prestará serviços dentro de sua linha de forma -
ção, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará na configuração do
vínculo empregatício;

b) o local da prestação de serviços é **FLORIANÓPOLIS**
..... no seguinte horário: **DAS 14.00 ÀS 18.40**
..... HORAS

c) a duração do estágio será de **06 MESES**
..... com início em **02/05/77**

d) o valor da bolsa de Complementação Educacional oferecida pela
empresa é de R\$ **2.108,00** (**DOIS MIL, CENTO E OITO CRUZEIROS**
.....);

e) o seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário es-
tá sendo feito nesta data, na **FEDERAL DE SEGUROS** pela empresa;

f) a rescisão pode ser de iniciativa de qualquer das partes, sem
aviso prévio, ou indenização de qualquer espécie.

FLORIANÓPOLIS **02** **MAIO** **79**
..... de de 19

Estagiário

Empresa

Coordenador do SIE - E
Escola

Assim, nessa pequena nota, entre vírgulas, a escola dialoga com a Portaria 1.002/1967, que não previa a assinatura do contrato de estágio pela escola, com o Contrato de Estágio da ETEFESC, que vigorou durante muitos anos e já era conhecido pelas empresas concedentes de estágio, o qual não era assinado pela escola, e com a Lei 6.494/1977, que, finalmente, autoriza essa assinatura como interveniente. A interveniência, neste caso, visa dar assistência ao estudante e a escola se posiciona, portanto, assumindo explicitamente seu papel e demarcando sua posição como participante no processo do estágio.

O estágio, ainda que não se configure como vínculo trabalhista, apresenta todas as características do emprego, entre elas a de subordinação, que é tipificada nas cláusulas seguintes do TCE, na relação empresa-estagiário. Em seu papel de interveniente, a instituição de ensino se configura como um terceiro que não assume os “elementos fático-jurídicos da relação empregatícia.” (DELGADO, 2017, p. 350). A vinculação da instituição de ensino com a empresa não é, portanto, de subordinação, mas de colaboração, de interdependência, pois os estágios devem ser realizados junto a empresas e instituições definidas na lei como “[...] Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino.” (BRASIL, 1977). Torna-se necessário, em vista disso, que a instituição de ensino mantenha um bom relacionamento com as concedentes de estágios, garantindo, assim, a continuidade da oferta de estágios para seus alunos.

Na Lei 6.494/1977, os estágios são concebidos como “[...] instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.” (BRASIL, 1977). Em seu parágrafo 2º a lei orienta que:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (BRASIL, 1977).

A concepção de estágio presente na lei de estágios não é citada no Termo de Compromisso para Realização de Estágio, que contém apenas seis cláusulas, as quais apresentam como marcadores as letras do alfabeto. Porém, há uma reenunciação do discurso da Lei, ao determinar, na primeira cláusula: *o estagiário prestará serviços dentro de sua linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará na configuração do vínculo empregatício*. No TCE, portanto, as atividades de estágio são compreendidas como *serviços* a serem realizados junto à empresa.

A expressão “linha de formação” é uma referência à lei de estágios, que em seu Artigo 1º, §1, define: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar *experiência prática* na *linha de formação*, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.” (BRASIL, 1977, grifos meus). O TCE dialoga com a lei, porém, sem se apropriar das categorias relacionadas ao estágio que são referenciadas no texto legal. Ao invés de *experiência prática*, opta por *serviços*, produzindo sentidos ligados ao trabalho remunerado na relação de estágio.

A Lei 6.494/1977 prevê dois tipos de estágios: o curricular e o de ação comunitária, conforme especificam os parágrafos 1º e 2º, do Artigo 3º da Lei em questão:

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino. § 1º Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do art. 1º desta Lei. § 2º Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso. (BRASIL, 1977).

Ainda que sejam definidos dois tipos de estágio, o estágio curricular e a ação comunitária, transcritos acima, no texto da lei o estágio vai assumindo outros sentidos: “O estágio, independente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.” (BRASIL, 1977, Art.2º). Mesmo que o estágio possa ser exercido nas mais diferentes esferas sociais, sem que deixe de atender ao que propõe o segundo parágrafo do Art.1º da lei de estágios, a própria lei permite outros entendimentos quando estabelece que “independente do aspecto profissionalizante” o estudante participe de atividades de extensão e quando dispensa o TCE para atividades comunitárias, que considera como estágios.

Além das definições, no texto legal, o estágio é recategorizado diversas vezes como: estágio curricular, experiência prática; complementação do ensino e da aprendizagem; instrumentos de integração; treinamento prático; aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano; atividades de extensão; ação comunitária. Nesse processo, o estágio se torna polissêmico, ganha diversos sentidos, ou seja, diversas atividades passam a ser equiparadas ao estágio, com vistas à concretização do projeto discursivo conferido à lei, de ampliar o campo semântico da palavra *estágio* para adequá-lo às necessidades do mercado de trabalho.

No TCE há apenas duas recategorizações do termo estágio: *serviços* e *prestação de serviços*. Segundo Delgado (2017), o estagiário, juridicamente, é um prestador de serviços sem caráter empregatício, portanto, não há equívoco legal em relação a essa expressão. A leitura do TCE revela que a polissemia da palavra *estágio* presente nos enunciados da Lei 6.494/1977 não é assimilada conforme o discurso da lei, ela é reenunciada como *prestação de serviços*, de acordo com os princípios do projeto de lei que gerou a lei de estágios e que concebia o estágio como treinamento, de forma que os “estudantes de nossas escolas técnicas e superiores sejam *treinados*, para que possam *prestar os serviços profissionais* que deles a sociedade reclama.” (BRASIL, 1971b, p. 3, grifos nossos).

A Lei de Estágios, que deveria promover um novo discurso sobre os estágios nos documentos produzidos nesse momento histórico, não é assimilada em seus discursos sobre a “complementação do ensino e aprendizagem”. Assim, ainda que a lei 6.494/1977 aborde o aspecto educativo dos estágios, o TCE assume as atividades de estágio apenas como *serviços*, de acordo com uma concepção de estágio como *trabalho*. O manual do estagiário, outro documento produzido na época pela ETEFESC, define o *significado de estágio*: “Entende-se por estágio uma complementação curricular obrigatória realizada junto às empresas, ou na própria escola, culminada com a obtenção do Diploma de Técnico.” (ETEFESC, s.d., p. 3). Quanto ao estagiário, o manual entendia que: “[...] o estagiário representa um potencial de mão de obra, que está aos poucos aprimorando seus conhecimentos de Técnico de 2º grau, para futuramente ocupar em definitivo, na Empresa, um lugar de destaque.” (ETEFESC, s.d., p.3).

A compreensão do estágio como *prestação de serviço* do estagiário como um *potencial de mão de obra* indica o horizonte axiológico presente nos discursos sobre o estágio e o estagiário. O discurso da lei de estágios estava em sintonia com os objetivos da educação nesse período histórico, os quais eram direcionados às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse Termo de Compromisso não é definido um plano de atividades, de modo que não há clareza sobre as atividades do estagiário no local de estágio, assim como não há também a indicação do que seja “qualquer exigência estranha”.

Em sua posição de interveniente, a instituição de ensino assume a responsabilidade de resguardar os direitos do estudante, mantendo boas relações com as empresas, porém, discursivamente estabelece um jogo de forças no qual há interesse em definir que os ônus são assumidos pela empresa concedente de estágio, com a configuração do vínculo empregatício, se houver “qualquer exigência estranha”. Ainda que a ressalva seja um tanto ampla e

indefinida, o TCE dialoga com a fiscalização do trabalho, sinalizando que a empresa responde pelo não cumprimento de suas responsabilidades.

Nas duas cláusulas seguintes do TCE são indicados o local da “prestação de serviços”, o horário a ser cumprido, considerando que a Lei 6.494/1977 não estabelece uma jornada específica, é utilizada a jornada prevista pela legislação trabalhista, que estabelece jornada máxima de 8 horas diárias e 44 horas semanais. A duração do estágio é registrada em meses no TCE, com a indicação apenas da data inicial do estágio, sem definição da data final. Esse tipo de registro, sem definições precisas, contribui para que as condições acordadas sejam relativizadas, com chances de se tornarem muito flexíveis, dando margem à descaracterização do estágio.

Na cláusula seguinte consta o valor da bolsa, que no TCE é denominada *bolsa de complementação educacional*, dialogando com a Portaria 1.002/1967, já que a lei de estágios definia que “o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada.” (BRASIL, 1977, Art.4º). Em seguida, são informados o nome da seguradora e a indicação de que a rescisão pode ser feita a qualquer momento, por qualquer uma das partes, sem aviso prévio ou indenizações. O documento é datado e assinado pelas partes: empresa e estagiário, com a interveniência da escola. Essas cláusulas finais do TCE apresentam questões burocráticas, manifestando valores que dialogam com a norma anterior à lei de estágios, em um discurso bivocal, e com a legislação trabalhista, ao enunciar o direito de rescisão, antecipando respostas a um de seus interlocutores, que é a fiscalização do trabalho.

Ao refratar o discurso da lei de estágios, o Termo de Compromisso para Realização de Estágio responde a esse discurso e expressa seu acento apreciativo, assumindo a polissemia presente na lei de estágios, com a reenuniação de seus discursos, porém, tratando o estágio como serviço, ampliando, assim, a polissemia do termo.

Outra questão não definida pela lei de estágios é o programa de atividades de estágio. Como não havia previsão de fazer um plano de estágio por escrito, a empresa determinava essas atividades conforme sua conveniência, o que, muitas vezes, implicava apenas em atribuir ao estagiário as atividades rotineiras da empresa, sem sequer uma supervisão adequada, pois a figura do supervisor não era mencionada. Os estágios assumiram, com o tempo, o aspecto de emprego com “mão de obra de baixo custo”. A construção de sentidos sobre o estágio e o estagiário ainda estava em disputa, revelando a importância dessas categorias nos discursos das esferas educacional e trabalhista.

As discussões sobre a lei de estágio no congresso nacional se prolongaram por seis anos e, quando foi publicada, a Lei 6.494/1977 deveria ser regulamentada em trinta dias, mas isso só ocorreu em 1982, com um decreto que alterou algumas de suas cláusulas e fez com que a ETEFESC mudasse seu Termo de Compromisso para a Realização de Estágio.

5.3.5 O decreto 87.497/1982: a lei de estágios é regulamentada

A Lei 6.494/77 foi regulamentada pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, que complementou e modificou artigos da lei de estágios. Nesse mesmo ano a Lei 5.692/71 foi alterada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau. O país se encaminhava para o fim da ditadura e a crise da sociedade capitalista mundial estabelecia mudanças nos processos produtivos e finalidades da educação. O decreto trazia alguns elementos das mudanças sociais e econômicas em curso, em vista disso, inicialmente identificamos as principais alterações promovidas pelo Decreto 87.497/1982 e, em seguida, analisamos o novo termo de compromisso de estágio elaborado na ETEFESC.

A lei de estágios havia instituído o estágio aos “alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao *ensino público* e particular nos níveis superior, *profissionalizante de 2º Grau* e supletivo.” (BRASIL, 1977, grifos nossos). Modificando o texto da lei já a partir do primeiro artigo, o Decreto 87.497/1982 prevê: “O *estágio curricular* de estudantes regularmente matriculados e *com frequência efetiva* nos cursos vinculados ao *ensino oficial* e particular, em nível superior e de *2º Grau regular* e Supletivo obedecerá às seguintes normas.” (BRASIL, 1982, Art.1º, grifos nossos). Nesse primeiro artigo, além da exigência de matrícula e frequência efetiva, consta que o estudante deve fazer parte do *ensino oficial e particular, em nível superior e de 2º Grau regular e Supletivo*. A redação muda de *ensino público*, na lei de estágios, para *ensino oficial*, no Decreto, bem como, de *profissionalizante de 2º Grau* na lei, para *2º Grau regular* no Decreto. Essa última alteração implica em atribuir o estágio a cursos de 2º grau não profissionalizantes, em consonância com a Lei nº 7.044/1982.

As escolas públicas são também “oficiais por sua natureza jurídica já que advém do próprio Estado.” (CURY, 2016, p.112). Quanto às escolas particulares, estas podem ser oficializadas e, embora “não se transformem em oficiais, a elas são atribuídas as mesmas características das oficiais, no que se refere ao ensino e aos certificados e diplomas,

obedecidas as diretrizes e bases educação.” (CURY, 2016, p.112). Considerando esses conceitos, com a alteração do texto do decreto de *público* para *oficial*, o que se pode depreender é que ficam de fora escolas que não são públicas (oficiais), nem oficializadas, ou seja, aquelas que oferecem cursos livres, as quais são mantidas por pessoas jurídicas ou físicas, fora do sistema de controle educacional oficial, que é o caso dos cursinhos pré-vestibulares, cursos de línguas, etc. A mudança de enunciado, de *ensino público* para *ensino oficial* demonstra, portanto, uma preocupação com a possibilidade de o estágio se tornar um meio de acesso a atividades remuneradas por intermédio de cursos não oficiais, o que desvirtuaria os objetivos do estágio.

Na concepção de estágio apresentada pelo decreto, o discurso é reelaborado, com a definição de um conceito de estágio:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982, Art. 2º).

A Lei 6.494/77 menciona que o estágio deveria se constituir em instrumento de integração, “em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” e poderia assumir forma de atividade de extensão “em empreendimentos ou projetos de interesse social. O Decreto nº 87.497/82 complementa essa noção com a compreensão de que o estágio é “aprendizagem social, profissional e cultural.”

O conceito de estágio expresso no Decreto 87.497/1982 se diferencia da concepção de estágio da Lei de estágios e dialoga com a o Parecer 76/1975 e a Lei nº 7.044/1982. No Parecer do CFE, a educação profissionalizante já não deveria ser entendida como “a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível” (CUNHA, 2000c, p. 202), ou seja, a formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Pretendia-se “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola.” (BRASIL, 1975), com base na concepção de *educação para o trabalho*, divulgada pelo Parecer 76/1975. Desta forma, em vez da qualificação, que capacita o estudante para uma profissão, propunha-se uma educação profissionalizante básica, com conhecimento tecnológico e técnico e o desenvolvimento de competências que permitissem sua adaptação a uma ocupação que seria definida com o treinamento profissional no mundo do trabalho. A adoção do conceito de competência teve reflexos profundos no

campo das políticas educacionais, substituindo, em grande parte, “os tradicionais conceitos de qualificação, conhecimentos e habilidades na formação profissional.” (CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 32).

Essa ampliação do conceito de estágio curricular dialoga, portanto, com o a pedagogia das competências. A pedagogia centrada nessa noção “possui validade econômico-social e também cultural, posto que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção.” (RAMOS, 2008, p. 203).

Algumas noções que viriam a ser amplamente difundidas nos anos 1990, no Brasil, já faziam parte dos discursos educacionais desde a década de 1970. O relatório “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã”, publicado em 1972 pela UNESCO, conhecido como Relatório Faure, estabeleceu as noções de sociedade de aprendizagem e educação ao longo da vida. O relatório defendia que cada indivíduo deveria aprender para o próprio desenvolvimento pessoal, social, econômico, político e cultural.

De acordo com Cunha (2000c), todo o processo de mudança da legislação referente à profissionalização no ensino de 2º grau, a partir de então, consistiu no refinamento da ideia de profissionalização como *educação para o trabalho*, introduzida pelo Parecer 76/1975, que culminou com a Lei n. 7.044/1982, que define: “[...] o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação* para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1982 a, grifos nossos). No primeiro artigo da Lei 5.692/1971, o termo utilizado era *qualificação para o trabalho* e essa substituição definiu o fim da obrigatoriedade de profissionalização do ensino, bem como, o surgimento de um discurso sobre competências profissionais e a pedagogia das competências que são acompanhados de

[...] um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. (RAMOS, 2008, p. 299).

Dialogando com os pareceres do CFE e normas resultantes dos embates sobre educação nesse período, na lei 6.494/1977 o estágio assume uma polissemia, de forma que o “estágio curricular” é uma das várias denominações dadas ao estágio, referindo-se àquele período que seria necessário para a complementação da carga horária do curso.

Já o Decreto 87.497/1982 adota a expressão “estágio curricular” como única forma de se referir aos estágios, que é utilizada com a intenção de padronizar e identificar o estágio, mas acaba servindo como uma espécie de guarda-chuva para diferentes práticas, abrigando sob essa denominação atividades não formalizadas: “[...] quando o estágio curricular não se verificar em qualquer atividade pública e privada, inclusive como prevê o § 2º do artigo 3º da Lei nº 6.494/77, não ocorrerá a celebração do Termo de Compromisso.” (BRASIL, 1982, Art.6º, § 3º). Isto significa que o decreto mantém a possibilidade de atividades sem TCE serem equiparadas ao estágio, atribuindo à Instituição de Ensino a responsabilidade por um acordo assumido sem a sua participação e sem formalização.

Esses discursos, presentes no Decreto 87.497/1982, contêm posições ideológicas associadas à atuação das forças sociais centrípetas e centrífugas identificadas por Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]). As forças centrípetas dos discursos das normas e dos interesses econômicos tendem à monovalência dos discursos ideológicos, ou seja, delineiam um discurso unificado sobre os estágios, porém, por meio da manipulação de enunciados viabilizam a permanência de atividades não formalizadas que propiciam, sob o guarda-chuva do termo “estágio curricular”, a possibilidade de estudantes exercerem atividades que não serão acompanhadas pela instituição de ensino, ou ainda, que a legislação trabalhista seja burlada, pois sem o TCE não há como apresentar à fiscalização trabalhista um “comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício.”(BRASIL, 1982, Art. 6º§1º).

Assim, o reenquadramento discursivo da expressão *estágio curricular* não tem o objetivo de propor uma adequação terminológica, mas de criar uma *palavra-slogan*, que produza efeito, em função de que

[...] toda manifestação verbal socialmente importante tem o poder, às vezes por longo tempo e um amplo círculo, de contagiar com suas intenções os elementos da linguagem que estão integrados na sua orientação semântica e expressiva, impondo-lhe nuances de sentido precisas e tons de valores definidos: deste modo, ela pode criar a palavra-slogan, a palavra injúria, a palavra-louvor, etc. (BAKHTIN (2002 [1975], p. 97).

Ao criar uma palavra-slogan, o discurso sobre estágio no decreto indica uma disponibilidade para que o enunciado *estágio curricular* possa ser interpretado de forma abrangente e generalista, o que leva à descaracterização de sua finalidade educativa e à sua aproximação com o trabalho precarizado.

O Decreto 87.497/1982 também prevê que “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino”. Assim, ainda que

participe apenas como interveniente, a instituição de ensino passa a assumir responsabilidades que se tornam explícitas. Em seu Art. 4º, o decreto define:

As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre: a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica; b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo; c) condições imprescindíveis para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977; d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação do estágio curricular. (BRASIL, 1982, Art.4º).

O estágio deve, portanto, ser previsto no programa pedagógico do curso, com carga horária mínima de um semestre, o que significa que as instituições de ensino precisam rever seus currículos para adaptá-los ao decreto.

Além do termo de compromisso de estágio, torna-se necessária a assinatura de “instrumento jurídico [...] onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso.” (BRASIL, 1982, Art. 5º). Nos termos de convênio assinados com as empresas concedentes nesse período, percebe-se a aceitação de parte do conceito de estágio do Decreto, com o apagamento trechos dos enunciados:

[...] O presente TERMO DE CONVÊNIO para concessão de estágios curriculares, nos termos das cláusulas e condições que se seguem: CLÁUSULA PRIMEIRA – A finalidade deste TERMO DE CONVÊNIO é proporcionar a estudantes do ETF/SC oportunidade para complementação do ensino e da aprendizagem e *participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio*. (ETEFESC, 1990).

Ou

[...] Considera-se estágio curricular as *atividades de aprendizagem social, profissional e cultural*, proporcionadas ao estudante pela participação na Empresa, em *situações reais de vida e trabalho* ligadas à área de atuação sob a coordenação e responsabilidade da ETF-SC. (ETEFESC, 1991).¹⁸

É prevista também a participação dos agentes de integração junto às empresas e, inclusive, junto à própria instituição de ensino, que pode recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados para auxiliar nos processos de estágios. Essa participação deve ser regida por instrumento jurídico apropriado. Os agentes de integração já atuavam na intermediação de estágios desde a década de 1960, porém, pela primeira vez são incluídos na legislação como auxiliares na relação de estágio.

¹⁸ Termos de convênio disponíveis no acervo da COEST – Câmpus Florianópolis.

O pagamento de seguro contra acidentes pessoais consta da legislação de estágio desde o princípio, como atribuição da empresa concedente, porque, como o estagiário não é empregado, não é incluído na previdência social (a não ser como contribuinte facultativo, pela lei atual). Porém, com a publicação do Decreto 87.497/1982, o pagamento do seguro passa a ser motivo de divergências entre as Instituições de Ensino e as concedentes de estágio.

Em seu Art. 8º, o Decreto tenta redefinir a atribuição do pagamento do seguro de acidentes pessoais feito em nome do estagiário: “A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração, referidos no ‘caput’ do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante.” (BRASIL, 1982). A Lei 6.494/1977 prevê apenas o seguinte: “[...] devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.” (BRASIL, 1977), sem definir quem é o responsável pelo pagamento do seguro. Nos convênios firmados pela ETEFESC com as concedentes de estágio nesse período, ora a atribuição do seguro cabe à escola, ora à concedente, conforme negociação entre as partes.

Essa solução se torna oficial com o Decreto 2.080, de 26 de novembro de 1996, que dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497/1982:

A instituição de ensino ou a entidade pública ou privada concedente da oportunidade de estágio curricular, diretamente ou através da atuação conjunta com agentes de integração, referidos no caput do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Lei 11.788/2008 resolve de vez essa questão definindo que, em caso de estágio não obrigatório, a concedente deve contratar o seguro, e, em caso de estágio obrigatório, este pode, alternativamente, ser pago pela instituição de ensino.

O decreto também se preocupa em estabelecer as diferenças em relação ao aprendiz, esclarecendo que “[...] o disposto neste Decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.” (BRASIL, 1982, Art. 9º).

Percebe-se no decreto uma tentativa de dar novos sentidos ao estágio, com a utilização da expressão “estágio curricular” e com a conceituação do estágio curricular, porém subjacentes a essas providências, há discursos dissimulados que refratam o sentido do estágio, incluem outras atividades sob o “guarda-chuva” do estágio curricular. Ao analisar o TCE da ETEFESC, procuramos evidenciar como esses e outros discursos se manifestam nos documentos de estágio.

5.3.6 O TCE do decreto 87.497/1982 (1982-1994)

Em função do Decreto 87.497/1982, o Termo de Compromisso de Estágio da ETEFESC foi submetido a uma revisão, com a inclusão e alteração de cláusulas, passando a constituir-se por nove artigos. Esse TCE traz como novidade o fato de ser escrito em papel timbrado, com a identificação do Serviço Público Federal, sua vinculação ao Ministério da Educação, o nome da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, bem como a referência ao Serviço de Integração Escola-Empresa/SIE-E.

O papel timbrado está relacionado com a identidade institucional e seu uso confere credibilidade aos documentos impressos, constituindo-se um meio socialmente reconhecido para a veiculação de comunicações escritas. Entre as responsabilidades assumidas pela instituição de ensino, o uso do papel timbrado com seu nome, sob a tutela do MEC e do serviço público, asseguram sua oficialidade e a probidade necessária ao documento. Ainda que a atribuição da instituição de ensino seja de interveniente, seu *status* é outro, ela vai ganhando protagonismo e criando discursos sobre o estágio e o estagiário. O novo TCE da ETEFESC pode ser observado na Figura 7.

O termo de compromisso elaborado para atender às determinações do Decreto 87.497/1982 retoma a composição do Contrato de Estágio elaborado em 1972, mas alguns artigos são baseados no TCE da lei de estágios, dialogando, portanto, com os dois documentos anteriores.

O título do documento é: TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO, centralizado, em caixa alta, em uma só linha. Em seguida, inicia-se um cabeçalho, sem destaques ou espaçamentos diferenciados. Os destaques ficam por conta das palavras EMPRESA e ESTAGIÁRIO, escritas em letras maiúsculas, indicando as partes que assinam o TCE. A instituição de ensino é identificada pelo nome e pela qualificação do coordenador do SIE-E. A expressão “também assina” permanece, indicando que a escola não é parte do contrato, mas assina como interveniente.

O primeiro artigo é baseado no enunciado do TCE anterior: *O ESTAGIÁRIO desenvolverá atividades dentro de uma linha de formação ficando certo que qualquer exigência estranha implicará na configuração de vínculo empregatício*. Neste caso, identifica-se o discurso bivocal, orientado axiologicamente, utilizado para refratar as intenções discursivas do autor do TCE, que modifica as ações previstas para o estagiário, e, no lugar de *prestará serviços*, enuncia *desenvolverá atividades*.

Figura 7 – TCE Decreto 87.497/1982 (1982-1994)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA
 SERVIÇO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA / SIE-F

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO

A EMPRESA estabelecida em Florianópolis representada por na qualidade de seu Diretor... e o ESTAGIÁRIO matriculado na fase do Curso Técnico de Edificações da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, que também assina, representada pelo Professor na qualidade de Coordenador do Serviço de Integração Escola-Empresa, acertam o seguinte, na forma da Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1.977, regulamentada pelo Decreto nº 87.497 de 18/08/1982.

Art. 1º - O ESTAGIÁRIO desenvolverá atividades dentro de uma linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha, implicará na configuração do vínculo empregatício.

Art. 2º - A EMPRESA elaborará programa de atividades a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com as disciplinas cursadas pelo mesmo.

Art. 3º - O estágio realizado pelo ESTAGIÁRIO na EMPRESA será de 720 (Setecentas e Vinte) horas trabalhadas e será desenvolvido no(a) setor/área Edificações situado(a) à Rua nº em Florianópolis no período de a e no seguinte horário: das 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas.

§ 1º - Este período poderá ser prorrogado mediante prévio entendimento entre as partes.

§ 2º - Tanto a EMPRESA como o ESTAGIÁRIO poderão a qualquer momento dar por terminado o estágio, mediante comunicação escrita.

Art. 4º - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA designará como Supervisor Interno de Estágio o Sr.

Art. 5º - A qual caberá a avaliação final do ESTAGIÁRIO.

Art. 6º - O ESTAGIÁRIO declara concordar com as Normas Internas da EMPRESA, conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento e avaliação de seu desempenho e aproveitamento.

Art. 6º - O ESTAGIÁRIO se obriga a cumprir fielmente a programação de estágio, comunicando em tempo hábil a impossibilidade de fazê-lo.

Art. 7º - Nos termos do Art. 4º da Lei 6.494/77, o ESTAGIÁRIO não terá para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a EMPRESA, ficando aquele segurado contra acidentes pessoais e ocorridos durante o estágio pela apólice nº da Cia

Art. 8º - A EMPRESA se compromete a conceder ao ESTAGIÁRIO uma bolsa auxílio mensal no valor de Cz\$ vinte e dois mil cruzados

Art. 9º - Para clareza, é firmado o presente em três (03) vias de igual teor e forma.

..... de de 1.9.....

EMPRESA

Coordenador do SIE/F
 INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ESTAGIÁRIO

TESTEMUNHA



Escola Técnica Federal
de Santa Catarina
DREC - COSIE-E

PROGRAMA DE FORTALECIMENTO

Estagiário: _____

Formado em 1985 2º semestre Turma: _____

Supervisor na Empresa: _____ CREA: _____

Empresa: _____

Endereço: Rua: _____ Nº: _____
Bairro: _____ Município: _____
CEP: _____ Estado: SC CATARINA
Fone: _____ TALEX: _____

ATIVIDADE	PERÍODO PREVISTO (horas, dias e meses)	AMBIENTE DE TRABALHO (sala, laboratório, campo etc.)
1 MONTAGEM E INSTALAÇÃO DE ESQUADRIAS DE PVC.	357 HORAS 42 DIAS	SALA / OBRAS.
2 ASSISTÊNCIA TÉCNICA E ELABORAÇÃO DE ORÇAMENTOS.	170 HORAS 20 DIAS	OBRAS/ SALA.
3 APERFEIÇOAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE NOVAS ESQUADRIAS.	238 HORAS 28 DIAS	SALA.
4 MINISTRAR CURSOS E TREINAMENTOS PARA CAXILHEIROS, ENGENHEIROS, VENDEDORES, ETC.	85 HORAS 10 DIAS	SALA.

Isto indica um esforço para o apagamento de sentidos sobre o estágio como *serviços*, que o aproximavam do vínculo de emprego, com a reconstrução do conteúdo semântico do enunciado por meio da expressão *desenvolverá atividades*.

A expressão *atividades* surge, neste contexto, como palavra interiormente persuasiva, uma palavra cujo “tema pode ressoar no contexto bem antes do aparecimento da própria palavra.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146). Na Portaria Ministerial o termo *atividades* não era citado, porém o Contrato de Estágio elaborado pela ETEFESC fazia referência a atividades de estágio, ainda que não previsse a produção textual de uma programação de estágio. Na lei 6.494/1977 o termo *atividades* é utilizado apenas em relação a atividades de extensão, enquanto no TCE instituído com a lei de estágios houve uma tentativa de apagamento da expressão, com a opção pelo termo *serviços*.

No Decreto 87.497/1982, o vocábulo *atividades* ressurge, desta vez, como parte da definição de estágio:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as *atividades* de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982, Art.2º, grifos nossos).

A palavra das leis, das normas, é entendida por Bakhtin (2002 [1975]) como palavra autoritária, que se impõe. Para o autor, o processo de formação ideológica caracteriza-se por uma brusca divergência entre a palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva. Porém, “apesar da profunda diferença entre estas duas categorias da palavra de outrem, tanto a autoridade da palavra como sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo, autoritária e interiormente persuasiva.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 142-143).

No Termo de Compromisso de Estágio, a expressão *atividades* ressurge como palavra autoritária, com origem no Decreto 87.497/1982, mas, também como palavra interiormente persuasiva, que “continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146). Neste novo TCE, a expressão ganha destaque, ao substituir o termo *serviços*, e também é utilizada em um novo contexto, com a inclusão de um artigo que prevê a elaboração de um programa de estágio, com a seguinte redação: *Art. 2º - A EMPRESA elaborará programa de atividades a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com as disciplinas cursadas pelo mesmo*. Pela primeira vez há a previsão de

elaboração de um programa de atividades de estágio em um TCE da ETEFESC. Esse programa de estágio é produzido em uma folha à parte e será examinado adiante.

Neste TCE percebe-se um tom um pouco diferente no tratamento com a empresa, à qual são conferidas mais obrigações em relação ao estágio. Nos artigos referentes às obrigações da empresa, são usados modalizadores deônticos de obrigatoriedade, imprimindo a esses artigos uma relação assimétrica, considerando que o decreto atribui à instituição de ensino a tarefa de regular a matéria contida em seus artigos:

Art. 2º - A EMPRESA elaborará programa de atividades a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com as disciplinas cursadas pelo mesmo.

Art. 4º - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA, designará como Supervisor Interno de Estágio o Sr.....ao qual caberá a avaliação final do ESTAGIÁRIO.

Art. 8º - A EMPRESA se compromete a conceder ao ESTAGIÁRIO uma bolsa auxílio mensal no valor de CZ\$...[...].

Nos dois primeiros artigos esses modalizadores têm a função de definir as atribuições da empresa, assinalando mudanças no TCE, com a obrigatoriedade na elaboração de um programa de atividades e a designação de um supervisor. Essas mudanças representam uma grande evolução no processo de estágio, considerando que a elaboração do programa de atividades promove uma interação real entre empresa e escola, com troca de informações e conhecimentos, enquanto a indicação de um supervisor reforça a relação da empresa com a instituição de ensino e propicia o suporte necessário às atividades do estagiário na empresa.

No artigo 4º do TCE há uma reprodução da cláusula do contrato de estágio que apresentava o estilo jurídico do direito administrativo:

Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA, designará como Supervisor Interno de Estágio o Sr.....ao qual caberá a avaliação final do ESTAGIÁRIO.

Porém, neste TCE, ocorre uma reenunciação do discurso do contrato, o tom adotado nesta cláusula é outro, com o uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade, não mais com o uso da modalização deôntica de possibilidade. Desta forma, a indicação do supervisor não é mais facultativa, torna-se compulsória, conforme estabelecido pelo Decreto 87.497/1982, o qual prevê que a instituição de ensino dispõe sobre a “[...] sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.” (BRASIL, 1982). Além de incluir o supervisor como um dos sujeitos do estágio, o artigo indica que a ele caberá a avaliação final do estagiário.

Amparada pelas normas, a instituição de ensino se reveste de seus atributos como interveniente e assume para com a empresa uma relação de poder, designando-lhe atribuições. Esse tipo de relação assimétrica não ocorre com objetivo de obter vantagens materiais, mas de produção de “poder simbólico” (BOURDIEU, 2004), de reprodução de seu *ethos*, visando ampliar sua posição relativa na hierarquia social. Para Bourdieu (2004), o poder simbólico é “um poder de fazer coisas com as palavras”, o poder de produzir e impor a visão de mundo legítima, de forma que

[...] as relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico. Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nominação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. (BOURDIEU, 2004, p. 163).

Assim, discursivamente, o quarto artigo ganha um novo sentido, em que as *reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas*, adquirem nova configuração, considerando que o estagiário será atendido por um supervisor designado para essa função e com atribuições de orientação, acompanhamento e avaliação. Desta forma, tanto o estagiário como a instituição de ensino terão uma parcela da reciprocidade necessária aos objetivos do estágio, para os quais a empresa concedente deve participar “colaborando no processo educativo.” (BRASIL, 1982).

No artigo 8º, ocorre uma atenuação do caráter deontico expresso pelo modalizador “se compromete” sobre *a conceder ao ESTAGIÁRIO uma bolsa auxílio mensal no valor de CZ\$...[...]*, considerando que a bolsa não é obrigatória e, quando ela não for paga, apenas não será preenchido o campo relativo ao valor.

Nos artigos referentes a deveres do estagiário são usados modalizadores deonticos de obrigatoriedade em três artigos:

Art. 1º - O ESTAGIÁRIO desenvolverá atividades dentro de uma linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha, implicará na configuração do vínculo empregatício.

Art. 5º - O ESTAGIÁRIO (A) declara concordar com as normas internas da EMPRESA, conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento e avaliação de seu desempenho e aproveitamento.

Art. 6º - O ESTAGIÁRIO se obriga a cumprir fielmente a programação de estágio, comunicando em tempo hábil a impossibilidade de fazê-lo.

Esse primeiro artigo utiliza um modalizador deontico de obrigatoriedade, indicando o que o estagiário deverá cumprir. Ocorre, também, nesse excerto, uma modalização epistêmica

asseverativa, que é aquela que apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro (NASCIMENTO, 2013). Essa modalização é apresentada pelo locutor como uma afirmação que não deixa margem a dúvidas: *ficando certo que [...]*, em que ele procura demonstrar que seus interlocutores estão cientes e compreendem os efeitos desse artigo, procurando convencê-los a assumir um determinado posicionamento, ou realizar uma determinada ação. Esse artigo se refere ao estagiário, mas seu discurso visa a concedente de estágio, pois será responsabilidade dela não fazer “qualquer exigência estranha”, ainda não definida, mas agora, tendo por base um programa de estágio. Nos artigos 5º e 6º (reproduzidos acima), as modalizações demonstram as relações assimétricas entre concedente/instituição de ensino e o estagiário.

As dimensões espaço-temporais relativas ao estágio são reunidas no Artigo 3º, no qual também são utilizados modalizadores deônticos de obrigatoriedade para definir a carga horária total do estágio, o setor/área, a localização, o período, com data inicial e final do estágio, bem como o horário, com definição da hora de entrada e saída no estágio. Esse artigo tem dois parágrafos que contemplam a possibilidade de prorrogar e/ou rescindir o contrato. A carga horária do estágio curricular prevista é de 840 horas *trabalhadas*, em um período definido, com data de início e de término.

O TCE institui a prorrogação do estágio, ainda que, na prática, já existisse o Termo de Aditamento, para alterações necessárias ao TCE, porém, com essa medida, um novo documento passa a circular, o Termo Aditivo, que, além de servir para registrar alterações, permite prolongar o período de estágio.

Os tempos do estágio não eram incorporados aos documentos que antecederam este TCE, de forma que no contrato de estágio não havia previsão do início e fim do estágio, nem a carga horária total (definia apenas que o estágio teria duração estabelecida em meses). O cronotopo do estágio se confundia com o cronotopo do trabalho, pois prevaleciam as dimensões espaço-temporais do trabalho (horários de entrada e saída, horas trabalhadas semanalmente), em um contrato com datas de início e término do estágio indeterminadas. Já no TCE da Lei 6.494/1977, no qual o estágio também tinha duração prevista em meses, era definida apenas a data de início do estágio.

Neste TCE do Decreto 87.497/1982, as representações temporais e espaciais tentam abranger várias formas de caracterizar o tempo, desde sua representação diária, até o número mínimo de horas necessárias para o estágio curricular. Nessa tentativa de organizar o tempo, o cronotopo do estágio é regido pelos tempos e espaços assinalados no TCE. O espaço é o do

trabalho, um espaço restrito e pré-determinado (a empresa), num setor estipulado, em um endereço fixo, que apresenta a temporalidade do trabalho urbano em sua jornada. A esse cronotopo do trabalho são associados os tempos do estágio, com sua jornada, seu período definido (datas de início e fim) e uma carga horária mínima a ser cumprida (840 horas).

O cronotopo do estágio passa a ser construído, criando-se na fronteira entre os tempos e espaços do trabalho e os tempos e espaços requeridos pela escola. Para Bakhtin (2002[1975]), cada tema possui seu próprio cronotopo e cada cronotopo principal pode incluir dentro dele um ilimitado número de cronotopos menores, com interações complexas entre eles, de forma que podem “se incorporar um ao outro, eles coexistem, podem se entrelaçar, substituem ou se opõem uns aos outros, se contradizem ou se encontram em inter-relações cada vez mais complexas.” (BAKHTIN, 2002[1975], p. 357). Portanto, os tempos ainda são negociados, compondo-se entre as duas esferas, assim, se o estágio requer um período próprio, que não coincida com o horário de aulas, as cargas horárias do estágio, diárias e semanais, confundem-se com a jornada de trabalho. Já o espaço do estágio se torna mais que apenas espaço de trabalho, pois a presença do estagiário possibilita novas formas de interações no ambiente laboral, envolvendo trabalhadores e chefias, tornando-se, desta forma, um espaço simbólico, onde há criação de valores e significados. A definição de um cronotopo próprio do estágio constrói, portanto, novos sentidos sobre o estágio, como uma atividade que se organiza nas fronteiras das esferas do trabalho e da escola.

No artigo 7º percebe-se um cuidadoso dialogismo com a legislação e com a empresa concedente. Trata-se do seguinte trecho: *Art. 7º - Nos termos do Art.4º da Lei 6.494/77, o ESTAGIÁRIO não terá para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a EMPRESA, ficando aquele segurado contra acidentes pessoais e ocorridos durante o estágio pela apólice nºda.....* O artigo 8º do Decreto 87.497/1982 prevê que “[...] a instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração, [...] providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante.” (BRASIL, 1982). Ou seja, o decreto atribui à instituição de ensino ou ao agente de integração o pagamento de seguro de acidentes pessoais ao estagiário, porém não há referência às obrigações da empresa neste sentido.

Assim, ao elaborar o artigo 7º do TCE, a instituição de ensino recorre ao texto da lei 6.494/1977, que prevê: “[...] o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza [...] devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.” (BRASIL, 1977). O texto da lei não define quem deve pagar o seguro, deixando em aberto a

questão, assim como o artigo do TCE. Ao citar a lei, o TCE recorre à sua superioridade em relação ao decreto, que não pode contrariá-la, sob pena de se tornar ilegal e não ter validade, de forma que “[...] somente a lei pode inovar o Direito, ou seja, criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações.” (SOUZA, 2014). O texto do Termo de Compromisso de Estágio, portanto, refuta e confronta o discurso do Decreto 87.497/1982, que pretende favorecer a empresa concedente com essa tentativa de atribuir as despesas com o seguro apenas à instituição de ensino, ou ao agente de integração, se este fizer parte do processo.

Estabelecidos os principais compromissos entre as partes, ao final o TCE é datado e, em seguida abre espaço para as assinaturas da empresa, do estagiário e da instituição de ensino como interveniente (*que também assina*), bem como de uma testemunha (que quase nunca assina).

A segunda página do TCE é dedicada ao programa de estágio, que é estabelecido no próprio documento e pela primeira vez faz parte do TCE. O programa de estágio é elaborado em uma folha timbrada, com um cabeçalho formado pela logomarca da Escola Técnica e o nome da escola por extenso, sublinhado, e as siglas DREC (Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias) e COSIE-E (Coordenadoria de Integração Empresa-Escola), que é como o setor de estágios passou a se chamar nesse período. A diferença de denominação entre a primeira página do TCE e o programa de estágio ocorre porque, na época a impressão de documentos era feita em grandes quantidades, na gráfica da instituição de ensino e havia um aproveitamento de material.

O projeto discursivo desse documento se evidencia por sua dimensão verbo-visual (BRAIT, 2013), no qual “a dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção.” (BRAIT, 2013, p. 62).

Em letras maiúsculas, à esquerda, destaca-se o título: PROGRAMA DE ESTÁGIO. O programa de estágio diz respeito a um estagiário, realizando atividades em um determinado lugar, em horário e ambiente definido, supervisionado por um funcionário designado para esse fim. A disposição dessas informações inicia-se com o nome do estagiário e os dados: *Formado em 19...; semestre e turma*. A notação sobre o ano de formatura relaciona-se ao fato de que o estudante faria o estágio na última fase e, ao iniciar o estágio, já teria concluído a carga horária referente às demais disciplinas, podendo dedicar-se exclusivamente ao estágio, que poderia apresentar carga horária de até 44 horas semanais. A indicação do semestre (1º ou 2º) completa essa informação e o número da turma localiza o estudante na escola. Trata-se,

portanto, da definição de um cronotopo escolar que identifica plenamente o estudante apto ao estágio curricular.

Na sequência, é identificado o supervisor de estágio na empresa, com o nome e o número do CREA (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia), deixando claro que o supervisor deve ser um profissional com formação técnica na área. O número do CREA nem sempre é preenchido, o que significa que essa informação não é obrigatória para a realização do estágio. Logo abaixo, a identificação da empresa, com nome, endereço, cidade, estado, telefone e número de telex, uma tecnologia da época, que representava uma das formas possíveis de comunicação entre empresa e instituição de ensino, além de ser mais um elemento a situar espacialmente o local de estágio.

Após essas informações, o programa de estágio é apresentado em uma tabela com três colunas, as quais devem ser preenchidas pela empresa concedente de estágio com os seguintes dados: atividades, período previsto para executá-las (em horas, dias e meses) e ambiente de trabalho (sala, laboratório, campo, etc.).

A adoção do programa de estágio como complemento do Termo de Compromisso permite o planejamento do estágio, de acordo com a proposta curricular para a formação pretendida. O programa de estágio é elaborado na empresa/organização concedente do estágio e deve ser assinado pelo supervisor e pelo estagiário. As atividades são concebidas para cada estagiário e são incluídas na tabela individualmente, ou por grupos de atividades relacionadas a uma etapa do estágio. Os enunciados são escritos em linguagem técnica e, normalmente, iniciam por uma nominalização, que “é a conversão de processos em nomes [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 223), ou seja, a nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas, assim, alguns tipos de linguagem favorecem a nominalização, tais como a linguagem médica, científica ou técnica. Discursivamente, a nominalização adotada no programa de atividades tem a mesma função prescritivista e instrucional do restante do TCE.

A concepção de destinatário é evidenciada pelas opções lexicais inerentes à linguagem técnica. Os interlocutores do programa de estágio são o supervisor, o coordenador do curso e o estagiário, que compartilham do conhecimento e uso da linguagem estratificada da esfera profissional técnica. Essas interações entre os envolvidos no estágio também são observadas no documento de apresentação do estagiário à empresa:

[...] Permitindo-nos lembrar que o estágio faz parte da base curricular da Escola e tem por objetivo complementar, na empresa, a formação profissionalizante do educando, através da interação, no ambiente de trabalho, com processos, métodos, técnicas e tarefas usuais no segmento

tecnológico de sua especialidade. Esperamos que o estudante em questão *venha a ser útil* ao seu quadro funcional, pois, com isso, estará dando continuidade a modesta colaboração que, há longo tempo, vimos prestando ao país na *qualificação de recursos humanos*. Será a nossa grande recompensa. *Saudações técnicas*. (ETEFESC, s/d, grifos nossos).¹⁹

A apresentação aborda a formação técnica do estudante, mas situa o estágio ainda dentro de uma concepção utilitarista (*venha a ser útil ao seu quadro funcional*), de uma visão de estágio como serviços. Ao finalizar a apresentação com a expressão “saudações técnicas”, há uma alusão à identidade entre a formação técnica oferecida pela instituição de ensino e as características da empresa, aproximando seus interesses e afinidades. Discursivamente, essa saudação reafirma que as atividades de estágio devem ser desenvolvidas dentro da linha de formação do estagiário.

Ao redigir e avaliar o plano de atividades, tanto o supervisor como o coordenador do curso precisarão usar conhecimentos sobre legislação, normas da instituição de ensino e normas profissionais para sua análise. O plano de atividades entra em relações dialógicas com a legislação de estágio, ao registrar a existência de um supervisor; com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ao identificar que o estudante está apto a realizar estágio, ao designar atividades relacionadas ao curso e ao definir a carga horária total do estágio.

Além disso, o TCE também dialoga com as normas das entidades de classe, que determinam as atribuições dos técnicos de nível médio. As atribuições dadas aos técnicos por essas normas, anteriormente bastante restritivas, foram revistas e ampliadas, com o surgimento de novas habilitações profissionais e novas tecnologias, conforme regulamentado pelo CREA na Resolução 262, de 28/07/1979. Para a execução de atividades profissionais dos técnicos de 2º grau, o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CONFEA – apresentou alguns conceitos que delinham as atribuições dos técnicos: *conduzir, dirigir, executar, fiscalizar e projetar* (CONFEA, 1979). O plano de atividades dialoga, portanto, com as normas da entidade de classe, permitindo que o estudante/estagiário tenha contato com as atribuições que são conferidas ao futuro profissional técnico.

No Termo de Compromisso para Realização de Estágio criado para atender ao Decreto nº 87.497/1982, a concepção de estágio presente na norma legal não é reproduzida textualmente. Desta forma, os sentidos sobre o estágio e o estagiário são construídos por meio de escolhas que envolvem a composição, o estilo e o tema do TCE. Para Bakhtin (2002 [1975]) “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 2002 [1975])

¹⁹Documento da ETEFESC “Apresentação de Estagiários”, disponível nos arquivos da Coordenadoria de Estágios do IFSC – Câmpus Florianópolis.

p. 89). Neste sentido, o Termo de Compromisso opta pelos discursos bivocais, num dialogismo em que são identificadas cláusulas do Contrato de estágio de 1972 e do TCE de 1977, nos quais não havia uma conceituação de estágio. Neste TCE, o estágio se configura nas relações dialógicas com documentos, nas relações simétricas ou assimétricas entre interlocutores, nas escolhas lexicais, criando sentidos para o estágio que procuram distanciá-lo do vínculo empregatício, dos serviços. Prevê que o estagiário realizará atividades (não serviços) e determina a obrigatoriedade de um supervisor para acompanhar e avaliar o estagiário. Estipula um programa de atividades, no qual o estudante é situado em relação à escola e à concedente em um cronotopo próprio do estagiário, não apenas do trabalhador. A ele são atribuídas atividades de estágio supervisionadas, que se estruturam em um ambiente real de trabalho. Além disso, o coordenador do curso assina o programa de estágio juntamente com o supervisor.

Depois do Decreto 87.497/1982, a Lei 6.494/77 apresentou mais algumas regulamentações: em 1994, com a Lei nº 8.859, que previa o estágio de estudantes com necessidades especiais e em 2000, com a Medida Provisória nº 1.952-24/2000 que modificava o texto da lei. Nesse período, a ETEFESC passou por transformações de grande impacto, com o surgimento do Sistema ETF/SC.

5.3.7 O sistema ETF/SC: o neoliberalismo e a educação profissional

As sociedades capitalistas contemporâneas iniciaram, nas últimas décadas do século XX, um processo de reestruturação produtiva, baseado na intensificação do uso de novas tecnologias aplicadas à produção de bens e serviços e na reorganização do trabalho junto às unidades produtivas. De acordo com Manfredi (2002), tais medidas tiveram repercussão significativa para o mundo do trabalho, porque, ao gerar novas formas de trabalho as tecnologias dispõem de maior ou menor número de força de trabalho para operá-las, colocando em marcha um conjunto de ações sociais que também levam a formas diferenciadas de organização do trabalho e da produção.

Esse processo, denominado acumulação flexível, segundo Harvey (2003), caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A teoria do capital humano assumiu novo sentido. Antes ela

[...] era pautada numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados. (SAVIANI, 2008, p. 429-430).

Diante dessas mudanças, segundo Manfredi (2002), houve um processo de qualificação/desqualificação, de desmonte, de deslocamento e de surgimento de novas profissões. Criou-se a necessidade de novas especializações profissionais e ocorreu o desaparecimento de outras. Outras tantas profissões, embora não tenham desaparecido, passaram a exigir um profissional com novos conhecimentos e habilidades, com novo perfil, pois além das mudanças em seu campo de especialidade, houve também mudanças nas formas de organização, gestão e contratação de trabalho.

No Brasil, o fim da ditadura militar se deu em plena ascensão da ideologia neoliberal e da globalização. Nesse período, de acordo com Frigotto (2010), a noção de capital humano, que vigorou anteriormente e que ainda permitia “a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social, estava sendo substituída pela incorporação de capital morto, por meio do uso da ciência e da tecnologia como forças produtivas diretas e por meio da ampliação do desemprego estrutural.” (FRIGOTTO, 2010, p. 31), trazendo ao mundo do trabalho e da educação as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade.

Para Ramos (2014), os setores da sociedade que almejavam mudanças na educação viram uma vitória conservadora. “O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.” (RAMOS, 2014, p. 38). No entanto, as políticas educacionais adotadas sob o pensamento neoliberal da década de 1990 estavam vinculadas a princípios econômicos, com um direcionamento da educação às necessidades e regras do mercado.

Segundo Coelho (2014), o Brasil aderiu a um processo de transformações para inserção e subordinação ao capitalismo global que impôs, além das reformas estruturais do Estado, reformulações na educação nacional, com especial atenção à educação profissional.

Essas reformas ocorreram sob a interferência de organismos internacionais, entre os quais se destaca o Banco Mundial, que apresentava um papel central nos processos de negociação das vultosas dívidas dos países periféricos naquele período. Desta forma, foram atribuídas à educação brasileira características econômicas fundamentadas, principalmente,

em indicadores financeiros, considerando prioritariamente seu custo-benefício. “Neste sentido, definiu táticas de ação visando à consecução de suas políticas e, em vista disso, a retração do papel do Estado e a redução dos gastos com o ensino tornaram-se decisivos para o alcance desses objetivos.” (COELHO, 2014, p. 15).

Nesse contexto, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se uma nova concepção de ensino, voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais e com uma educação escolar vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social.” (Artigo 1º da LDB). A educação profissional foi desvinculada da educação básica, o que, para Ciavatta (2016), encobria uma política de formação profissional estreita e tecnicista, na qual “a função da educação como formação humana, síntese de todos os aspectos do desenvolvimento humano, foi subsumida à formação para o trabalho de acordo com as necessidades empresariais, legitimada pela doutrina neoliberal.” (CIAVATTA, 2016, p. 35).

Nesse conjunto de reformas, foi publicado o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que determinou no seu artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997a). A reforma na educação profissional foi operacionalizada, portanto, com esse decreto, que promoveu a separação entre o ensino técnico e o ensino médio regular, extinguindo, dessa forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio, tradicionais na trajetória da educação brasileira, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional. Ficava, assim, reafirmado o dualismo educacional, no qual a educação profissional era tratada como uma modalidade distinta da educação regular, ou seja, o estudante poderia se preparar para o trabalho, porém em curso desvinculado do ensino médio, concomitante ou pós-ensino médio.

Em 1998, a Lei nº 9.649 alterou o artigo 3º da Lei nº 8.948/1994, acrescentando o parágrafo 5º, que determinava

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente poderá ocorrer* em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Com a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 04 de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer CFE n.º 45/72 foi revogado, e procedeu-se a uma reestruturação curricular, na qual

os estágios deixaram de ser obrigatórios para todos os cursos técnicos. O artigo 9º da resolução previa a Prática Profissional, na qual o estágio era uma de suas possibilidades:

Art. 9º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. § 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação. § 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso. § 3º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso. (BRASIL, 1999).

A importância do estágio obrigatório para o curso técnico oferecido passava a ser, portanto, uma decisão da coordenação de cada curso. Para aqueles cursos nos quais o estágio supervisionado fosse previsto, a carga horária e o plano de realização do estágio deveriam ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

As reformas construídas a partir de uma opção política com base no ideário neoliberal e no processo de globalização começavam a tomar forma, com “a redução da oferta de estágios para estudantes face às alterações observadas no mundo do trabalho” (JOSÉ, 2006, p. 115), ressignificando a importância do estágio na formação profissional e do próprio curso técnico na instituição de ensino e no mercado de trabalho.

A Escola Técnica Federal de Santa Catarina passou por um longo período de transição, com o objetivo de se tornar um Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, o que só ocorreu em 2002, mas algumas mudanças já vinham ocorrendo em sua estrutura, com medidas que, aos poucos, foram antecipando um novo perfil para a instituição, como a eleição para diretores e outros cargos de gestão, bem como a expansão da Escola para além das fronteiras do município de Florianópolis. Desta forma, por meio do “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, criado pelo Governo Federal, em 1986, foi atribuída à Escola Técnica Federal de Santa Catarina a tarefa de implantar, no município de São José, a sua primeira unidade de ensino descentralizada” (ALMEIDA, 2010, p. 111), o que ocorreu em 1988. Na sequência, em 1994, foram criadas a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Jaraguá do Sul e a Gerência Educacional de Saúde de Joinville, e em 1998 essas unidades foram reunidas no sistema ETF/SC, sendo que a diretoria geral do Sistema permaneceu instalada na Unidade de Ensino de Florianópolis.

No âmbito dessas mudanças, no primeiro semestre do ano 2000, a Reforma da Educação Profissional foi oficialmente instituída na ETF/SC e, entre outras coisas, iniciou-se a oferta do ensino médio propedêutico, totalmente desvinculado dos cursos técnicos. Nesse

período, segundo Almeida (2010), os cursos técnicos pós-médios (ou subsequentes), já existentes, foram reestruturados, alguns foram extintos e novos cursos surgiram.

A legislação que orientava os modelos educacionais adotados pelas reformas não promoveu modificações em relação aos estágios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) faz referência ao tema apenas no artigo 82, o qual prevê que os sistemas de ensino devem estabelecer as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição, mantendo, portanto, a legislação específica sobre a matéria, ou seja, a Lei 6.494/77 e os dispositivos legais que a seguiram.

A lei de estágio foi modificada um pouco antes, com a publicação da Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994, estendendo aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio, alterando o seguinte artigo:

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular. § 1º os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, *profissionalizante de 2º grau*, ou escolas de educação especial. (BRASIL, 1994, grifos nossos).

Segundo o art. 58 da LDB “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Com essa lei, ampliava-se o público escolar participante dos estágios, abrindo espaço para políticas inclusivas, destinadas a pessoas com deficiências.

Talvez por ter foco sobre a educação especial, essa nova lei ignorou solenemente a alteração à lei de estágios realizada anteriormente pelo Decreto nº 87.497/1982, estipulando o estágio para os “cursos vinculados ao ensino oficial e particular, em nível superior e de 2º grau regular e supletivo [...]” (BRASIL, 1982), conforme discutido na seção anterior. Com a Lei 8.859/1994, os estágios voltavam a ser destinados aos cursos profissionalizantes de 2º grau, não mais ao 2º grau regular, como previa o decreto.

Para atender ao texto da LDB, foi publicada em 2000, a Medida Provisória nº 1.952-24/2000, que modificou novamente o texto da lei: “[...] os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de *nível médio* ou superior ou escolas de educação especial.” (BRASIL, 2000, grifos nossos).

Diante dessas mudanças, que são feitas sem que se perceba o texto de forma global, abrimos espaço para uma observação: os servidores/profissionais que trabalham em determinadas áreas dentro da escola, da secretaria, da câmara, devem ser convidados a “passar os olhos” sobre as modificações em documentos, de modo a detectar incongruências, incompatibilidades, dar sugestões, propor atualizações. Esta observação se faz necessária porque esses servidores/profissionais são alguns dos destinatários preferenciais desses documentos, lêem com atenção, interpretam de acordo com outros referenciais, detectam os discursos com os quais os documentos dialogam, ou seja, certamente podem contribuir na elaboração de documentos, que, com seus discursos, têm o poder de afetar a vida de muitas pessoas e a rotina das instituições.

5.3.8 O TCE da ETF/SC (1994 – 2002)

Em um período de transformações significativas, tanto na esfera escolar como na esfera do trabalho, a princípio, o TCE da Escola Técnica Federal de Santa Catarina quase não sofreu mudanças em seu texto, a não ser pela alteração do nome do coordenador e pela inclusão da Lei nº 8.859/1994 no cabeçalho.

Novas alterações só ocorreram em 1998, quando as unidades descentralizadas foram reunidas no sistema ETF/SC e a responsabilidade pelos estágios dos estudantes de todas as unidades do sistema foi atribuída ao SIE-E, o setor de estágios da escola. Para Forquin (1993), as mudanças de legislação sempre representam momentos de tensão na esfera escolar, provenientes do choque entre as determinações externas e as próprias tradições, de modo que a recepção das prescrições gera conflitos entre a apropriação e modos próprios de regulação e transgressão, refletindo-se em sua organização e nas suas práticas diárias. Assim, a partir de um evento inicial, em que ocorrem mudanças na instituição de ensino, os documentos institucionais podem ir assumindo diferentes versões, procurando atender as mudanças em curso.

Em sua nova versão, o TCE apresenta uma caixa de texto, na qual se destaca um logotipo criado para identificar os documentos da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) como sistema. A vinculação institucional é definida por quatro referências: Ministério da Educação e do Desporto, Escola Técnica Federal de Santa Catarina, Diretoria de Relações Empresariais e Serviço de Integração Escola-Empresa (Figura 8).

Figura 8 – TCE da Lei 8.859/1994 (1994-2002)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
 ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA
 DIRETORIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS
 SERVIÇO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO

A EMPRESA _____
 CGC/MF _____ estabelecida em _____ repre-
 sentada por _____ na qualidade de _____
 o(a) ESTAGIÁRIO(A) _____
 matriculado(a) na _____ fase do Curso Técnico de EDIFICAÇÕES Código() e a ESCOLA
 TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA, representada pela Técnica em Assuntos Educacionais,
 na qualidade de Coordenadora do Serviço de Integração Escola-
 Empresa, SIE-E, acertam o seguinte, na forma das Leis n° 6.494 de 07/12/1977 e n° 8.859 de 23/03/94 e
 Decreto n° 87.497 de 18/08/82, e Convênio n° _____

Art. 1° - O(A) ESTAGIÁRIO(A) desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

Art. 2° - A ETF/SC analisará programa de atividades elaborado pela Empresa, a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com as disciplinas cursadas pelo mesmo.

Art. 3° - O Estágio será de 815 (DIZ HORAS) horas trabalhadas, desenvolvidas no(a) Setor/Área ESCRITÓRIO / PROJETOS, situado na Rua/Av. _____ na cidade de _____ no período de 13:00 a 21:00 e no seguinte horário: _____

Parágrafo 1° - Este período poderá ser prorrogado mediante prévio entendimento entre as partes.

Parágrafo 2° - Tanto a EMPRESA, a ESCOLA ou o (a) ESTAGIÁRIO(A) poderão, a qualquer momento, dar por encerrado o Estágio, mediante comunicação por escrito.

Art. 4° - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA designará como Supervisor interno de Estágio o(a) Sr(a) _____, ao qual caberá a orientação e a avaliação final do ESTAGIÁRIO(A).

Art. 5° - O(A) ESTAGIÁRIO(A) declara concordar com as Normas Internas da ETF/SC e da EMPRESA, propondo-se a conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento de seu desempenho e aproveitamento.

Art. 6° - O ESTAGIÁRIO obriga-se a cumprir fielmente a programação de Estágio, comunicando em tempo hábil a impossibilidade de fazê-lo.

Art. 7° - Nos termos do Art. 4° da Lei n° 6.494/77, o(a) ESTAGIÁRIO(A) não terá, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a EMPRESA, ficando, aquele(a), segurado contra acidentes pessoais ocorridos durante o Estágio pela Apólice n° _____ da Companhia _____

Art. 8° - A EMPRESA compromete-se a conceder ao(a) ESTAGIÁRIO(A) uma bolsa auxílio mensal no valor de R\$ _____ (_____).

Art. 9° - Fica firmado o presente em 03 (três) vias de igual teor e forma.

Florianópolis, 16 de OUTUBRO de 2000

 EMPRESA
 Assinatura e Carimbo

 Coordenadora do SIE-E/ETF-SC

 ESTAGIÁRIO

 Testemunha



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA
DIRETORIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS
SERVIÇO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA

PROGRAMA DE ESTÁGIO

Estagiário(a) : Formatura : / sem.
Curso Técnico de EDIFICAÇÕES Matrícula:
Supervisor na Empresa : CREA :
Empresa :
Endereço : nº
Bairro : Cidade: FLORIANÓPOLIS UF: SC
CEP : Fone : (048) Fax :

ATIVIDADES (descrição das tarefas previstas)	PERÍODO (em horas)	AMBIENTE DE TRABALHO (SALA, LABORATÓRIO, CAMPO)
1- CONFECÇÃO DE PROJETO MOBILIÁRIO, AMBIENTAZÃO E ESTÉTICA MOBILIÁRIA, ELABORAÇÃO DE PLANTAS BAIXAS PARA ESTUDO DE CIRCULAÇÃO NO AMBIENTE. CRIAÇÃO DE MAQUETE TRIDIMENSIONAL EM CAD (MAQUETE ELETRÔNICA), PARA EFEITO DE REPRESENTAÇÃO EM 3D STUDIO MAX, UTILIZANDO LAMINAS DE MADEIRA E CHAPAS DE	840 HORAS	ESCRITÓRIO
2- FORMIGAS DIGITALIZADAS. CRIAÇÃO DE PROJETO ARQUITETÔNICO, DENTRO DOS PADRÕES TÉCNICOS NECESSÁRIOS, COM APRESENTAÇÃO DE MAQUETE ELETRÔNICA MAS DIMENSIONAMENTO DE PROJETO SANITÁRIO E HIDRÁULICO		
3- OBS: 3D STUDIO MAX É UM PROGRAMA DE CRIAÇÃO DE ANIMAÇÕES TRIDIMENSIONAIS NO SISTEMA CAD.		
4-		

Estagiário

Supervisor na Empresa
Assinatura e Carimbo

Coordenador do Curso

Sua construção textual não recebe mudanças significativas, ocorrendo apenas algumas modificações, porém, permanecendo como mesmo número de artigos do TCE anterior. No cabeçalho, são qualificados a EMPRESA, o(a) ESTAGIÁRIO(A) e a ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA. A escola não é mais distinguida com um “também assina”, agora tem seu nome escrito em maiúsculas contínuas, com o mesmo destaque das partes que assinam o TCE. As maiúsculas contínuas, o negrito, o itálico e as palavras sublinhadas, segundo Dahlet (2006), desempenham uma função expressiva, destacando visualmente o texto sobre o qual incidem e direcionando para este “o peso da informação.” (DAHLET, 2006, p. 188). A autora explica que:

[...] vários sinais possuem a função de atribuir à palavra ou expressão um peso expressivo que, em outras circunstâncias, não possui. O itálico, a maiúscula contínua e o negrito, ou seja, a maioria dentre eles, não são considerados sinais de pontuação pelas gramáticas. De fato, o itálico e o negrito se tornaram sinais de pontuação em decorrência do desenvolvimento extremamente rápido do computador, até nas esferas privadas; isto é, eles existem apenas na escrita digitada [...]. Por sua vez, a maiúscula que chamei de contínua para dissociá-la da maiúscula inicial, também inexistente na gramática. (DAHLET, 2006, p. 186-187).

O destaque dado pelas maiúsculas contínuas são sinais expressivos, com função discursiva, e demonstram o grau de importância dado a esses termos, mas também constitui um posicionamento valorativo e ideológico, atribuindo igualdade entre os sujeitos do discurso.

Na identificação da empresa, é incluído o item CGC/MF (Cadastro Geral de Contribuintes/ Ministério da Fazenda), enquanto que, para o estagiário, além do nome é incluída a fase, o curso em que está matriculado e o código do curso. Todos os novos itens de identificação do estagiário dizem respeito à escola, situam o estudante no tempo e no espaço escolar.

A identificação da instituição de ensino vem na sequência, com denominação da escola em letras maiúsculas, a qual, pela primeira vez é representada por uma mulher como coordenadora de estágios que, além disso, é Técnica em Assuntos Educacionais, uma função do quadro administrativo, não do quadro de docentes. O nome do setor de estágios volta a ser Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), depois de um período em que se chamou Coordenadoria de Integração Empresa-Escola (COSIE-E).

Com as mudanças no TCE, a Lei 8.859/1994 passou a ser citada e foi adicionado o número do convênio firmado com a empresa concedente de estágio, como era previsto no Decreto 87.497/1982, porém não era mencionado no TCE anterior. No final do cabeçalho,

verificam-se as seguintes referências: [...] *na forma das leis nº 6.494 de 07/12/77 e nº 8.859 de 23/03/94 e Decreto nº 87.497 de 18/08/82 e Convênio nº _____/_____*. Esse tipo de registro, além da função prática de informar as leis e normas que embasam o documento, serve como argumento de autoridade, para legitimação dos discursos desse documento.

Em 1994, quando foram feitas pequenas alterações no TCE, o artigo 4º recebeu duas modificações, nas quais o profissional designado pela empresa como supervisor passou a receber formas diferenciadas de tratamento e a incumbência de orientar e avaliar o estagiário: *Art. 4º - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a **EMPRESA**, designará como Supervisor Interno de Estágio o(a) Sr(a).....ao qual caberá a orientação e a avaliação final do **ESTAGIÁRIO(A)**.*

Para se referir ao supervisor, são utilizadas as formas binárias de gênero no artigo *o(a)* e no pronome de tratamento *Sr(a)*, mas não no termo *supervisor*, que, por analogia, deveria ser grafado *supervisor(a)*. Na versão redigida em 1998, o TCE também utiliza a linguagem binária de gênero ao se referir ao estagiário, com o uso da forma masculina e feminina juntas: *O(A) ESTAGIÁRIO (A)*. Inicialmente, houve uma tentativa de apagamento discursivo em relação à estagiária, pois não havia uso de formas binárias para a estagiária em termos de compromisso que já faziam essa distinção para a supervisora. Mais tarde, o uso das formas binárias de gênero para se referir ao/à estagiário/a e ao/à profissional responsável pela supervisão do estágio procura dar visibilidade às mulheres que atuam na área técnica.

Nesse período, a escolha por essas formas marcadas procurava superar “o uso do gênero gramatical masculino para denotar o gênero humano como um todo (isto é, homens e/ou mulheres).” (MÄDER; MOURA, 2015, p. 34). Nas profissões técnicas, em que os homens normalmente são predominantes, o uso do gênero gramatical masculino pode estar relacionado a fatores extralinguísticos, ou seja, de acordo com Mäder (2015), está relacionado com a proporção de homens e mulheres na profissão ou cargo em referência, como um estereótipo de gênero associado às categorias profissionais da área técnica e tecnológica.

Nesse período, de acordo com Costa e Bruschini (1992) e Caldas-Coulthard (1997), citados por Heberle (2000, p. 301), os estudos de gênero já se preocupavam, não só com questões femininas, mas com as relações e diferenças entre homens e mulheres e também entre mulheres, bem como das representações de feminilidade e masculinidade. Nesses estudos, “o interesse por questões de gênero reflete, pois, a necessidade de uma conscientização, reconceitualização e desconstrução de valores e crenças de grupos de mulheres e de homens na era pós-moderna.” (HEBERLE, 2000, p. 301).

Atualmente, a discussão sobre gêneros ainda está presente. Se, por um lado, discute-se a ampliação da representatividade da diversidade humana, por outro lado, defensores de ideologias conservadoras presentes no governo e na sociedade apoiam a proibição da abordagem sobre identidade de gênero e diversidade nos currículos de nível fundamental.

De acordo com essas perspectivas, em um cronotopo constituído por discursos e atos sociais marcados pela desigualdade de gênero (social), especialmente no ensino técnico, lembramos que, para o Círculo de Bakhtin (2006 [1929]) os discursos não são neutros, assim, qualquer enunciado é sempre ideológico, de forma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 96).

O Termo de Compromisso de Estágio é um gênero do discurso institucionalizado, bastante uniforme, que não é propício ao reflexo da individualidade nos enunciados, pois requer uma forma padronizada, atendendo ao seu tema, estilo e construção composicional. Porém, nesse período a coordenadora do SIE-E era uma mulher, e o uso das formas binárias de gênero pode refletir certo grau de individualidade, pois a autoria se constitui em um contexto histórico-social, por meio de um projeto de dizer, que se realiza em relação a um interlocutor, a quem seu enunciado se dirige.

O uso das formas binárias de gênero é uma escolha que pretende infundir novos conceitos para a constituição do sujeito estagiário nos documentos de estágio desse período, considerando que “o mundo científico e tecnológico é um reduto tradicionalmente masculino, que tem excluído as mulheres e promovido estereótipos sexuais, que por sua vez, reforçam o seu afastamento das áreas formativas e profissionais mais tecnológicas.” (CASACA, 2006, p.50). No período de expansão do sistema ETF/SC, passaram a ser ofertados cursos técnicos de Enfermagem e de Segurança do Trabalho, que tinham muita procura pelo público feminino, o que também pode ter contribuído para o uso de formas binárias de gênero.

Na sequência, em três artigos que ganharam nova redação, percebe-se que a ETF/SC conquista espaço nos discursos sobre o estágio: no Art. 2º, consta que *A ETF/SC **analisará** programa de atividades elaborado pela Empresa a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com as disciplinas cursadas pelo mesmo.* Neste parágrafo não há divisão binária, mas a palavra *analisará* é marcada em negrito, enfatizando a ação a ser efetivada pela escola. No artigo 4º, é atribuída ao supervisor a função de orientação durante o estágio, além da avaliação final do estagiário. Já o artigo 5º prevê que *O(A) Estagiário(A) declara*

concordar com as Normas Internas da ETF/SC e da EMPRESA [...], ou seja, lembra ao estagiário e à empresa que, além das normas da empresa, há normas escolares que precisam ser observadas para a efetivação do estágio.

Este Termo de Compromisso de Estágio apresenta um Programa de Estágio semelhante ao anterior, porém, a identificação do estagiário ganha novas informações: além do ano e semestre de formatura, inclui o nome do curso e a matrícula. Com essas novas informações os espaços escolares ganham amplitude, situam o estagiário na esfera escolar, por meio do seu número de matrícula e curso. A tabela de atividades permanece, mas o período é definido apenas em horas, que deve corresponder, no mínimo, à carga horária necessária para o estágio curricular obrigatório, a qual poderá ser prorrogada.

A instituição de ensino conquista espaços nos estágios dos estudantes, por meio de sua atuação como interveniente, de modo que o Termo de Compromisso de Estágio elaborado nesse período apresenta significados que contribuem para a criação de novos sentidos sobre o estágio e o estagiário, ampliando a área de interseção entre a esfera escolar e a esfera do trabalho, ao definir e ampliar as atribuições da empresa concedente e da própria instituição de ensino.

As transformações na sociedade globalizada e seus reflexos no contexto das mudanças econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional, repercutiram nas políticas educacionais, promovendo mudanças no ensino profissional nesse período. A ETF/SC adotou uma posição de resistência às imposições das políticas educacionais que definiram a reforma do ensino médio nos anos 1990. O TCE manifesta essas tensões entre resistências e mudanças, mantendo a mesma construção composicional do TCE anterior, mas evidenciando a disposição para produzir discursos de afirmação da identidade institucional, desde o uso de um logotipo que o identifica institucionalmente, até a ampliação dos espaços de atuação da instituição de ensino nos estágios.

5.3.9 O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)

Ainda nos anos 1970, as escolas técnicas federais passaram a receber novas atribuições e, em 1978, segundo Manfredi (2002), dentro do contexto das recomendações dos acordos MEC-USAID, três dessas escolas técnicas (Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), passando a oferecer cursos de engenharia, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação,

ampliando suas funções para cumprir um projeto de transformação do ensino técnico-profissional.

Essa experiência se expandiu com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a finalidade de articular a educação tecnológica em seus vários níveis, entre suas diversas instituições. Essa lei também promoveu a transformação das demais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, mudança essa que ocorreu aos poucos, condicionando sua efetivação à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro.

Com a reforma do ensino no Brasil, realizada entre 1995 e 2001 (SAVIANI, 2008), foram redefinidos tanto o papel do Estado como o papel das escolas:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439).

Para Saviani (2008), com a projeção do toyotismo como modelo capitalista surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total”²⁰ do âmbito das empresas para as escolas, de forma a considerar “aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável.” (SAVIANI, 2008, p. 440).

A reforma do ensino profissionalizante instituída a partir da promulgação da Lei 9.394/1996 (LDB) e do Decreto Federal nº 2.208/1997 tinha por objetivo modernizar o ensino profissional no país, de acordo com os avanços tecnológicos e tendo em vista as “demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade.” (ARAÚJO, 2006, p. 83). Porém, mais que isso, revelava a submissão do governo federal a uma política neoliberal imputada por organismos internacionais.

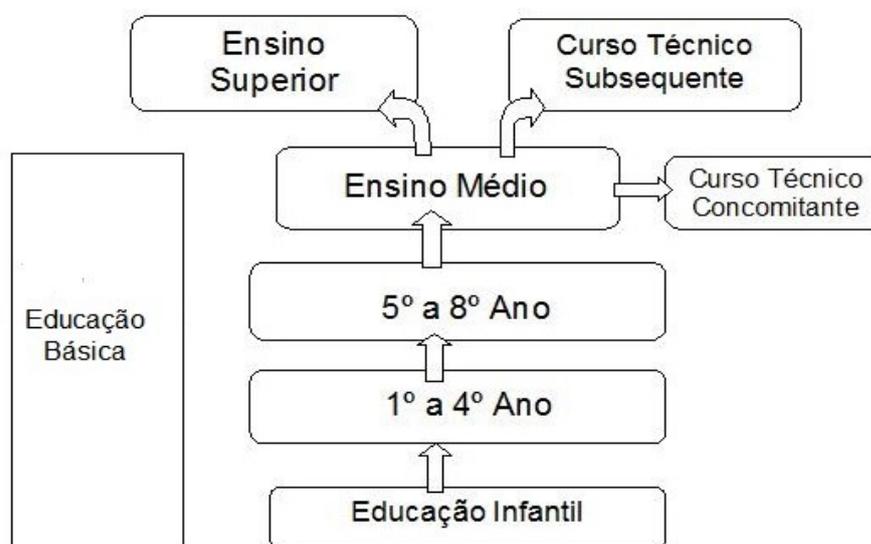
O modelo de reforma da educação preconizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica tinha como objetivo que essas instituições pudessem atuar na oferta de ensino superior tecnológico. A proposta do BID para o aumento da oferta de

²⁰ “O conceito de ‘qualidade total’ está ligado à reconversão produtiva movida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes.” (SAVIANI, 2008, p. 439). Tem por objetivo alcançar a “satisfação total do cliente”, atingindo o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa com o engajamento e competição entre os trabalhadores.

vagas no ensino superior tinha a ver com a diversificação e a fragmentação, propondo oferecer “opções e percursos educacionais e sociais distintos, que serão aproveitadas de acordo com as capacidades e possibilidades de cada um. Esta é a diretriz de equidade orientada pelos organismos internacionais e [...], é importante não confundi-la com igualdade.” (LIMA FILHO, 2011, p. 202).

Havia, portanto, um movimento de total transformação quanto aos objetivos da educação profissional em nível federal. O Decreto 2.208/1997 definia três níveis para a educação profissional: básico, técnico e tecnológico, de forma que os CEFETs foram direcionados para a oferta de cursos superiores de tecnologia, cursos técnicos subsequentes e ensino médio regular, não mais integrado à formação profissional. A articulação entre os níveis escolares nesse período pode ser observada na Figura 9.

Figura 9 – Articulação entre os níveis de ensino - Lei 9.394/1996 e Decreto 2.208/1997.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os CEFETs mantiveram a oferta de 50% das vagas para os cursos técnicos de ensino médio, ainda que, segundo Moura (2010), essa não fosse a intenção dos promotores da reforma, pois, pelo contrário, a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das

instituições federais com a educação básica, e a manutenção desse percentual só se deu devido à mobilização de servidores e alunos em toda a rede federal.

Após a publicação da LDB e do Decreto 2.208/1997, a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabeleceu a inclusão da Prática Profissional nos currículos da educação profissional, de forma que o estágio passou a ser uma de suas possibilidades e deixou de ser obrigatório para todos os cursos. Alguns cursos técnicos da ETF/SC e depois do CEFET-SC mantiveram o estágio obrigatório em seus currículos, porém, a LDB praticamente não tratou dos estágios em seu texto.

Até o ano de 1999 a ETF/SC ofereceu vagas para cursos técnicos integrados, porém, a partir do ano 2000 passou a oferecer o ensino médio propedêutico e cursos técnicos subsequentes e concomitantes para estudantes da própria escola, como definido pelo Decreto 2.208/1997 em seu Art. 5º: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997).

As políticas educacionais reservavam papéis diferentes para essas modalidades de ensino, atribuindo ao ensino médio um papel central na formação educativa, como etapa final da educação básica, possibilitando o prosseguimento de estudos e reservando à educação profissional o papel de preparação complementar para o mercado de trabalho, reafirmando a dicotomia estrutural da educação brasileira.

O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

A ETF-SC foi transformada oficialmente em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), por decreto sem número de 26/03/2002, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 27 de março de 2002. Entre os cursos que o CEFET-SC passou a oferecer, destacam-se os cursos superiores de tecnologia, que se caracterizam por apresentar carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras da educação superior, os cursos de educação a distância e os cursos de pós-graduação. Permaneceram os cursos técnicos concomitantes e subsequentes (sequenciais) e o ensino médio.

A mudança da Escola Técnica para CEFET-SC transfere uma história de quase 100 anos de produção de conhecimento em educação profissional, que dá ao processo de mudança a credibilidade necessária para a implantação do modelo. De acordo com Campello (2007),

As escolas técnicas federais foram fundamentais, não apenas pela capilaridade da rede instalada em quase todos os Estados brasileiros, mas também pelo prestígio adquirido, ao longo de anos de funcionamento, como escolas de qualidade. Na medida em que a política induziu a expansão dos cursos curtos de formação profissional, foi necessário dar-lhes status, para criar demanda. Foi esse o sentido estratégico da ‘cefetização’ das Escolas Técnicas Federais: a constituição de um novo modelo educativo. (CAMPELLO, 2007. p. 9).

O CEFET-SC existiu por apenas seis anos, pois no ano em que foi criado, os rumos das políticas de educação profissional foram redefinidos. A criação dos CEFETs estava vinculada às políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, porém, a partir de 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o país por oito anos, foram estabelecidas mudanças fundamentais na educação profissional.

Com a promulgação do Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou artigos da LDB, o Decreto 2.208/1997 foi revogado e os cursos de ensino médio desvinculados do ensino técnico foram extintos nas instituições federais de ensino profissional. O Decreto prevê novos princípios para a educação profissional técnica de nível médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

De acordo com Ramos (2010), a nova legislação evitava definir a educação profissional em níveis, dentro de uma compreensão de que os níveis se referem à organização

da educação nacional e não a uma modalidade específica. Com essa mudança procurava-se “evitar que a política de educação profissional levasse à criação de um sistema educacional paralelo.” (RAMOS, 2010, p.51), como havia sido estabelecido pela LDB e pelo Decreto 2.208/1997, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, negando, desta forma, “a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional.” (KUENZER, 2000, p. 24).

O Decreto 5.154/2004, portanto, permite que haja uma reestruturação da educação profissional técnica e tecnológica, com o desenvolvimento de uma educação integrada, “com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional” (RAMOS, 2010, p. 13), procurando

[...] resgatar a perspectiva do ensino médio, na perspectiva politécnica ou tecnológica [...] Daí, contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Reforma nº 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97, o ensino médio amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p.34).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica* têm origem na obra de Karl Marx, em defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. As ideias de Marx foram atualizadas por Gramsci, nos anos 1930, “ao se contrapor à reforma Gentile, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional.” (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 32). A concepção de educação politécnica visa, portanto,

[...] romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.31).

A criação da escola que compreendemos como politécnica foi tratada por Pistrak na União Soviética, logo após a revolução de 1917. Pistrak propunha uma escola secundária com

terminalidade (ainda que permitisse o acesso ao ensino superior), de acordo com uma pedagogia social²¹:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2011[1924], p. 73).

A retomada da oferta de cursos técnicos integrados tem por base essa perspectiva de que “não é possível separar a formação profissional de uma formação geral que possibilite a compreensão da vida na sua totalidade.” (COELHO, 2012, p.129).

Os estágios tiveram nova abordagem com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1 de 21 de janeiro de 2004, que define as diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, incluindo a Educação Especial e de Jovens e Adultos. Essa resolução teve por base o Parecer CNE/CEB 35/2003, foi publicado antes da revogação do Decreto 2.208/1997 e apresenta várias modificações em relação à legislação de estágio. Pela primeira vez a expressão “ato educativo” aparece nas normas, como se observa nos seguintes artigos:

Art. 1º § 1º Para os efeitos desta Resolução entende-se que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um *Ato Educativo*. [...]

Art. 2º O estágio, como procedimento didático-pedagógico e *Ato Educativo*, é essencialmente uma atividade curricular de competência da Instituição de Ensino, que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso, devendo ser planejado, executado e avaliado em conformidade com os objetivos propostos.

§ 1º A concepção do estágio como atividade curricular e *Ato Educativo* intencional da escola implica a necessária orientação e supervisão do mesmo por parte do estabelecimento de ensino, por profissional especialmente designado, respeitando-se a proporção exigida entre estagiários e orientador, em decorrência da natureza da ocupação [...]. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

A noção de ato educativo é abordada por diversos pensadores da educação nacional, como Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e outros. Para Saviani (2011), o ato educativo está ligado ao compromisso de preparar as novas gerações, identificando-se os

²¹ Para Pistrak a educação é também uma forma de ação político-social, que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. “O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil.” (PISTRAK, 2011 [1924]).

elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e as formas de atingir esse objetivo. Assim, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 17). Guiomar Mello *apud* Saviani (2011) considera que o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político. Este também é o ponto de vista de Freire (1989). Saviani (2011) complementa que a educação “pode ganhar este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.” (SAVIANI, 2011, p. 45).

Considerando essas citações, o sentido conferido à expressão “ato educativo” na Resolução CNE/CEB 01/2004 não corresponde ao sentido dado por Saviani (2011) e outros autores. Na Resolução há uma apropriação do conceito de “ato educativo” para auferir legitimidade ao discurso normativo. Vincula-se a noção de ato educativo à intencionalidade da instituição de ensino, à dependência do estágio ao currículo e o teor do estágio de procedimento didático-pedagógico. O estágio é um ato educativo que acontece, geralmente, fora da escola, assim, precisa haver intencionalidade também das outras partes envolvidas no estágio. Portanto, atribuir todas as responsabilidades pelo estágio somente a uma das partes não corresponde ao esperado por esse ato educativo.

Trata-se de uma estratégia discursiva, que tem como principal objetivo validar os discursos com tendências monologizantes sobre o papel da Instituição de Ensino em relação ao estágio. A apropriação do conceito de “ato educativo” demonstra que no interior da palavra vivem valores conflitantes, em constante confrontação, assim, “o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si.” (MIOTELLO, 2014, p. 172).

As disputas pelos discursos sobre os estágios se acentuam e, aquilo que, a princípio pode parecer uma demonstração de reconhecimento do estágio como unidade curricular, com todo o seu potencial educativo, serve também como discurso para reafirmar a participação do agente de integração no processo de estágio, listando suas “incumbências” com verbos que enfatizam uma participação positiva: *identificar; prestar serviços; facilitar; tomar providências, co-participar*. Essa resolução, na verdade, dedica praticamente todos os seus quatorze artigos ao estabelecimento de deveres à instituição de ensino. Quanto às obrigações da concedente, a Resolução 01/2004 é bastante econômica, protocolar.

O texto da resolução do CNE ainda apresenta uma novidade, que é a definição de cinco modalidades de estágio, assim concebidas:

São modalidades de estágio curricular supervisionado, a serem incluídas no projeto pedagógico da Instituição de Ensino e no planejamento curricular do curso, como ato educativo:

I- Estágio profissional obrigatório, em função das exigências decorrentes da própria natureza da habilitação ou qualificação profissional, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional de conclusão do curso;

II- Estágio profissional não obrigatório, mas incluído no respectivo plano de curso, o que o torna obrigatório para os seus alunos, mantendo coerência com o perfil profissional de conclusão do curso;

III- Estágio sócio-cultural ou de iniciação científica, previsto na proposta pedagógica da escola como forma de contextualização do currículo, em termos de educação para o trabalho e a cidadania, o que o torna obrigatório para os seus alunos, assumindo a forma de atividade de extensão;

IV- Estágio profissional, sócio-cultural ou de iniciação científica, não incluído no planejamento da Instituição de Ensino, não obrigatório, mas assumido intencionalmente pela mesma, a partir de demanda de seus alunos ou de organizações de sua comunidade, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo;

V- Estágio civil, caracterizado pela participação do aluno, em decorrência de ato educativo assumido intencionalmente pela Instituição de Ensino, em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural da comunidade; ou em projetos de prestação de serviço civil, em sistemas estaduais ou municipais de defesa civil; ou prestação de serviços voluntários de relevante caráter social, desenvolvido pelas equipes escolares, nos termos do respectivo projeto pedagógico. (BRASIL, 2004).

As modalidades de estágios apresentadas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2004 ampliam as modalidades ou tipos de estágios em relação à Lei 6.494/1977 e o decreto 87.497/1982, exibindo uma perspectiva ainda mais generalista, incluindo diversas atividades, escolares ou não, que permitem uma interpretação bastante abrangente sobre o estágio e a atuação do estagiário. A ampliação das modalidades de estágio concebidas pela resolução do CNE constitui o tipo de expediente que, com o passar do tempo, contribuiu para a descaracterização dos estágios.

As fragilidades da lei de estágios, de suas regulamentações e normas do MEC se tornaram cada vez mais evidentes, pois, estas eram burladas com frequência, conforme se fazia notar pelas inúmeras ações judiciais por quebra das cláusulas contratuais constatadas pelos órgãos responsáveis pela fiscalização trabalhista, levando à manifestação do Tribunal Superior do Trabalho (TST):

O tratamento do estágio como fonte de mão-de-obra qualificada e barata já representa quase uma tradição. O fato está, de certa forma, explicitamente consagrado pelo reconhecimento de que o estágio representa certa vantagem econômica para as empresas, na medida em que permite reduzir o

investimento de tempo, de meios de trabalho e ‘salários’ a que estão sujeitas as empresas ao contratar. Como se vê, o estagiário ao longo dos anos tem deixado de se constituir em elemento no processo de qualificação profissional, migrando para se transformar em mera solução para o rebaixamento dos custos das folhas de pagamento das empresas. Hoje, mais do que nunca, temos observado no dia-a-dia das empresas a substituição de seus trabalhadores permanentes por estagiários. (BRASIL, 2003).

Esses eventos relatados pelo TST, segundo Piccinini; Oliveira; Rübenich (2006), também levaram o estágio a ser visto como uma das formas de flexibilização do trabalho encontradas nas organizações brasileiras, um modelo de “flexibilização quantitativa interna”, que são alternativas que permitem que as empresas alterem a quantidade de mão-de-obra sem aumentar seu quadro funcional efetivo, através de contratos de trabalho atípicos, diferentes do habitual contrato de trabalho por tempo indeterminado, com carteira de trabalho assinada.

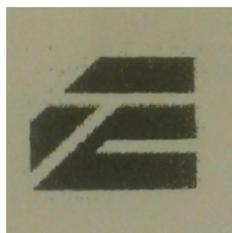
Esses problemas ainda se arrastariam por mais alguns anos, até a elaboração de uma nova lei de estágios e, enquanto isso não acontecia, com a transformação da Escola Técnica em CEFET houve mudanças no TCE da instituição de ensino.

5.3.10 O Termo de Compromisso de Estágio do CEFET-SC (2002-2008)

O Termo de Compromisso de Estágio criado pela unidade Florianópolis é concebido em uma única página, constituído por nove artigos e em sua composição textual há uma articulação entre os elementos verbais e visuais, de forma que “o diálogo entre diferentes textos constrói sentidos por meio das especificidades da dimensão verbo-visual.” (BRAIT, 2009, p. 143).

O logotipo do CEFET-SC e sua vinculação institucional são dispostos em uma caixa de texto, destacando o conjunto no alto da página. A vinculação institucional relaciona cinco níveis: Ministério da educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, Diretoria de relações Empresariais e Comunitárias e Serviço de Integração Escola-Empresa (Figura 10).

Figura 10 – Logotipos da ETF-SC e CEFET-SC



Fonte: Documentos do IFSC – Acervo COEST – Câmpus Florianópolis

No logotipo do CEFET-SC há uma combinação de texto e símbolo, com duas fontes de reconhecimento da marca. O símbolo criado para compor o logotipo apresenta uma semelhança com o símbolo da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, mantendo com esta uma identificação, como que uma continuidade que precisa ser apreendida visualmente. O TCE, de modo geral, apresenta essa mesma característica de continuidade, com poucas mudanças em seu texto, apesar das grandes transformações vivenciadas pela instituição.

O título do TCE é centralizado, em letras maiúsculas: TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR e se diferencia dos anteriores pela categorização do objeto de discurso como *estágio curricular*, dialogando com o Decreto no 87.497/1982, que adota a expressão “estágio curricular” como única forma de se referir aos estágios (Figura 11).

Logo abaixo do título, à direita, estão localizadas as opções: *Obrigatório* e *Não obrigatório*, em referência ao tipo de estágio a ser definido e assinalado pelo responsável pelo preenchimento, estabelecendo sentidos para esse estágio, conforme o tipo escolhido. Mesmo após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2004 não houve mudanças no TCE, de modo o estágio continuou a ser caracterizado apenas como: estágio curricular obrigatório ou não obrigatório. As outras modalidades de estágios previstas na resolução eram tratadas da mesma forma, como estágios curriculares obrigatórios ou não obrigatórios, conforme o caso, com a assinatura do mesmo modelo de TCE.

Figura 11 – TCE decreto s/n de 26/03/2002 – DOU 27/03/2002 (2002-2008)

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA DIRETORIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS – DREC SERVIÇO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA – EMPRESA – SIE-E
---	---

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR

(X) Obrigatório
() Não obrigatório

A EMPRESA

CNPJ 03.123.456/0001-00, representada por XXXXXXXXXX na função de DIRETOR GERAL o(a) ESTAGIÁRIO(A) matrícula XXXXXXXXXX do Curso EDIFICAÇÕES

Código 03 e o CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA, CNPJ 81.631.428/0001-62, representada pela Técnica em Assuntos Educacionais, qualidade de Coordenadora do Serviço de Integração Escola-Empresa, SIE-E, acertam o seguinte, na forma das Leis n° 6.494 de 07/12/1977 e n° 8.859 de 23/03/94 e no Decreto n° 87.497 de 18/08/82, e Convênio n.° _____

Art. 1° - O(A) ESTAGIÁRIO(A) desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

Parágrafo 1° - Em se tratando de estagiário menor de 18 (dezoito) anos, as atividades não poderão ser insalubres, perigosas ou penosas.

Parágrafo 2° - A não observância do estabelecido no Parágrafo 1° do presente artigo responsabilizará diretamente a Unidade Concedente e responder pela imposição das penalidades legais, seja perante o Ministério Público do Trabalho, seja perante os órgãos de fiscalização do trabalho.

Art. 2° - O CEFET/SC analisará programa de atividades elaborado pela Empresa, a ser cumprido pelo ESTAGIÁRIO, em conformidade com o objetivo do curso frequentado pelo aluno.

Art. 3° - O Estágio será de 840h (oitocentas e quarenta) horas/trabalhadas, desenvolvidas no(a) Setor/Área XXXXXXXXXX situado na Rua/Av. XXXXXXXXXX na cidade de FLORESTA/RS UF: SC CEP: XXXXXXXXXX no período de 18/03/05 a 18/03/05 e no seguinte horário: 8:00 as 12:00 e 14:00 as 18:00

Parágrafo 1° - Este período poderá ser prorrogado mediante prévio entendimento entre as partes.

Parágrafo 2° - Tanto a EMPRESA, como a ESCOLA ou o (a) ESTAGIÁRIO(A) poderão, a qualquer momento, dar por encerrado o Estágio, mediante comunicação por escrito.

Art. 4° - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a EMPRESA designará como Supervisor Interno de Estágio o(a) Sr(a). XXXXXXXXXX ao qual caberá a orientação e a avaliação final do ESTAGIÁRIO(A).

Art. 5° - O(A) ESTAGIÁRIO(A) declara concordar com as Normas Internas do CEFET/SC e da EMPRESA, propondo-se a conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento de seu desempenho e aproveitamento.

Art. 6° - O ESTAGIÁRIO obriga-se a cumprir fielmente a programação de estágio abaixo, comunicando em tempo hábil a impossibilidade de fazê-lo:

PROGRAMA DE ESTÁGIO	%
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ELÉTRICOS P/ EDIFICAÇÕES	20%
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS MIOBO-SANITÁRIOS P/ EDIFICAÇÕES	20%
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ARQUITETÓNICOS	25%
ACOMPANHAMENTO DE OBRAS	35%

obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio propedêutico pela Instituição de Ensino. Uma das finalidades do Ensino Médio, expressas na LDB, é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996).

Mediante a amplitude das possibilidades de preparação básica para o trabalho, o TCE busca a proteção contra formas de trabalho *perigoso, insalubre ou penoso* e a assistência de um representante legal. O TCE se torna, portanto, uma importante arena sociodiscursiva na defesa dos valores da Instituição de Ensino, é o espaço onde ela defende uma compreensão sobre os estágios que ampare os estudantes do Ensino Médio no enfrentamento com a realidade de exploração de mão de obra flexível e de baixo custo, revelada pelo mercado de trabalho. Este artigo é retomado na seção 6, quando tratamos das regularidades do discurso.

Os demais artigos não apresentam alterações em relação à versão anterior (TCE 1994-2002), a não ser pela referência ao CEFET-SC. As alterações propostas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2004, portanto, não se configuraram em modificações no TCE. A modalidade de *estágio profissional sócio-cultural*, só foi adotada pelo CEFET-SC quatro anos depois, quando a direção do CEFET-SC emitiu a Resolução nº 003/2008/CD em 13 de fevereiro de 2008, referente à implantação de um programa estágio profissional sócio-cultural interno:

Art. 1o – Fica instituído o Programa Estágio Profissional Sócio-Cultural Interno, com a finalidade de atender ao aluno com dificuldades sócio-econômicas, possibilitando auxílio financeiro para sua manutenção, por meio do ato educativo que o estágio curricular representa, propiciando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo.

Art. 2o – O Programa será realizado nas Unidades do CEFET-SC e obedecerá ao disposto no Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei 6494/77, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004, além das determinações inseridas na Portaria nº 313, de 14 de setembro de 2007, e na Portaria nº 467, de 31 de dezembro de 2007, do MPOG. **Parágrafo Único – A modalidade de Estágio Profissional Sócio-cultural refere-se ao inciso IV, do artigo 5o da Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** (CEFET-SC, 2008, grifos no original).

A Resolução do CNE não previa a assinatura de TCE para o *estágio profissional sócio-cultural*, conforme seu Artigo 5º, § 3º: “O estágio realizado na própria Instituição de Ensino ou sob a forma de ação comunitária ou de serviço voluntário fica isento da celebração de termo de compromisso [...]” (BRASIL, 2004), porém, o Programa Estágio Profissional Sócio-Cultural Interno do CEFET-SC define o seu uso: “Art. 6º – A Coordenadoria de

Estágio das Unidades providenciará Termo de Compromisso, a ser firmado pelo CEFET-SC e o estudante.” (CEFET-SC, 2008). Como órgão da administração pública federal, o CEFET-SC deve atender às disposições do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) para a concessão de estágio em suas dependências, que estabelece o uso do TCE na concessão de estágio, de modo que a instituição de ensino adota o mesmo TCE utilizado para estágios em outras concedentes, sem modificações no texto.

O programa de estágio que integra o TCE é concebido na forma de um quadro com duas colunas, uma com o título *programa de estágio* e a outra com um sinal de porcentagem. A porcentagem, segundo Guerra e Taneja (2012), é uma medida matemática que ajuda a comparar grandezas. Neste caso, considerando o estágio como um todo, estabelece percentualmente, a contribuição de cada atividade na totalização do estágio. Assim, não há mais enfoque no controle do tempo e espaço do estágio, mas no controle das atividades que serão realizadas dentro de um tempo/espaço determinados. As atividades, como em TCEs anteriores, são elaboradas de acordo com “a área do curso”.

A organização das atividades de estágio reflete a reestruturação capitalista, em que a automação e a microeletrônica transformam a produção industrial. A produção em série cronometrada do taylorismo-fordismo abre espaço para a flexibilização da produção. Assim, “em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo [...] flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.” (SAVIANI, 2008, p. 439). Desta forma, os discursos sobre a reestruturação do processo capitalista de produção se manifestam na forma e no conteúdo do documento.

O Termo de Compromisso de Estágio criado nessa época de grandes transformações, o TCE procura manter os sentidos sobre o estágio, considerando apenas o estágio curricular obrigatório e o não obrigatório. Assim, entre as mudanças ocorridas nesse processo, a oferta de cursos de ensino médio foi o evento que causou mais modificações ao TCE, que dialoga com o ECA, procurando resguardar os direitos dos estagiários menores de idade relacionados ao trabalho *perigoso, insalubre ou penoso*. O dialogismo com o Estatuto da Criança e do Adolescente permite compreender como o TCE se apropria dos discursos da reforma do ensino, da LDB e do Decreto 2.208/1997, atribuindo novos sentidos ao ECA e à formação profissional, desencadeadas pela obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio propedêutico pela Instituição de Ensino.

A Lei de Estágios 6.494/1977, que, ao ser publicado representava uma inovação para a gestão dos estágios, aos poucos se mostrou um dispositivo pouco eficiente para controlar os abusos em relação à contratação fraudulenta de estagiários. Os documentos de estágio da ETEFESC/CEFET-SC, no período de vigência da lei, demonstravam a estratégia de refratar os discursos da Lei 6.494/1977 e suas regulamentações, restringindo o estágio ao estágio curricular. Em 2008 foi promulgada uma nova lei de estágios, que está em vigor até hoje. Em seguida veremos como foram criados os documentos de estágio para atender a essa nova lei.

5.3.11 O IFSC e a lei 11.788 de 2008: a nova lei de estágios

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, houve uma série de medidas adotadas para modificar as políticas de educação profissional. Uma dessas medidas foi a publicação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Por meio dessa lei, a educação profissional e tecnológica passou a abranger 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.

Na sequência, foi criada a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria um novo modelo institucional chamado de Instituto Federal, expressa a necessidade sentida pelas instituições de educação profissional e tecnológica, que vinham se transformando internamente, ao longo da década, assumindo novas atribuições especialmente quando passaram pela transformação de Escolas Técnicas para Centros Federais de Educação, iniciando a oferta de ensino superior e se envolvendo com os primeiros projetos de pesquisa. Esse cenário acenava para várias possibilidades de otimização do potencial dos antigos CEFETs, se pensado do ponto de vista tecnológico, de oferta de ensino, de corpo docente, que, no entanto, esbarravam na limitação do seu perfil organizacional, impedindo a inserção em editais, parcerias e eventos de maior porte. A configuração de instituto federal veio suprir tal necessidade, ao mesmo tempo em que concretizou velhas ideias que vinham sendo discutidas por grupos de docentes, intelectuais e políticos interessados na melhoria e desenvolvimento da educação do país. (BREZINSKI, 2011, p. 39).

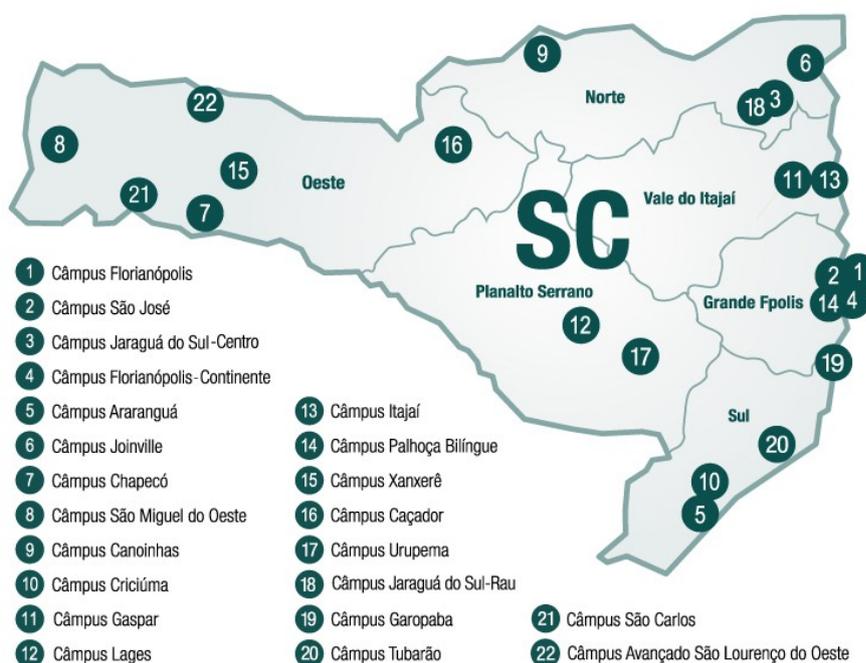
Os Institutos Federais são autarquias vinculadas ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Oferecem educação básica, profissional e superior em estrutura multicâmpus, com forte inserção na área de pesquisa e extensão (IFSC, 2018). Essas Instituições de Ensino apresentam diferenças em relação às universidades principalmente pela verticalização de seus cursos, podendo oferecer qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Além disso, “por força de lei são obrigados a ofertar, no mínimo, 50% de vagas em cursos técnicos e 20% de vagas em cursos de licenciatura.” (SILVA, 2017, p. 51).

Como resultado dessa política, em 2019, a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 23 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 659 unidades distribuídas entre as 27 unidades da federação (BRASIL, 2018).

Os dois CEFETs remanescentes, Minas Gerais e Rio de Janeiro, não aderiram à proposta do governo para transformação em Instituto Federal, porque, de acordo com Otranto (2010), essas instituições visam suas transformações em Universidades Tecnológicas, como a UTFPR (antigo CEFET-PR), pois apresentam trajetórias similares a esta, foram criados com a Lei nº 6.545/78, possuem tradição na oferta de cursos superiores, elevado percentual de docentes com mestrado e doutorado e pesquisas relevantes no ramo tecnológico.

Com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-SC foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, ou, de forma mais abreviada, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Com a missão de “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2018), a partir de sua criação, o IFSC se expandiu, com a criação de câmpus por todo o estado, formando uma estrutura em rede da qual fazem parte 22 câmpus, distribuídos em 20 municípios das diferentes regiões do território catarinense, conforme pode ser observado na Figura 13. No ano de 2018, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2019), o IFSC contava com 50.335 alunos matriculados em 721 cursos.

Figura 12 – Distribuição dos câmpus do IFSC no estado de Santa Catarina



Fonte: IFSC (2019)

A sede histórica passou a se denominar Câmpus Florianópolis, tornando-se o maior câmpus do IFSC, com 8.581 alunos matriculados, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), referentes ao ano de 2018.

Além do IFSC, em Santa Catarina também foi criado o Instituto Federal Catarinense (IFC), constituído mediante a integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio. Essas Escolas Agrotécnicas se transformaram em Câmpus do IFC, aos quais se juntaram os Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente o IFC é constituído por 15 câmpus, conforme pode ser observado no mapa de distribuição dos câmpus do IFC no estado de Santa Catarina (Figura 14): Reitoria (01) instalada na cidade de Blumenau, e os câmpus de Abelardo Luz (02), Araquari (03), Blumenau (04), Brusque (05), Camboriú (06), Concórdia (07), Fraiburgo (08), Ibirama (09), Luzerna (10), Rio do Sul (11), Santa Rosa do Sul (12), São Bento do Sul (13), São Francisco do Sul (14), Sombrio (15) e Videira (16).

Figura 13 – Distribuição dos câmpus do IFC no estado de Santa Catarina



Fonte: Relatório de gestão do exercício de 2015 do IFC²²

Nesse mesmo ano de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma nova lei de estágios, a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre as diretrizes a serem seguidas na contratação de estágio de estudantes no país e que revogou a Lei 6.494/1977, modernizando a legislação que tratava do assunto, que já havia completado 30 anos.

No contexto da publicação da nova lei, além da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ocorria também a expansão das Universidades Federais e, além disso, havia uma política de ampliação do financiamento estudantil para as instituições privadas de ensino superior. Essas iniciativas, em conjunto, promoveram o acesso de alguns milhões de estudantes ao ensino técnico e superior. O censo do ensino superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2017) registrou que a oferta de vagas no ensino superior passou de 5,30 milhões de vagas em 2007 para 8,29 milhões de vagas em 2017. “Entre 2007 e 2017, a matrícula na educação superior aumentou 56,4%. A média de crescimento anual é de 4,6%.” (INEP, 2017, p. 13). Nos Institutos

²² Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/RELAT%C3%A9RIO-DE-GEST%C3%A3O-2015-vers%C3%A3o-31.03.2016.pdf>

Federais, passou de 200.000 alunos em 2008 (MEC, 2014) para 964.593 alunos em 2018 (PNP, 2019).

Essa ampliação de vagas promoveu um incremento no número de estagiários, que necessitariam de regras mais claras e uma fiscalização mais rigorosa na realização dos estágios. A nova lei de estágios teve início no Senado Federal, em 2003, como Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 473/2003, tendo como autor da proposta o senador Osmar Dias (PDT – PR). Outras propostas sobre modificações da lei de estágios tramitaram nas casas legislativas, como o Projeto de Lei (PL) 4.065/1993, que previa alteração da Lei 6.494/1977 e o PL 993/2007, do Poder Executivo, convertido no PLC nº 44/2007, quando tramitou pelo senado, que previa a substituição da norma por uma nova lei.

Uma característica muito evidente do projeto de Lei do Senado nº 473/2003, que foi protocolado em 18/11/2003 é sua adesão ao discurso do Parecer CNE/CEB 35/2003, aprovado em 05/11/2003, que deu origem à Resolução CNE/CEB 01/2004, publicada em 21/01/2004. A proximidade de datas na apresentação dos documentos demonstra que havia uma sincronia e uma sintonia entre os discursos do PLS e do Parecer/Resolução, pois os três documentos apresentam as mesmas concepções sobre estágio e tipos de estágios.

Em entrevista ao Blog Guia do Estudante²³, em 22/03/2010, o senador Osmar Dias afirma: “[...] apresentei o Projeto de Lei no senado porque o pessoal do CIEE [Centro de Integração Empresa Escola] me procurou e disse que a [antiga] lei estava ultrapassada, que o estagiário estava sendo tratado como mão de obra de segunda classe.” Em outro segmento da entrevista, o senador declara: “Quando recebi a proposta de fazer essa lei, foram realizadas várias audiências públicas, dando oportunidade para todos os interessados se manifestarem. *A lei foi escrita por técnicos do CIEE* e foi discutida por técnicos do ministério do trabalho, por universidades.” (GUIA DO ESTUDANTE, 2010, grifos nossos). A fala do senador deixa clara a ação do agente de integração na proposição e discussão da lei de estágios, demonstrando como as vozes dos setores empresariais ressoam nas decisões educacionais.

No Parecer CNE/CEB 035/2003 os relatores argumentam que o tema *estágio* fazia parte de estudos e debates em diversas instâncias nacionais ligadas à educação e ao trabalho, mobilizando setores do Ministério da Educação, do Ministério Público do Trabalho, e do

²³ Guia do estudante: entrevista com o senador Osmar Dias “A gente não quer que o estudante seja mão-de-obra barata”, diz autor da nova lei do estágio. Publicado em 22/03/2010. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/a-gente-nao-quer-que-o-estudante-seja-mao-de-obra-barata-diz-autor-da-nova-lei-do-estagio/>

Ministério do Trabalho e Emprego. Para a elaboração do parecer e da resolução sobre estágio, em 2003 foram realizadas consultas públicas:

Durante o mês de outubro do corrente as minutas de Parecer e de Resolução, regulamentadoras das atividades de estágio supervisionado, permaneceram em regime de Audiência Pública Virtual, no Portal do MEC, no site do Conselho Nacional de Educação. A receptividade foi grande e as contribuições foram excelentes. Oitenta e um e-mails foram encaminhados por professores universitários, do ensino médio e da educação profissional, por coordenadores de estágio em vários níveis e modalidades de ensino, por especialistas, pais e alunos, que encaminharam suas sugestões, seus protestos e seus aplausos. Efetivamente, podemos afirmar que os documentos finalmente aprovados são, de fato, frutos de um trabalho coletivo, para além do que podiam produzir os relatores. (BRASIL, 2003).

Em 23/06/2003, uma Portaria Interministerial MSP/TEM/MEC nº 838, publicada no DOU de 25/06/03, criou um “Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de analisar e, eventualmente, propor alterações na legislação vigente a respeito da prática de estágio, no que tange aos aspectos relacionados ao mercado de trabalho, à proteção previdenciária e à política educacional.” (BRASIL, 2003, p.20). Havia, portanto, uma grande diversidade de interesses em jogo para a elaboração de uma nova lei de estágios, interesses estes que se concretizavam nos projetos de lei que tramitavam nas casas legislativas.

O PLC 44/2007 também se baseava na mesma concepção de estágio do parecer CNE/CEB 35/2003 e da Resolução CNE/CEB 01/2004, porém, o autor do projeto nº 473/2003 pediu precedência de seu texto e a votação da lei se deu após a apresentação de substitutivos aos dois projetos. O substitutivo final do PLS 473/2003 foi aprovado pelo Senado em 06/11/2007 e encaminhando à Câmara dos Deputados em 13/11/07, onde recebeu o nº 2419/2007. O PL nº 2419/2007 resultou de uma combinação dos dois textos, e, ainda que o PLC 44/2007 tenha sido arquivado, a lei de estágios aprovada incorporou praticamente todo o projeto do Poder Executivo. A nova Lei dos estágios foi aprovada na Câmara dos Deputados em 13/08/2008, e foi publicada como Lei 11.788 em 25 de setembro de 2008.

As disputas políticas sobre a autoria da nova lei de estágio revelam-se na linguagem, nas lutas simbólicas pelos discursos, por meio dos quais o estágio é concebido e legitimado em uma legislação que tende a durar muito tempo e que dissemina esses discursos, tornando-se uma produtora de realidade.

No texto da Lei 11.788/2008, destaca-se a concepção de estágio como *ato educativo*. Essa concepção surge alguns anos antes, no texto do Parecer CNE/CEB 35/2003, no item sobre os posicionamentos dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego:

O estágio consiste em um ato educativo, voltado para a inserção do jovem na vida sócio-produtiva, por meio da integração dos jovens ao mundo do trabalho e à experiência do convívio sócio-profissional. Na condição de ato educativo, o estágio deve ser planejado, monitorado e avaliado em associação estreita entre a escola, o aluno ou aluna e a empresa, enriquecendo a trajetória curricular do estagiário por intermédio de sua compreensão do processo de trabalho como um todo. (BRASIL, 2003, p. 19).

No texto do parecer, o estágio é previsto como ato educativo, dentro de um processo que não se esgota na sala de aula e que prevê a preparação para o trabalho. Esse conceito é compatível com a concepção de Libâneo (2001), para quem a prática educativa, o ato educativo se configura como

[...] componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. [...] não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 156).

Para o autor, na sociedade contemporânea, a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas levaram a diferentes práticas pedagógicas, “em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes) [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 156).

No entanto, na Resolução CNE/CEB 01/2004, publicada a partir desse parecer, conforme visto na subseção 5.3.9, o sentido dado ao ato educativo é diferente, pretende associar o ato educativo às obrigações atribuídas preferencialmente à instituição de ensino nesse documento. Ocorre, portanto, uma refração do signo linguístico, gerando um novo sentido e expondo as contradições e confrontos de valorações e interesses em documentos gerados pela mesma entidade.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2004 foi elaborada sob a vigência da Lei 6.494/1977, porém já apresenta conceitos que só serão abordados na lei de estágios de 2008, ou seja, ela faz uma ponte entre as leis, mas, dialoga principalmente com a nova lei, que estava em andamento no legislativo. Como discutido anteriormente, essa resolução apresenta as mesmas modalidades de estágio propostas no PL 473/2003 que veio a se tornar a lei de estágios de 2008. No PL 473/2003, o conceito de estágio como ato educativo também é relacionado a

atividades curriculares, supervisionado, assumido intencionalmente pela instituição de ensino e é configurado pelas mesmas cinco modalidades de estágio relacionadas na resolução CNE/CEB nº 01/2004:

Art. 1º O estágio de que trata essa Lei tem como finalidade propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem com vistas à preparação do educando para o trabalho. Art. 2º *O estágio como ato educativo*, deve fazer parte do *projeto pedagógico da instituição de ensino e do planejamento curricular do curso*, podendo ser de caráter profissional, sócio-cultural ou científico. § 1º O estágio profissional é obrigatório quando exigido em decorrência da natureza da habilitação ou qualificação profissional. § 2º No caso de estágio obrigatório a instituição de ensino exigirá apresentação periódica de relatório de atividades elaborado pelo estagiário. § 3º A critério da instituição de ensino, o estágio também poderá ser: I – profissional não obrigatório, incluído no planejamento de curso, executado e avaliado de forma coerente com o perfil profissional de conclusão do curso; II – sócio-cultural ou científico, previsto na proposta pedagógica, assumindo a forma de atividade de extensão; III – estágio profissional, sócio-cultural ou científico, não obrigatório, não incluído no planejamento de curso; e IV – estágio sócio-cultural ou científico em projetos de prestação de serviço civil em entidades sem fins lucrativos. (BRASIL, 2003).

O PL 473/2003 dialoga com a Resolução CNE/CEB 01/2004, num discurso bivocal, reforçando a ideia de modalidades de estágio, porém, apesar dos embates pela autoria da lei de estágios e o confronto de interesses, esse texto prevendo essas modalidades de estágio foi rejeitado, sendo substituído, em parte, pela proposta do PLC nº 44/2007, do Poder Executivo, que definia:

Estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação *metódica* para o trabalho de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional e de ensino médio. § 1º Como ato educativo, o estágio *deve fazer parte do projeto pedagógico do curso*, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional ou à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho em geral. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Neste projeto, permanece a concepção de estágio como ato educativo, acrescido do complemento “supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, *que visa à preparação metódica para o trabalho*”. Essa concepção, no entanto, contém um conceito de método de trabalho que é vinculado à Aprendizagem. O estágio não pode ser confundido com a Aprendizagem, que é um programa destinado aos jovens com idade entre 14 a 24 anos, com vínculo empregatício e preparação metódica para o trabalho, definida pela Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, como formação técnico-profissional que: “[...] caracteriza-se por

atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho." (BRASIL, 2000).

A comissão de educação da Câmara fez ajustes ao texto, substituindo as expressões: “Estágio é ato educativo supervisionado” por “Estágio é ato educativo escolar supervisionado”, fazendo uso de uma reenuniação que permite identificar o ato educativo como *escolar*, ainda que, segundo Libâneo (2001, p. 256) o ato educativo “[...] não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas.” Assim, o termo “escolar” vai além do pleonasma vicioso e procura enfatizar o ato educativo.

Já, a expressão *preparação metódica* foi substituída por *preparação para o trabalho produtivo*. O uso da expressão “preparação metódica”, como observado anteriormente, está totalmente descontextualizada em relação ao estágio, porém, a mudança para “preparação para o trabalho produtivo”, o que significa? Trabalho produtivo e improdutivo são categorias da economia política clássica, amplamente analisadas na teoria marxista, que “servem para particularizar o trabalho produtor de mais-valia²⁴ do trabalho que não produz mais-valia.” (LESSA, 2008, p. 452). De acordo com Poulantzas (1975), a classe operária é delimitada pelo trabalho produtivo, porém, nem todo assalariado pertence à classe operária. A noção de trabalho produtivo no modo de produção capitalista é “aquele que produz diretamente a mais-valia, que valoriza o capital e que é trocado pelo capital” (POULANTZAS, 1975, p. 228). O trabalho improdutivo é aquele orientado à manutenção do negócio, ou da ordem social, que não gera riqueza por si mesmo, como os trabalhadores do Estado, as forças armadas, a manutenção da propriedade privada, os trabalhadores do comércio, dos bancos, etc. (POULANTZAS, 1975; LESSA, 2008).

Com base nessas definições, Poulantzas (1975) considera que técnicos e engenheiros não são operários, mas sua situação face ao capital depende das relações políticas e ideológicas nas quais estão inseridos. Ao desempenharem funções de coordenação e supervisão, reproduzem as relações de dominação e, não só se identificam, como tendem a fazer parte da pequena burguesia, ou seja, não se enquadram como força de trabalho produtivo. Assim, “as relações político-ideológicas que estabelecem com a classe operária, no

²⁴ Mais-valia: é uma categoria básica da teoria marxista. Pelo processo de transformação da mercadoria, o capitalista contrata um operário e lhe oferece um salário por uma determinada jornada de trabalho. O lucro vem do tempo de trabalho não pago ao trabalhador, ou seja, a mais valia representa a diferença entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho, um valor que ele gera e pelo qual não é remunerado. A mais-valia pode ser *absoluta* (quando o lucro é obtido pelo aumento da jornada de trabalho) ou *relativa* (quando o lucro é obtido pelo aumento da produtividade). (SELL, 2002).

sentido se submetê-la ao capital são mais importantes para a sua determinação de classe.” (MACHADO, 1982, p. 139).

O uso da expressão “trabalho produtivo”, portanto, não considera toda a dimensão dessa categoria, nem as possibilidades de estágio nos diversos setores produtivos (primário, secundário ou terciário), sendo utilizada, portanto, de forma equivocada.

Finalmente, a lei 11.788/2008 é publicada apresentando uma nova concepção de estágio, e com a inclusão, no texto final, de mais modalidades de educação: *da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos*:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, Art.1º, grifos nossos).

A opção por esta definição de estágio ocorreu após muitos debates e com o recuo do Poder Executivo em disputar a autoria da lei, ainda que, tal qual o PL 473/2003, o PLC 44/2007, tivesse como origem o Parecer CNE/CEB 35/2003 e a Resolução CNE/CEB 01/2004.

O texto aprovado é um discurso bivocal, que dialoga com diversas vozes sociais, sob a ação de forças centrípetas, que tentam monologizar o discurso, procurando o manter as modalidades difusas de atividades escolares e sociais como estágio, e as forças centrífugas, que procuram aproximar o estágio, como ato educativo, de sua dimensão educativa e formativa. O ato educativo, portanto, deve ser abordado como *ato político*, como proposto por Freire (2001), que considera que há uma natureza política no ato educativo:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 25).

Para Freire (1989), não há neutralidade no processo educativo, as propostas educativas são construídas em decorrência da opção política daqueles que as constroem, assim, tanto nos processos educativos como nos atos políticos, torna-se fundamental que haja

“[...] clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política.” (FREIRE, 1989, p. 15).

A concepção de estágio como ato educativo é uma construção, que surge como *palavra interiormente persuasiva* gerada em meio a conflitos pela “[...] supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações [...] capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146). Assim, para a compreensão do estágio como ato educativo, é preciso entendê-lo como atitude ideológica em relação ao mundo, como ato político e como um discurso em disputa.

O enunciado da lei de estágios também dialoga com a LDB vigente, a qual manifesta em seu texto original, no Artigo 2º, que “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Dialoga com a Resolução do CNE/CEB no 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e articula princípios, critérios, e definições relativas às competências requeridas pela educação profissional. Nos discursos sobre competências também ressoam diálogos com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os quais determinam que os currículos tenham em vista as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível educativo, inserindo-se em uma política global, encabeçada pela UNESCO, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas instituições de ensino médio e profissionalizante (BRASIL, 2000).

A Lei 11.788/2008 é composta por seis capítulos e vinte e dois artigos. A ordenação por capítulos permite o acesso rápido aos artigos, pois cada capítulo se refere a um tema.

No Capítulo I: “Da definição, classificação e relações de estágio”, a partir da concepção de estágio como ato educativo, foram definidos apenas dois tipos de estágio: obrigatório e não obrigatório, sendo que o estágio obrigatório é previsto no projeto do curso e sua carga horária é requisito para a conclusão do curso. O estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, podem ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Um tema presente em todas as normas sobre estágio é sua aproximação com o emprego. A nova lei de estágios também trata do assunto, definindo que não há vínculo empregatício, desde que sejam observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino; II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso. (BRASIL, 2008).

As escolhas lexicais no texto da lei também contribuem para o fim de evitar que o estágio se confunda com emprego, ao definir o uso de expressões próprias para o estágio, estabelecendo um campo lexical do estágio. São elas: *bolsa auxílio* no lugar de salário; *auxílio transporte* no lugar de vale transporte; *recesso*, no lugar de férias; *concedente*, em vez de empregador, além de outras categorias já associadas ao estágio: *estagiário*, *professor orientador*, *supervisor*, *instituição de ensino*.

Neste capítulo também é prevista a participação dos agentes de integração como auxiliares no processo de estágio. São relacionadas as atribuições dos agentes de integração e as responsabilizações relativas à sua participação no andamento do estágio.

No Capítulo II, intitulado “Da Instituição de ensino”, são estabelecidas as obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus estudantes.

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades; V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas; VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas. Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante. (BRASIL, 2008).

Uma inovação fundamental da Lei 11.788/2008 é tornar a instituição de ensino uma das partes integrantes da relação jurídica de estágio. Sob a vigência da lei anterior, ela era apenas interveniente nessa relação, porém agora, o Termo de Compromisso de Estágio converte-se em um contrato tripartite, com a participação da concedente, do estagiário e da instituição de ensino. Como parte do contrato, a instituição de ensino tem obrigações estipuladas na lei de estágios.

A Lei 11.788/2008 prevê também, como requisito formal do estágio, a elaboração de um plano de atividades, no qual é reforçado o princípio de identidade entre o desenvolvimento do estágio e o conteúdo pedagógico do curso. A assinatura de convênio para a concessão de estágio torna-se facultativa, porém o TCE é sempre obrigatório. Além disso, é obrigação da Instituição de Ensino designar um professor orientador para acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio e as instalações da empresa concedente.

O terceiro capítulo trata da parte concedente, determinando que possam oferecer estágios:

[...] pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, [...]. (BRASIL, 2008).

Os profissionais liberais são incluídos como possíveis concedentes de estágio aos estudantes, o que não ocorria na lei anterior. O profissional técnico de nível médio também é um profissional liberal, assim, também pode ser um concedente de estágios. Atualmente os técnicos de nível médio já não são fiscalizados e regulados pelo CREA, têm seu próprio Conselho Profissional, o Conselho Federal dos Técnicos Industriais (CFT), instituído pela Lei nº 13.639/2018. Com o conselho próprio, as atribuições dos técnicos constantes na Lei nº 5.524/1968 e Decreto nº 90.922/1985, permanecem em vigor até que sejam substituídas por novas normas.

Entre as principais obrigações da concedente estão: celebrar termo de compromisso de estágio com o estudante e a instituição de ensino e zelar pelo seu cumprimento; oferecer instalações em que o estudante tenha condições de realizar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; indicar funcionário de seu quadro de pessoal para atuar como supervisor, o qual deve ter experiência na área de atuação do estagiário.

Na contratação de estágios não obrigatórios, a empresa é responsável por providenciar seguro contra acidentes pessoais ao estagiário, porém, no caso de estágio obrigatório, essa obrigação pode, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

Além disso, devem enviar à instituição de ensino relatório de atividades dos estagiários, a cada seis meses, e entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas.

O Capítulo V trata da fiscalização dos estágios e o Capítulo VI refere-se às disposições gerais, entre as quais se destaca a definição de um número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio, que deverá atender às seguintes proporções: “ I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário; II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários; III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários; IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.” (BRASIL, 2008). Neste capítulo também fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Depois da publicação dessa lei, alguns critérios sobre a realização dos estágios foram tratados no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, o qual fundamentou a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Outro normativo federal referente a estágios, aprovado após a publicação da Lei 11.788/2008 é o Decreto nº 9.427, de 28 de junho de 2018, que reserva aos negros trinta por cento das vagas oferecidas nas seleções para estágio no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Nas instituições federais, os estágios são também regidos por orientações normativas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Atualmente está em vigor a Orientação Normativa (ON) nº 2 de 24 de junho de 2016, que prescreve orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da administração pública federal e instrui sobre o conteúdo do TCE nessas instituições.

Logo após a publicação da lei de estágios, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) lançou uma cartilha esclarecedora, com algumas recomendações acerca de informações que devem constar nas cláusulas que norteiam o TCE, direcionada às instituições de ensino, concedentes e agentes de integração.

Os avanços na legislação foram bastante lentos para se chegar à atual configuração de estágio curricular. Aos poucos, os sujeitos envolvidos na dinâmica do estágio foram questionando, reivindicando, exigindo direitos que não estavam expressos nas normas. Foram necessárias novas políticas educacionais, novas formas de pensar e de agir sobre a educação, para que alguns direitos fossem garantidos e para que os estágios dos estudantes da educação

profissional pudessem vir a, efetivamente, fazer parte do currículo como uma experiência educativa.

O Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), após trinta e seis anos de existência, também mudou de nome, recebendo a denominação de Coordenação de Estágio – COEST, e depois, Coordenadoria de Estágios. São atribuições da COEST:

- Coordenar as atividades de estágio junto aos setores internos e externos ao Câmpus Florianópolis;
- Zelar pelo cumprimento da legislação aplicável aos estagiários;
- Orientar empresas (unidades concedentes de estágio);
- Orientar, encaminhar e acompanhar estagiários;
- Manter cadastro de empresas e ofertas de estágio;
- Analisar a documentação de estágio;
- Assinar os Termos de Compromisso de Estágio após a aprovação do plano de atividades pelo professor orientador e os demais documentos referentes a estágio.

A partir do momento em que a nova lei de estágios entrou em vigor, houve uma mobilização no sentido de entender as mudanças. Esse movimento não foi apenas interno, foi realizado em conjunto com outras instituições de ensino, agentes de integração e empresas, com debates em fóruns específicos. Baseado no texto da lei e no manual publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego foi criado um novo TCE para o Câmpus Florianópolis, que está vigente até hoje.

5.3.12 O Termo de Compromisso de Estágio da Lei 11.788/2008 (2008-2019)

Com a publicação da Lei 11.788/2008 foi criado um novo Termo de Compromisso de Estágio do IFSC – Câmpus Florianópolis, modelo que atualmente é disponibilizado publicamente no portal da IE na internet. O texto do modelo em análise é composto por oito artigos, dispostos em duas páginas, nos quais são estipuladas as atribuições que competem à concedente, ao estagiário e à instituição de ensino, finalizando com o Plano de Atividades.

Considerando que “o enunciador não cria o gênero, mas se volta ao passado em busca de alicerces para arquitetar seu enunciado” (MACIEL, 2015, p. 259), constata-se que o TCE do IFSC foi composto com base em contratos e termos de compromisso de outras áreas,

em documentos anteriores da própria IE, em prescrições legais, estruturando-se na forma de um acordo entre as partes interessadas. O modelo do TCE pode ser observado na Figura 14.

O título do documento é apenas TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO – TCE, escrito em letras maiúsculas, centralizado, seguido pela sigla TCE, que é como o documento se tornou conhecido. O conteúdo temático do TCE é introduzido no título: Termo de Compromisso de Estágio. A expressão termo de compromisso indica a forma esperada para o gênero: um documento que serve para estabelecer um acordo entre partes interessadas, porém a designação Termo de Compromisso de Estágio indica um documento particular, pertencente a uma determinada esfera social, com objeto de discurso e interlocutores previstos. Pelo título, esse gênero do discurso é identificado como um gênero escolar, no qual estão envolvidos pelo menos três interlocutores: uma instituição de ensino, uma concedente de estágio e um estagiário.

No preâmbulo do TCE, o estágio é recategorizado como *estágio curricular*, seguido pelo complemento: *na forma da Lei nº 11.788 de 25/09/2008*, que é incorporado ao discurso como um argumento de autoridade e de legitimidade dos discursos, bem como, uma estratégia de colocar em cena as vozes de outros participantes da enunciação. Após o preâmbulo, há um espaço para a qualificação das partes envolvidas no estágio.

A composição do TCE combina várias formas textuais, destacando alguns quadros com informações individualizadas. A Instituição de Ensino é identificada pelo nome, CNPJ, endereço, nome do diretor e do coordenador de estágios, telefone e e-mail. Em seguida, em caixas de textos são identificados a Concedente do estágio e o(a) Estagiário(a). Essas caixas de texto se destacam por ocupar metade da página, organizando e realçando as informações preenchidas.

Na página seguinte, há outro quadro menor, com os dados do estágio, no qual constam as datas de início e término do estágio, horários, valor de bolsa, auxílio transporte e outras informações, que se referem exclusivamente àquela experiência, para aquele estágio. Na última página é definido o plano de atividades, com um quadro para a descrição das atividades. Assim, apesar de ser concebido como um modelo, em determinados espaços demarcados, o TCE assume algumas características individualizadas para cada estagiário.

Figura 14 – TCE da Lei 11.788/2008 (2008-2019).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO – TCE

As partes a seguir nomeadas firmam o presente Termo de Compromisso para a realização de estágio curricular, na forma da Lei nº 11.788, de 25/09/2008.

1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Florianópolis

CNPJ: 11.402.887/0001-60

Endereço: Av. Mauro Ramos, 950 - Centro - CEP 88020-300 - Florianópolis – SC

Representada por: – Diretora Geral do Campus Florianópolis

Coordenador de Estágios:

Fone: (48) e-mail: estagio.fpolis@ifsc.edu.br

2. EMPRESA CONCEDENTE

Identificação			
CNPJ / CPF		Registro Profissional	
Endereço:			
Bairro:	Cidade	CEP	UF SC
Representada por		Cargo	
Supervisor de estágio		Cargo	
Fone fixo e celular		e-mail	

3. ESTAGIÁRIO

Nome		Data de nascimento / /	
Matrícula	Curso	Código	
Endereço			
Bairro	Cidade	CEP	UF
Fone fixo e celular		e-mail	

Art. 1º - O estágio curricular, obrigatório ou não, é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º - O(A) ESTAGIÁRIO(A) desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, respeitados a etapa, modalidade de formação do aluno e o horário do calendário escolar.

Art. 3º - Compete à CONCEDENTE:

§ 1 - Ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural.

§ 2 - Indicar Supervisor, com formação na área, para orientar e avaliar as atividades do(a) ESTAGIÁRIO(A).

§ 3 - Contratar em favor do(a) ESTAGIÁRIO(A) seguro contra acidentes pessoais, compatível com valores de mercado.

Apólice nº _____ Seguradora _____

§ 4 - Conceder ao ESTAGIÁRIO(A) bolsa ou outra forma de contraprestação, bem como auxílio transporte, sendo compulsórios na hipótese de estágio não obrigatório.

Campus Florianópolis
Av. Mauro Ramos, 950
Centro - 88020-300 - Florianópolis/SC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.
I - O recesso deverá ser remunerado, quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.
II - Os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.
§ 6 - Enviar ao IF-SC, relatórios de atividades, com vista obrigatória do aluno.
§ 7 - Entregar o Termo de Realização de Estágio - TRE, por ocasião do desligamento do(a) ESTAGIÁRIO(A), descrevendo o resumo das atividades desenvolvidas, o período do estágio e a avaliação de desempenho do aluno.
§ 8 - Aplicar ao ESTAGIÁRIO(A) a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho.

Art. 4º - Compete ao ESTAGIÁRIO(A):

§ 1 - Acatar as normas da CONCEDENTE e do IFSC.
§ 2 - Atuar com empenho, interesse e ética no desenvolvimento das atividades previstas.
§ 3 - Submeter-se a avaliações de desempenho.
§ 4 - Entregar ao seu Orientador de Estágio do IFSC os relatórios de atividades semestrais e o relatório final, de acordo com as normas pré-estabelecidas pela escola.

Art. 5º - Compete ao IFSC:

§ 1 - Avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando.
§ 2 - Indicar professor Orientador de Estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do aluno.
§ 3 - Zelar pelo cumprimento do Termo de Compromisso de Estágio - TCE, encaminhando o ESTAGIÁRIO(A) para outro local em caso de descumprimento das normas do TCE.

Art. 6º - O estágio será desenvolvido de acordo com as seguintes condições:

DADOS DO ESTÁGIO		() Estágio Obrigatório	(X) Estágio Não Obrigatório
Departamento/Setor: TÉCNICO.			
Período de realização: 11/07/2018 a 11/05/2019 Horário: 13:00 hs às 17:00 hs.			
com recesso previsto de 30 dias.			
Carga horária semanal: 20 horas	Carga horária total:	horas (somente para estágio obrigatório)	
Bolsa Auxílio: R\$ 1.000,00	Auxílio Transporte:	(x) Sim	() Não

§ 1º - O período de estágio poderá ser prorrogado, por meio da emissão de Termo Aditivo, mediante prévio entendimento entre as partes.

§ 2º - Tanto a CONCEDENTE, o IFSC, como o(a) ESTAGIÁRIO(A) poderão, a qualquer momento, dar por encerrado o estágio, mediante Termo de Rescisão de Estágio.

Art. 7º - A não observância do estabelecido neste Termo de Compromisso de Estágio - TCE implicará configuração de vínculo empregatício e responsabilizará diretamente a CONCEDENTE de todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 8 - Fica firmado o presente em 3 (três) vias de igual teor e forma.

Florianópolis, 07 de maio de 2018.

ESTAGIÁRIO

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
Coordenadoria de Estágios - COEST

RESPONSÁVEL
(Obrigatório para menor de 18 anos)

Campus Florianópolis
Av. Mauro Ramos, 950
Centro - 88020-300 - Florianópolis/SC
Fone: (48) 3221.0543
www.ifsc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

PLANO DE ATIVIDADES

() Estágio Obrigatório

(X) Estágio Não Obrigatório

Estagiário: |

Matrícula: Curso: ELETROTÉCNICA

Empresa:

Supervisor de Estágio:

Departamento/Setor: TÉCNICO

Período de realização: | / | / 2018 a | / 05 / 2019

Horário: 13:00 hs às 17:00 hs.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de projetos executivo, legal e "as built" para execução de obras de telecomunicações, incluindo instalação de equipamentos, dimensionamento de cargas e entrada de energia. ✓ Acompanhamento e apoio às tratativas com as concessionárias de energia. Análise e confecção de relatórios técnicos e fotográficos. ✓ Apoio às atividades de escritório e campo. 	
EMPRESA CONCEDENTE:	IF-SC: () Aprovado (X) Reprovado
_____	Assinatura do Professor Orientador

Campus Florianópolis
Av. Mauro Ramos, 950
Centro - 89020-300 - Florianópolis/SC
Fone: (48) 3221.0543
www.ifsc.edu.br

O enunciado do primeiro artigo do TCE é uma referência ao conceito de estágio da Lei 11.788/2008, no qual os dois primeiros artigos da lei são fundidos, de forma a sintetizar o discurso da lei. Na lei de estágios, os artigos apresentam os seguintes enunciados:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008).

O primeiro artigo do TCE enquadra os artigos da lei, da seguinte forma:

Art. 1º - O estágio curricular, obrigatório ou não, é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Os artigos da lei são elaborados de acordo com a linguagem jurídica e com a estruturação necessária aos objetivos do texto legal. No artigo do TCE é utilizada a estratégia de (re)enquadrar o discurso do outro para construir seu enunciado, de forma que “o enquadramento do discurso do outro no enunciado cria a perspectiva, o fundo dialógico que é dado ao discurso introduzido.” (RODRIGUES, 2001, p. 173). Nessa síntese, os principais tópicos abordados na lei são destacados, porém, ao concentrar os pontos de interesse, o novo enunciado evidencia com maior amplitude as relações dialógicas com as diversas vozes sociais presentes no discurso da lei, bem como as disputas envolvidas nos discursos sobre os estágios, como foi discutido adiante.

O texto do TCE inicia com o referente: *O estágio curricular* e o complemento: *obrigatório ou não*, que dialoga com a lei de estágios, assimilando seu discurso e destacando, desde o início, os tipos de estágio assumidos pela nova lei. Por outro lado, há um dialogismo velado com a Resolução CNE/CEB 01/2004, refutando as modalidades de estágio propostas nesse documento, que ainda é vigente.

A concepção de estágio curricular como *ato educativo escolar supervisionado* manifesta relações dialógicas com a lei de estágios, reenunciando seus discursos, e com a Resolução CNE/CEB 01/2004, assimilando discursos desse documento, no qual, o *ato*

educativo, intencionalmente assumido pela Instituição de Ensino, é uma atividade curricular de sua competência, que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso, com orientação, acompanhamento e avaliação por parte do professor orientador indicado pela instituição de ensino.

Essa concepção de estágio como ato educativo pode ser compreendida como um processo de formação educativa, um processo pedagógico que “envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.” (LIBÂNEO, 2001, p. 160). Para a compreensão do ato educativo, segundo essa abordagem, é preciso levar em consideração que

[...] a educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. (LIBÂNEO, 2001, p. 159).

A concepção de estágio como ato educativo apoia-se, portanto, na perspectiva de educação como prática social. Libâneo (2001) lembra que a educação se realiza em meio a relações sociais, que podem ocorrer entre grupos com interesses em conflito, assim, “as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.” (LIBÂNEO, 2001, p. 161).

Compreendendo o ato educativo como prática social, em um mundo permeado por conflitos de interesses, o primeiro artigo do TCE, ao assimilar a concepção do estágio como *ato educativo*, também mantém um dialogismo velado com a antiga lei de estágios e suas regulamentações, assumindo que é prevista uma nova relação com o estágio, que supere o princípio do treinamento, da prestação de serviços ou de atividades desconectadas com currículo, que o estágio passa a ser entendido como atividade escolar que se desenvolve nas fronteiras entre a esfera escolar e a do trabalho, mobilizando conhecimentos e experiências das duas esferas.

O enunciado do artigo 1º do TCE finaliza com a seguinte passagem: *e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.* Este excerto, que apresenta o discurso bivocal assimilado da Lei 11.788/2008, dialoga com as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que estabelecem o ensino centrado em competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível educativo.

O texto também revela relações dialógicas com a Lei 9.394/1996, a LDB vigente, a qual manifesta em seu Art 2º, que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

A Reforma do Ensino Médio dos anos 1990 foi regida pelo modelo de currículo por competências, reservando ao ensino médio competências mais gerais, e, à educação profissional, competências relativas ao aprendizado de profissões, consoante com uma concepção mais instrumental. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a educação profissional é regida por princípios para desenvolvimento de competências para a laborabilidade (empregabilidade), a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, de modo que:

[...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (BRASIL, 2001.p. 185).

O conceito de competência não é originário da esfera da educação, “[...] é uma noção oriunda do discurso empresarial” (HIRATA, 1994, p. 132). Competência, segundo Hirata (1994), mais do que saber fazer, significa saber ser e saber agir, de forma que o trabalhador deve mobilizar as competências construídas ao longo da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste. Neste sentido, de acordo com Ferreti e Silva Júnior (2000), as reformas no ensino médio e no técnico, que adotaram essa concepção, implicaram decisões que visavam privilegiar os interesses de um setor social específico e não os da sociedade como um todo.

A noção de competência, portanto, é política e ideológica, pois transfere valores do discurso empresarial para a educação profissional, procurando adequar à formação profissional um perfil ocupacional genérico, que leva em conta apenas os aspectos de conhecimentos e habilidades necessários para a obtenção de resultados.

A concepção de estágio como ato educativo exhibe, portanto, uma contradição quando associada à noção de educação profissional por competências. A noção de ato educativo visa desvincular o estágio da associação com o trabalho precário, porém, no enunciado da lei de

estágios, assimilado pelo TCE, essa noção é associada a uma política educacional que privilegia a dimensão econômica da formação profissional, “cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo.” (RAMOS, 2001, p. 65).

Neste primeiro artigo do TCE, portanto, manifestam-se disputas pelos discursos sobre o estágio, em que as forças centrípetas e conservadoras dos discursos das políticas educacionais procuram monologizar o discurso sobre educação profissional, enfatizando a formação por competências voltadas para a empregabilidade, contra as forças centrífugas representadas pela nova concepção de estágio, como ato educativo, que tenta descentralizar os discursos, propondo inovações.

Depois de estabelecer a concepção de estágio vigente e inserir as vozes com os quais ela dialoga, o TCE abre espaço para lembrar que as atividades de estágio devem ser desenvolvidas na área de formação do estagiário (a), respeitadas a etapa, modalidade de formação e horário do calendário escolar. A realização de estágio na área de formação é uma forma de regularidade do discurso, mas também uma refração do discurso da Lei 11.788/2008. A lei procura estabelecer muitas formas de garantir que o estágio ocorra conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso, porém o TCE retoma os enunciados anteriores, com o objetivo de reacentuar seus discursos.

Nos três artigos seguintes são definidas as atribuições das partes integrantes do Termo de Compromisso de Estágio – a concedente, o estagiário e a instituição de ensino. As atribuições da concedente no TCE são relacionadas em oito parágrafos, que dizem respeito às incumbências definidas pela Lei 11.788/2008. O primeiro parágrafo dialoga com a lei de estágios, em seu Artigo 9º, inciso II, no qual é definido que a concedente deve: “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural.” (BRASIL, 2008). Ocorre que essa é a definição de estágio dada pelo Decreto nº 87.497/1982, que regulamentou a Lei de estágios anterior (6.494/1977), que definia os estágios, em seu Artigo 2º:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as *atividades de aprendizagem social, profissional e cultural*, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982, grifos nossos).

Cabe observar que o texto da nova lei de estágios, assim como o TCE, não prevê que a concedente ofereça instalações para um *ato educativo*, conforme a concepção de estágio da nova lei, mas retoma um conceito da norma anterior. Ao assimilar os enunciados do decreto,

num discurso bivocal, há uma tentativa de apagamento de sentidos em relação ao estágio como ato educativo no ambiente de trabalho, prevalecendo uma ideia de estágio como aprendizagem, de forma indefinida e imprecisa, à qual podem ser atribuídas as mais variadas atividades.

A retomada de um conceito de estágio adotado tantos anos antes certamente não passou despercebido na tramitação da lei de estágios, que foi aprovada em 2008. No PL 473/2003, que deu origem à Lei de Estágios, constava:

§ 1º o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, cabendo às instituições de ensino orientar e preparar seus alunos de forma a propiciar que obtenham resultados positivos desse ato educativo. (BRASIL, 2003)²⁵

Quanto ao PL 044/2007, este trazia a redação que foi aprovada na lei de estágios: “[...] ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando *atividades de aprendizagem social, profissional e cultural*.” (BRASIL, 2007)²⁶. O conceito de estágio do Decreto de 1982 foi retomado, portanto, em 2007, quando a LDB já havia recebido alterações e acréscimos em inúmeros artigos, mas não de alguns seus princípios, entre os quais, o conceito de competências, amplamente enfatizado em diversos documentos educacionais, como as DCN, PCN e resoluções do CNE. O tema presente na lei de estágios, portanto demonstra a capacidade de permanência e renovação de políticas de interesse econômico, que “é absolutamente apropriada para a lógica contemporânea do neoliberalismo, do individualismo, da flexibilidade e da instabilidade da vida.” (RAMOS, 2018, *apud* ANTUNES, 2018).²⁷

O conceito de *aprendizagem* tem sido utilizado cada vez com mais frequência na esfera educacional. Em estudos realizados pela UNESCO, a entidade enfatiza que “a recente passagem da noção de ‘educação’ para ‘aprendizagem’ no discurso internacional assinala um risco potencial de negligência das dimensões coletivas e do propósito da educação como um esforço social.” (UNESCO, 2016, p. 85). De acordo com esses estudos, essa constatação vale tanto para uma abordagem dos programas educacionais com uma abrangência mais ampla, quanto para a forma como se organizam oportunidades educacionais, de modo que não se pode perder de vista que “a noção de educação como um ‘bem comum’ reafirma sua

²⁵ PL 473/2003. Transformado em Lei 11.788/2008. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/64092>

²⁶ PL 044/2007. Arquivado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/81782>

²⁷ ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>

dimensão coletiva como um esforço social compartilhado (responsabilidade compartilhada e compromisso com a solidariedade).” (UNESCO, 2016, p. 85).

Assim, não por acaso, a noção de *aprendizagem* ou *aprendizagens* faz parte da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), publicada em 2018, que define o “[...] conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, [...]” (BRASIL, 2018, grifos nossos). Para Celso Ferretti, em entrevista André Antunes (2018)²⁸, na BNCC o direito de aprendizagem está relacionado com competências, desta forma o direito de aprendizagem corresponde, na BNCC, a competências e habilidades.

Nos sete parágrafos seguintes desse artigo, são relacionadas obrigações da concedente, repetindo as disposições da lei de estágios, a qual prevê que cabe à concedente responder legalmente caso haja o descumprimento dessas obrigações estabelecidas na lei “[...] ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.” (BRASIL, 2008).

A reprodução de todos os artigos da lei de estágios oferece ao TCE argumentos de autoridade que demonstram as disputas pelos discursos existentes entre a instituição de ensino e a concedente, ou entre educação e mercado de trabalho. O TCE, elaborado pela IE, procura impor os discursos sobre as obrigações da concedente, sobre o estágio e o estagiário, amparando-se na lei e garantindo, assim, a legitimidade de seus discursos.

O artigo seguinte se refere ao estagiário destacando que:

Art. 4º - Compete ao ESTAGIÁRIO(A):

§1 – Acatar as normas da CONCEDENTE e do IFSC.

§2– Atuar com empenho, interesse e ética no desenvolvimento das atividades previstas.

§3 – Submeter-se a avaliações de desempenho.

§4 – Entregar ao seu Orientador de Estágio do IFSC os relatórios de atividades semestrais e o relatório final, de acordo com as normas pré-estabelecidas pela escola.

O artigo apresenta um estilo prescritivista, com o uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade, que são utilizados para instruir, indicando como o estagiário deverá agir em relação ao estágio. A cada parágrafo, um novo enunciado enfatiza o que é esperado do estagiário, determinando suas obrigações. Nesses enunciados manifestam-se as vozes da

²⁸ ANTUNES, A. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>.

concedente, da instituição de ensino e da lei de estágios, e o tom autoritário expõe as relações assimétricas presentes no discurso do TCE.

No Termo de Compromisso também há referência aos direitos do(a) estagiário(a) estabelecidos pela lei, porém a referência a esses direitos é feita de forma mais esparsa: na caixa de texto onde são informados os dados do estágio (recesso, bolsa, auxílio transporte), ou incorporados às atribuições da concedente e da instituição de ensino. A forma como estão dispostas as informações sobre as obrigações (com ênfase e agrupadas) e os direitos (sem ênfase e dispersos) evidenciam o projeto discursivo de salientar as obrigações atribuídas ao(à) estagiário(a).

O TCE é um gênero do discurso que, ao prescrever o que deve ser realizado por seus interlocutores, conta com uma resposta tardia, *a posteriori*, que é uma característica de muitos dos gêneros escritos. Do estagiário é esperada, como resposta, a compreensão responsiva e a adesão ao discurso do TCE. Para Bakhtin, (2002 [1979]), os gêneros secundários da comunicação verbal, na maioria dos casos, contam com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada, o que vale também para o discurso lido ou escrito:

[...] a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2002 [1979], p. 292).

Assim, ao prever a anuência do estagiário, o projeto discursivo do TCE define os papéis dos participantes da interação discursiva, evidenciando as relações assimétricas entre a concedente/estagiário, instituição de ensino/estagiário. As relações hierárquicas são legítimas na relação de estágio, considerando essa relação, conforme Weber (2005 [1922]) um poder assentado “em razões jurídicas, razões da ‘sua legitimidade’.” (WEBER, 2005 [1922], p.01), para a qual há um fim específico, porém, que torna o papel do estagiário muito restrito, em função do discurso impositivo do TCE.

No que compete às atribuições da Instituição de Ensino, o TCE do IFSC apresenta apenas três parágrafos. No primeiro deles, novamente há um dialogismo com o Artigo 7º, inciso II da Lei de Estágios, que retoma a definição de estágio que prevalecia anteriormente, no Decreto 87.497/82: “[...] avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando.” (BRASIL, 1982). A citação, porém, é incompleta, tendo sido suprimida a ideia de formação social do texto do decreto de 1982. Essa supressão, que à primeira vista parece um esquecimento, demonstra um

dialogismo que se manifesta pelo apagamento de sentidos. Ao apagar os sentidos da *formação social*, que completaria o enunciado, o TCE dialoga com o discurso sobre competências da Lei 11.788/2008 e da LDB de 1996. Para Ramos (2008), a noção de competências deve ser compreendida em contraposição à noção de qualificação e às relações sociais necessárias ao domínio de uma profissão, vinculadas a esta noção:

Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. [...] As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. (RAMOS, 2008, p. 300).

O processo de construção social da qualificação, segundo Ramos (2008), é mediado pela educação, pelas relações organizacionais, no modo de divisão social e técnica do trabalho e pelas regulações, acordos coletivos, direitos sociais, etc., porém, na noção de competências, que pretende superar a noção de qualificação, “está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação.” (HIRATA, 1994, p. 132). Ao reenunciar o discurso da lei de estágios, portanto, o TCE assimila esse discurso, que passa a fazer parte do documento e ressoa nos sentidos sobre o estágio.

O segundo parágrafo estipula: *Indicar professor Orientador de Estágio como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do aluno*. A indicação de um professor orientador de estágio foi uma das inovações da Lei 11.788/2008. O estágio já era acompanhado por um professor ou pelo coordenador do curso, por iniciativa da instituição de ensino, porém, a legislação define uma participação mais efetiva do orientador no processo de estágio. O terceiro parágrafo lembra que a Instituição de Ensino deve: *Zelar pelo cumprimento do Termo de Compromisso de Estágio - TCE, encaminhando o ESTAGIÁRIO(A) para outro local em caso de descumprimento das normas do TCE*.

A nova lei de estágios define como obrigatória a elaboração de um plano de atividades, de forma que “[...] o plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes [...], será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.” (BRASIL, 2008).

Com base nessas orientações, o TCE do IFSC propõe um Plano de Atividades, no qual a composição é mais simplificada, constando de identificação do estagiário e da

concedente, seguido por um quadro, no qual devem ser preenchidas as atividades a serem realizadas no estágio. Essas atividades são definidas pela concedente, com atenção ao princípio de identidade entre o desenvolvimento do estágio e o conteúdo pedagógico do curso, além disso, devem ter correspondência com a atividade econômica da concedente, e ficarão ao encargo de um supervisor com formação ou experiência na área do curso. O plano de atividades proposto pela concedente é avaliado por um professor orientador designado pela instituição de ensino, o qual pode aprovar, ou não, as atividades propostas.

No texto do plano de atividades, a definição das atribuições e atividades não é aleatória, ela deve se amparar no Plano Pedagógico do Curso (PPC), na legislação sobre o exercício profissional, como o decreto 90.922 de 06/02/1985, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau, bem como nas determinações dos conselhos de fiscalização profissional, entidades de classe e outras normas legais. Nos TCEs dos cursos técnicos do IFSC, as atividades de estágio são estipuladas para cada estagiário, pois o campo de estágio é disperso, ou seja, o estágio pode ocorrer em concedentes dos diferentes ramos de atividades, que são: indústria, comércio e prestação de serviços, em várias áreas de atuação.

A análise do plano de atividades foi realizada juntamente com o TCE, como modelo, sem análise das atividades propostas, porque cada TCE tem um plano de atividades individualizado, assim a análise desses documentos requereria outra abordagem metodológica, que não faz parte dos objetivos desta investigação. Porém, ao elaborar um plano de atividades, as concedentes adotam um estilo mais ou menos padronizado, em que, normalmente, as atividades são descritas na forma de listas, formadas por períodos simples, iniciados por nominalizações. O plano de atividades do TCE pode ser observado na Figura 15.

Foram preenchidos dois exemplos de planos de atividades baseados em planos de atividades do curso técnico de eletrotécnica, para ilustração e a análise desse estilo de enunciado.

A nominalização é a formação de um substantivo abstrato a partir de um verbo e representa conceitualmente “fatos, situações, condições, modos, processos, cargos, etc., informados pelo significado do verbo.” (BASILIO, 2004, p. 58). Discursivamente a nominalização também pode ser entendida como a conversão de processos em nomes, “que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano - o tempo e a modalidade não são indicados - além de usualmente não especificar os participantes, de forma que agente e paciente são deixados implícitos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 223). Ou seja, a nominalização

transforma processos e atividades em estados e objetos e ações concretas em abstratas, assim, alguns tipos de linguagem favorecem a nominalização, como a linguagem técnica.

Figura 15 – Plano de atividades com 2 exemplos de preenchimento.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
Exemplo 1:	
Elaboração de projetos executivo, legal e “as built” para execução de obras de telecomunicações, incluindo instalação de equipamentos, dimensionamento de cargas e entrada de energia.	
Acompanhamento e apoio às tratativas com concessionárias de energia.	
Análise e confecção de relatórios técnicos e fotográficos.	
Apoio às atividades de escritório e campo.	
Exemplo 2:	
Projeto de distribuição de equipamentos náuticos.	
Montagem de painéis.	
Instalação elétrica dos painéis.	
Desenho técnico auxiliado por Cad.	
EMPRESA CONCEDENTE:	IFSC: () Aprovado () Reprovado
Assinatura do Supervisor	Assinatura do Professor Orientador

Fonte: Produzido pela autora a partir de documentos dos arquivos da COEST – Câmpus Florianópolis.

Em outra publicação, Fairclough (2003) acrescenta que as nominalizações permitem, por exemplo, uma redução no número de orações usadas para dar informações, contribuindo para o desaparecimento de opiniões explícitas e subjetivas. Ele destaca o fato de que seu uso envolve, em determinadas situações, a “perda de certos elementos semânticos das orações [...] e a exclusão de participantes nas orações.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 42-43).

No caso dos planos de atividades, essas características identificadas por Fairclough são todas observadas. O uso de nominalizações apresenta vantagens que não podem ser ignoradas na construção de enunciados, como “reduzir o número de orações usadas para a informação” (BASILIO, 1987, p. 77), porém, elas também contribuem para o uso de uma linguagem objetiva e impessoal. Nos planos de atividades de estágio, essa característica, aliada ao uso da linguagem técnica que compete a esse meio, pode representar uma dificuldade para os leigos que precisam interagir com e por meio desses documentos. A linguagem é um instrumento de identificação social e indica a posição social ou profissional

do sujeito, de forma que a linguagem técnica também corresponde a um tipo de estratificação social da língua.

A estratificação social e ideológica da língua implica em determinadas formas de orientação intencional, pela expressividade, pelo sentido presentes nos gêneros do discurso produzidos, pelo jargão na linguagem profissional. Para Bakhtin (2002 [1975]) por mais diferentes que sejam as forças sociais que produzem o trabalho de estratificação (profissão, gênero, tendência, personalidade individual), esta se torna socialmente significativa, realizada por intenções e visões de mundo determinadas, de forma que passa a ser considerada não apenas um fenômeno linguístico, mas, principalmente, um fenômeno socioideológico. A língua, portanto, é um elemento de identidade de um grupo, mas também representa uma distinção, que diferencia o grupo social e os falantes desse grupo.

A designação de um supervisor, que se responsabiliza pelas atividades de estágio na empresa, assim como a avaliação e o acompanhamento das atividades por um professor orientador, indicado pela Instituição de Ensino, permite a análise técnica das atividades e delimita um grupo de pessoas portadoras de legitimidade para exercer essas funções, dada por suas respectivas esferas (do trabalho e da escola), mas também pela esfera discursiva da área técnica, que aproxima esses profissionais e inclui o estagiário.

A estratégia discursiva da nominalização apresenta, portanto, um grande potencial nos estudos discursivos do TCE, permitindo um maior conhecimento sobre o gênero, sua função sócio-discursiva e sua importância para a construção do discurso sobre o estágio do técnico de nível médio.

Com este Termo de Compromisso de Estágio, finalizamos a análise da série de documentos. A seguir, na última seção deste trabalho analisamos as regularidades do discurso nos documentos de estágio.

6 OS SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO E O ESTAGIÁRIO NOS DOCUMENTOS DE ESTÁGIO

Da publicação da Portaria nº 1.002 de 1967, até a promulgação da Lei nº 11.788/2008, a legislação que rege os estágios no Brasil passou por significativas mudanças. O contrato e os Termos de Compromisso de Estágio criados para a formalização dos estágios na ETEFESC/CEFET-SC/IFSC são documentos que refletem essas mudanças e também as refratam, ainda que apresentem um estilo padronizado e impessoal. No entanto, ao longo de seus artigos, percebe-se a construção de uma teia de fios dialógicos, que vão tecendo novos sentidos que são criados e incorporados pelos interlocutores desses documentos. Nesse movimento, os documentos de estágio, como gêneros formulaicos, se situam entre os documentos oficiais que adquirem o poder de regular “as ações de linguagem das instituições públicas e privadas que, por sua vez, também regulam muitas de nossas ações sociais.” (NASCIMENTO, 2013, p. 14).

Os estudos dos documentos de estágio selecionados foram realizados segundo a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta por Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929]. Nesse percurso, com o aporte teórico da perspectiva dialógica da linguagem, foram também percebidas as regularidades discursivas reveladas pelos dados durante a pesquisa.

Nesta seção, dando continuidade às análises dos documentos e normas, são realizadas análises comparativas, de forma a apreender algumas regularidades do discurso que nos permitem compreender melhor a mobilização de sentidos sobre o estágio e o estagiário.

Lembramos que na Análise Dialógica do Discurso é fundamental o exame dos dados em suas situações de interação, mas também considerando seu tema, sua composição e seu estilo, de forma a “projetar a pesquisa a partir de “idas e vindas” aos dados, para assim, ascenderem as regularidades enunciativo-discursivas que se engendram na constituição e na funcionalidade do gênero, posto que não há categorias a priori, mas regularidades sociointeracionais que se articulam para a sua significação.” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 160).

O discurso é criado para produzir efeitos de sentido e os principais elementos a serem considerados são o tempo, o lugar e as relações enunciativas entre os sujeitos envolvidos. A análise considera, portanto, o tempo todo “a superfície e a base, o particular e o geral, as especificidades de funcionamento de discursos dados e a similitude das formas de

conteúdo dos discursos em geral, com ênfase na inscrição destes nos gêneros e na sua constituição genérica.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 315).

Diante dessas considerações, nesta seção são apresentadas regularidades que se manifestam nos documentos de estágio analisados e os sentidos mobilizados nos discursos e sobre o estágio e o estagiário.

6.1. O ESTÁGIO: DOS SERVIÇOS AO ATO EDUCATIVO

O estágio proporciona uma imersão no mundo do trabalho e contribui para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o curso escolhido e a futura profissão, para que reflitam sobre suas escolhas e sobre o percurso formativo proporcionado pela instituição escolar, além de possibilitar o encontro com novos interlocutores na confluência entre a esfera escolar e a do trabalho.

Como unidade curricular da educação profissional, o estágio não pode ser pensado apenas a partir da ação prática do estagiário. Pimenta e Lima (2012) lembram que a noção de estágio já não pode se confundir com a ideia de que seria a parte prática do curso, e afirmam que o objetivo do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, como atividade reflexiva. A prática, segundo Kuenzer (2003), já não pode ser compreendida como mera atividade, não se configura apenas como fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, pois depende cada vez mais de conhecimento teórico. A práxis é a “[...] atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente.” (VÁZQUEZ, 1968 *apud* KUENZER, 2017, p. 343).

Procurando superar a noção dicotômica teoria/prática, hoje, o estágio é concebido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho. Porém, “[...] o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera.” (CIAVATTA, 2008, p. 413). Para Ramos (2014), a educação profissional deve ter como base para sua organização curricular a concepção de trabalho como princípio educativo, “o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho.” (RAMOS, 2014, p. 90). O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, assim, “considerar o trabalho como princípio educativo equivale

dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la.” (RAMOS, 2014, p. 90).

No entanto, ainda que os discursos sobre a educação profissional e o estágio estejam alinhados à perspectiva de formação humana integral²⁹, e do trabalho como princípio educativo, a realidade defronta esses discursos com a noção de profissionalização como formação para o mercado de trabalho e o estágio como mão de obra precarizada.

Essas diferentes abordagens foram analisadas nos discursos sobre o estágio no Contrato e nos Termos de Compromisso de Estágio da instituição de ensino (ETEFESC/CEFET/IFSC), em algumas regularidades que procuramos destacar para apreender os sentidos sobre os estágios nesses documentos.

6.1.1 Qualquer exigência estranha

Durante a vigência da Lei 6.494/1977, a Instituição de Ensino mudou quatro vezes seu TCE. Desde o primeiro TCE, elaborado em 1977, até o último, em vigor entre 2002-2008, o primeiro artigo está presente nesse documento, não por se tratar de uma exigência legal, mas como uma introdução ao texto do TCE, logo após o cabeçalho. Esse primeiro artigo se repete como uma regularidade do discurso, surgindo como discurso bivocal orientado axiologicamente, porém, a cada nova edição ele se transforma, colocando em cena as vozes de outros enunciadores.

Para Bakhtin (1997 [1979]), dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo, até mesmo aqueles que nada sabem um do outro, mostram-se em relação dialógica se entre eles há uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.). Assim,

Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente. Uma observação viva, competente, imparcial, sempre conserva, de qualquer posição, de qualquer ponto de vista, seu valor e sua importância. A parcialidade e a limitação de um ponto de vista (de um observador) são algo que sempre pode ser retificado, completado, transformado (reavaliado) mediante essa mesma observação realizada de um ponto de vista diferente. O ponto de vista neutralizado (sem observação nova, viva) é estéril. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 353).

²⁹ O conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. (RAMOS, 2014, p. 84).

Considerando essas ponderações, reproduzo o artigo primeiro dos quatro TCEs elaborados enquanto a primeira lei de estágios estava em vigor,

(A) No TCE da Lei 6.494/1977 (1977 a 1982):

Art 1º - O estagiário prestará serviços dentro de sua linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

(B) No TCE do Decreto 87.497/1982 (1982 a 1994):

Art 1º - O ESTAGIÁRIO desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

(C) No TCE da ETF/SC (1994 a 2002):

Art 1º - O (A) ESTAGIÁRIO (A) desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

(D) No TCE do CEFET/SC (2002 a 2008):

Art 1º - O (A) ESTAGIÁRIO (A) desenvolverá atividades dentro de sua área de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará configuração de vínculo empregatício.

Parágrafo 1º - Em se tratando de estagiário menor de 18 (dezoito) anos, as atividades não poderão ser insalubres, perigosas ou penosas.

Parágrafo 2º - A não observância no parágrafo 1º do presente artigo responsabilizará diretamente a Unidade Concedente a responder pela imposição das penalidades legais, seja perante o Ministério Público do Trabalho, seja perante os órgãos de fiscalização do trabalho.

Na primeira versão (A), no enunciado: *O estagiário prestará serviços dentro de sua linha de formação*, o estágio é concebido como serviço, dialogando com normas anteriores, como a Lei Orgânica de 1942, na qual o estágio era concebido como “um período de trabalho” e representava um tempo de prática no processo da formação profissional, encarado como preparação para postos de trabalho, ou a Portaria 1.002/1967, que instituiu o estagiário como uma “categoria nas empresas”. Dentro dessa concepção, o vocábulo *exigência* significa algo que deve ser cumprido, uma imposição, que reflete uma relação assimétrica entre os interlocutores na produção discursiva. Se essa exigência for estranha, significa que o contratante exige, neste caso, *serviços* que não estejam dentro da *linha de formação* do estagiário, pois é esperado que o estágio seja realizado em atividades que estejam relacionadas ao perfil do curso do estagiário.

A expressão *linha de formação* é encontrada no texto da Lei 6.494/1977, que prevê: “o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim,

estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.” (BRASIL, 1977). A lei de estágios dialoga com os enunciados da Lei 5.692/1971 e o Parecer 45/1972, que estipulas as habilitações técnicas para o ensino de 2º grau e habilitações profissionais afins, como um conjunto de habilitações que se relacionam no campo da aplicação e, conseqüentemente, na área de formação, ou seja, há uma convergência entre a formação educacional e o campo de aplicação, dentro de uma *linha de formação*. Nesse período, segundo Warde (1979), a profissionalização apresenta um papel decisivo, com a preocupação de capacitar o jovem para um trabalho produtivo, com vistas ao ingresso imediato no mercado de trabalho. A habilitação é orientada para ocupações que exigem domínio dos conhecimentos técnicos e prepara para o exercício de uma profissão.

Na versão (B), há o entendimento de que o estagiário já não prestará serviços, mas *desenvolverá atividades dentro de sua área de formação*. O termo *atividades* se adapta ao Decreto 87.497/1982, que define o estágio como “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural [...]” (BRASIL, 1982) e, neste caso, uma exigência estranha pode ser confrontada com a *área de formação* e com o *programa de estágio* anexado ao TCE.

A palavra sempre contém um componente ideológico, de acordo com os valores de quem produz o enunciado, assim, o uso da expressão *área de formação* não representa apenas uma pequena alteração no texto do TCE. O documento dialoga com o Parecer 76/1975, que propõe uma formação profissionalizante de caráter geral, o qual, de acordo com Warde (1979), permite o encaminhamento a várias ocupações de determinada área de atividade, mediante treinamento na empresa. Nesse Parecer, a habilitação profissional depende de uma sólida educação geral e de conhecimentos tecnológicos, em que a parte operacional varia com os processos de trabalho. O discurso sobre a formação profissional e, conseqüentemente sobre os estágios, muda significativamente entre os dois TCEs, assim como mudam as vozes com as quais eles dialogam.

A versão (C) inclui formas binárias de gênero no artigo *o(a)* e no substantivo *estagiário (a)*, incluindo a percepção da presença feminina nos documentos de estágio, uma vez que a área técnica, tradicionalmente é uma área dominada pelos homens. Essa alteração se mantém, ainda hoje, nos Termos de Compromisso e outros documentos de estágio.

Essa percepção do outro como sujeito ocorre por meio da conscientização e da verbalização dessa percepção. Bakhtin (2011[1979]) considera que a consciência do outro permite observar e avaliar (a *testemunha* e o *juiz* do acontecimento), ou seja, algo existe em si e para si e para o outro porque se refletiu na consciência do outro. Assim, é “no reflexo de

mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do *eu-para-mim* [...] pode mudar apenas o *sentido* do ser (reconhecer, justificar, etc) [...] A verdade, o veraz não são inerentes a todo o ser, mas apenas ao ser conhecido e proferido.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 373, grifos do autor). É preciso *proferir*. A existência da estagiária e da supervisora (a técnica) é proferida, pronunciada, conhecida, registrada, enfim.

Geraldi (2010b) complementa, nessa perspectiva, que nossas identidades resultam da criação do outro, que, ao nos dar acabamento, nos permite olhar a nós mesmos com seus olhos, “como muitos são os outros em cujos olhos habitamos para dar-nos um acabamento, nossas identidades são múltiplas [...]”. (GERALDI, 2010b, p. 112).

Na versão (D), o artigo 1º repete o texto do TCE anterior, mas é acrescido de dois parágrafos, que se referem à proibição de trabalho em condições *insalubres, perigosas ou penosas* a menores de 18 anos e as advertências pelo não cumprimento dessas disposições. Esses dois parágrafos dialogam com a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 67 define:

Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, *aluno de escola técnica*, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte; II - *perigoso, insalubre ou penoso*; III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social; IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola. (BRASIL, 1990, grifos nossos).

O Estatuto da Criança e do Adolescente se refere às atividades do aluno de escola técnica no próprio ambiente da escola, mas também no ambiente de trabalho, e, por extensão, no ambiente de estágio. Apesar do dialogismo com o ECA e com as normas trabalhistas, estes não são referenciados no TCE. O dialogismo com o ECA indica que há condições de estágio que podem ser facilmente identificadas como *exigências estranhas* para estagiários menores de 18 anos, ou seja, atividades *insalubres, perigosas ou penosas*.

Não havia menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente no TCE da ETEFESC, embora o ECA já estivesse em vigor desde 1990. Com a transformação em CEFET, houve um aumento no número de vagas para cursos superiores e técnicos subsequentes, que são procurados por estudantes mais velhos. A Escola Técnica Federal mantinha cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais se matriculavam estudantes menores de 18 anos, porém, a avaliação das atividades pelo professor orientador tinha também a função de avaliar se as atividades são adequadas a um estagiário menor de idade (como ocorre ainda hoje, com

base na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP) aprovada pelo Decreto 6.481/2008.

Com a LDB de 1996 e o Decreto 2.208/1997 os cursos integrados deixaram de ser oferecidos e, pela primeira vez, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina passou a ofertar o ensino médio propedêutico, também frequentado por estudantes mais novos, mas com um currículo completamente diferente, com o qual a instituição precisava se familiarizar para a interveniência dos estágios. Assim, na elaboração do TCE, esses estudantes receberam atenção especial, pois os estágios para o ensino médio apresentavam uma possibilidade muito grande de serem transformados em contratação de mão de obra barata, porque não havia uma *área de atuação* definida, de forma que havia o risco de serem atribuídas atividades aleatórias, ou *estranhas* aos estagiários.

Esse primeiro artigo dos TCEs apresenta um plurilinguismo que se manifesta nos discursos de todos os TCEs durante a vigência da Lei 6.494/1977. A cada nova versão, esses discursos, por sua vez, dialogam com os enunciados das leis, com a linguagem de outras esferas sociais, com o perfil dos(as) alunos(as) dos novos cursos, etc., tornando-se “uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo [...]” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 100). O discurso é reconstruído a cada TCE, em um novo contexto, dialogando com outros enunciados, de forma que “a linguagem enquanto concreção socioideológica viva e enquanto opinião plurilíngue coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 100). O plurilinguismo serve para refratar as intenções do autor e expor o seu discurso ideológico, seus próprios valores, porém, a linguagem está povoada de intenções de outrem e “dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 100). Este artigo é, portanto, bastante representativo desse período em que a legislação abria a possibilidade para atividades de estágio muito diversificadas, enquanto a instituição de ensino, em seu documento de estágio, procurava assegurar que haveria uma responsabilização sobre práticas diferentes das acordadas.

6.1.2 O agente de integração: dialogismos

A partir do momento em que os estágios passaram a fazer parte dos currículos de todos os cursos técnicos, os agentes de integração vêm atuando de forma permanente na articulação de estágios, como visto nas seções anteriores. Os agentes de integração são

organizações que surgiram nos anos 1960 com o objetivo de intermediar os estágios dos estudantes. A primeira entidade criada como agente de integração foi o Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-E), estabelecido em São Paulo, em 1964. Alguns anos depois, em 1969, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) foi criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Atualmente existem dezenas de agentes de integração em ação por todo o país. No site do CIEE-SP, a atuação do agente de integração é identificada como:

[...] uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes [...]. (CIEE-SP, 2019).³⁰

A instituição de ensino ETEFESC/CEFET-SC/IFSC mantém uma relação de cooperação com os agentes de integração desde a criação do setor de estágios SIE-E, em 1972. No início dos anos 1970, o Centro de Integração Empresa-Escola de São Paulo – CIEE/SP auxiliou inúmeras instituições de ensino federais (as escolas técnicas e universidades) na implantação dos sistemas de estágios, dentro de um projeto nacional, padronizado sob o nome de Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), orientando na elaboração dos documentos e na administração dos estágios como um todo.

Apesar de atuarem na intermediação de estágios, inicialmente a participação dos agentes de integração nesse processo ocorria sem uma regulamentação efetiva. O Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, que instituiu a coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, fazia menção, ainda que indireta, aos agentes de integração.

Art. 1º. Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinadas a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades. § 1º A execução do disposto neste decreto caberá a um Grupo de Coordenação de Estágios constituído por representantes do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e da Confederação Nacional da Indústria sob a presidência do primeiro, podendo ser convocados para dele participar representantes dos demais Ministérios interessados, *bem como de outras entidades públicas ou privadas ligadas a mecanismos de integração entre o sistema universitário e empresarial.* (BRASIL, 1970, grifos nossos).

³⁰ Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/>.

Nesse decreto, portanto, mesmo sem fazer menção explícita aos agentes de integração, sua participação no processo de estágio é prevista, sendo referenciados como “entidades públicas ou privadas ligadas a mecanismos de integração [...]” (BRASIL, 1970).

Na Portaria 1.002/1967, os Agentes de Integração não são mencionados, mas o artigo 4º daquela Portaria Ministerial evidencia um dialogismo velado com os Agentes de Integração, quando define: “[...] caberá às Faculdades ou Escolas Técnicas o encaminhamento dos bolsistas às empresas, mediante entendimento prévio, não podendo ser cobrada nenhuma taxa pela execução de tal serviço, tanto das empresas como dos bolsistas.” (BRASIL, 1967, Art. 4º). No que diz respeito às escolas públicas, a cobrança de taxas para o encaminhamento de estagiários não é uma atitude esperada, mas os agentes de integração costumam cobrar por seus serviços e alguns deles já estavam atuando nessa época. Um ex-colaborador do CIEE-PR, dessa fase inicial, lembra que “[...] a diretoria aprovou a fixação de uma contribuição de 10% sobre as bolsas-auxílio pagas aos estagiários [...] alcançando a média mensal de 700 bolsas-auxílio repassadas, o que contribuiu para o saneamento financeiro da entidade.” (CIEE-PR, 2017, p. 17). Atualmente, os Agentes de Integração cobram taxa de administração por estagiário contratado, mensalmente, conforme estipulado em convênio assinado com a concedente.

Com a publicação do Decreto 87.497/1982, que regulamentou a Lei 6.494/1977, a primeira lei de estágios, os agentes de integração são incluídos na legislação como auxiliares na relação de estágio, conforme Artigo 7º:

[...] A *instituição de ensino* poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado. Parágrafo único. Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão com a finalidade de:

- a) identificar *para a instituição de ensino* as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privado;
- b) facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem do instrumento jurídico mencionado no artigo 5º;
- c) prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela *instituição de ensino*;
- d) *co-participar, com a instituição de ensino*, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares. (BRASIL, 1982, grifos nossos).

Percebe-se, nesse artigo, que a atuação do Agente de Integração é direcionada à instituição de ensino, com o objetivo de intermediar os estágios e até mesmo captar recursos. A intermediação de estágios para empresas sempre foi o principal foco de atuação dos

Agentes de Integração, porém o Decreto 87.497/1982 destaca o direcionamento de suas ações para as instituições de ensino, assim, cabe lembrar que o decreto regulamentador da lei de estágio foi publicado quando o ensino de segundo grau já abandonava seus objetivos profissionalizantes, com a Lei 7.044/1982, e dispunha sobre “[...] o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo [...]” (BRASIL, 1982).

Nesse período, portanto “tendo readquirido em parte o objetivo de formação geral para esse ensino, que passou a ser identificado apenas como de segundo grau regular, o estágio começou a distanciar-se de sua função estritamente profissionalizante.” (SOUZA, 2006, p. 141). Abria-se, desta forma, uma perspectiva maior de atuação para os agentes de integração, com a mudança na oferta de estágio para o *segundo grau regular*, não mais para os “[...] estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de *ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo*.” (BRASIL, 1977), conforme constava na Lei 6.494/1977. Essa alteração sutil realizada pelo Decreto, no entanto, foi revertida pela Lei 8.859/1994.

No artigo 10º do Decreto 87.497/1982, novamente há uma proibição de cobrança de valores aos estagiários, porém é suprimida a referência à empresa: “[...] Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular.” (BRASIL, 1982). Do mesmo modo que na Portaria Ministerial de 1967, essa advertência só faz sentido se for direcionada ao agente de integração, porém, não há uma referência direta à entidade intermediadora de estágios, e persiste o dialogismo velado com o agente de integração.

Somente com a Lei 11.788/2008 esse discurso se torna explícito, quando fica determinado que:

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

I – identificar oportunidades de estágio;

II – ajustar suas condições de realização;

III – fazer o acompanhamento administrativo;

IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;

V – cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários

matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A reprodução de todo o Art. 5º da Lei 11.788/2008 serve para demonstrar a composição completa desse artigo, organizado em três parágrafos. O segundo parágrafo contém uma determinação direcionada ao Agente de Integração: “É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.” Assim, aquilo que era tratado veladamente em outras circunstâncias, nas legislações anteriores, na nova lei de estágios se torna claro, ou seja, a advertência relativa à cobrança de valores aos estudantes ou empresas era dirigida aos agentes de integração. Como lembra Bakhtin, ao se referir ao dialogismo velado: “a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor, mas esse discurso a leva em conta e a ela se refere.” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 223).

Os Agentes de Integração surgem no cenário da educação e do trabalho num momento em que os estágios passam a ser formalizados, em que se tornam obrigatórios para os cursos técnicos e superiores, numa conjuntura de expansão da economia. Sua influência fica logo evidente, ao serem contratados pelo governo federal para atuarem como orientadores na implantação de setores de estágios nas escolas e faculdade. Além disso, sua influência se estende às casas legislativas, como deixou claro o Senador Osmar Dias, em entrevista relatada na seção anterior: “[...] a lei foi escrita por técnicos do CIEE e foi discutida por técnicos do ministério do trabalho, por universidades.” (GUIA DO ESTUDANTE³¹, 2010, grifos nossos). Sendo entidades que representam os interesses dos setores produtivos, os Agentes de Integração portam também suas vozes, que ressoam nos discursos sobre os estágios que circulam no país.

6.1.3 A assinatura como discurso

O Termo de Compromisso de Estágio apresenta a peculiaridade, como todo contrato, de apresentar assinaturas, sem as quais não terá validade jurídica. Trata-se de uma regularidade do gênero contrato/termo de compromisso, que com o passar do tempo também apresentou mudanças.

A assinatura é “o nome escrito de uma forma própria num documento, para assumir a responsabilidade pelo seu conteúdo ou para provar sua autenticidade; firma.” (INFOPÉDIA,

³¹ Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/a-gente-nao-quer-que-o-estudante-seja-mao-de-obra-barata-diz-autor-da-nova-lei-do-estagio/>.

2019)³². Juridicamente, segundo Carnelutti (2001), a assinatura tem as seguintes funções: autoria (identificar o autor), declaratória (atestar a declaração do autor) e probatória (possibilitar a averiguação de autenticidade do documento).

Para Derrida (1991) a assinatura é uma convenção arbitrária, um elemento da escrita que precisa ser reconhecido como assinatura. Ainda que não requeira uma forma específica, a assinatura precisa repetir a sua forma inicial, ser usada em locais e contextos pré-determinados convencionalmente, como em um documento, por exemplo. A assinatura tem, portanto, “iterabilidade” (DERRIDA, 1991), que é a capacidade do signo de ser repetível, de forma que “[...] a possibilidade de repetir e, pois, de identificar as marcas está implicada em todo código, faz deste uma grade comunicável, transmissível, decifrável, iterável por um terceiro, depois para todo usuário possível em geral.” (DERRIDA, 1991, p. 19).

Souza (2010), ao estudar os conceitos de Derrida, complementa que “a iterabilidade da assinatura está em ela poder agir (significar) na ausência de seu autor e distante do contexto original de produção [...]” (SOUZA, 2010, p. 303). Para o autor, a força da assinatura está na interação entre texto e contexto. Uma assinatura precisa ser reconhecida como tal, ou seja, precisa ser codificada, para garantir sua reprodutibilidade e seu reconhecimento. É, portanto, um código, uma convenção, que é reconhecida e à qual é atribuído um sentido, numa determinada interação, que implica adesão e reconhecimento do outro.

Com o passar do tempo, foram acrescentadas novas assinaturas ao TCE, o que revela um constante dialogismo com a lei de estágios e suas regulamentações, assim como com outras leis e normas. No primeiro contrato de estágio, apenas o estagiário e a empresa assinavam, tal qual um contrato de trabalho remunerado. Havia espaço para a assinatura de testemunhas, mas nem sempre essa assinatura estava presente. A própria portaria ministerial previa a assinatura de um contrato padrão para formalizar o estágio. A concepção de estágio nesse período era de trabalho, assim, assinavam aqueles que tomavam parte nesse acordo.

No segundo modelo (1977-1982), um Termo de Compromisso de Estágio, a instituição de ensino passou a assinar como interveniente, conforme previsto na lei de estágios de 1977. Assim, passaram a assinar: o representante da empresa, o estagiário e o representante da Escola Técnica, na figura do coordenador do SIE-E, designado por Portaria interna.

No terceiro (1982-1994) e quarto modelos (1994-2002), além do representante da empresa, do estagiário e do representante da escola, também assinavam o supervisor,

³² Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/assinatura>

designado pela empresa, o coordenador do curso e uma testemunha. O supervisor e o coordenador do curso passaram a assinar devido à orientação da legislação, assumida como obrigação no TCE. A assinatura da testemunha no contrato e nos TCEs dialoga com a teoria dos contratos, da esfera do Direito, para a qual, a assinatura de testemunhas tem importância na execução de contratos, porém as normas e leis de estágios não mencionam a necessidade de testemunhas em seus textos.

No quinto modelo (2002-2008), quando o estagiário fosse menor de 18 anos, o seu responsável também deveria firmar o TCE, completando seis assinaturas. Neste caso, conforme visto na seção anterior, o documento de estágio dialogava com o ECA, a CLT e a própria lei de estágios.

No sexto modelo (2008-2019), o TCE atual, a instituição de ensino assina como parte do contrato, não mais como interveniente. O TCE torna-se um contrato tripartite, no qual assinam as três partes, mais um representante de cada parte: pela concedente assinam o representante e o supervisor; pela instituição de ensino, assinam o representante e o professor orientador e pelo estagiário, assina o estudante e, se for menor de idade, o seu responsável legal. São previstas, portanto, até seis assinaturas, assegurando e legitimando as intenções estabelecidas no contrato.

Atualmente, diversas instituições já usam a assinatura eletrônica em TCEs, que é uma forma de assinar um documento com o uso das tecnologias digitais e que apresenta validade jurídica. É uma perspectiva que se apresenta para os TCEs do IFSC.

Esse tipo de regularidade representada pela assinatura é própria de alguns gêneros e lembra que os discursos são sempre constituídos por um autor e dirigidos a alguém – os interlocutores – de quem se espera uma atitude responsiva. A assinatura de um contrato ou TCE é uma interação discursiva, em que há identificação, reconhecimento e concordância, gerando sentidos sobre a legitimidade do estágio. A assinatura, portanto, produz sentidos numa situação de interação entre sujeitos, em um determinado contexto.

6.2 O ESTAGIÁRIO: IDENTIDADE E DIFERENÇA

No Contrato de Estágio (1972-1977), o estagiário é identificado como uma *categoria* na empresa, como fazendo parte de sua estrutura organizacional. As escolhas lexicais na Portaria ministerial e no contrato aproximam o estagiário do empregado, porém, este e todos

os demais documentos estudados enfatizam que o estágio não cria vínculo empregatício, ou seja, é diferente do emprego.

O Decreto 87.497/1982 lembra que o estágio também não é aprendizagem: “Art. 9º. O disposto neste Decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.” (BRASIL, 1982). Essa diferença também é lembrada na Resolução CNE/CEB 01/2004. Da mesma forma, não são estagiários os estudantes de cursos que não estão previstos nas normas.

Neste estudo, ao analisarmos a produção de sentidos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio observamos que os discursos sobre o estagiário pressupõem a determinação da diferença, ou seja, a definição de quem não é o estagiário. Os estudos culturais contemporâneos abordam a noção de identidade a partir da diferença e também da representação. Para Silva (2014) o estudo da identidade, da diferença e da representação é baseado no princípio de que tanto a identidade como a diferença, somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais, tendo-se em conta que, na origem, estaria a diferença, como ato ou processo de diferenciação. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa torno dessa atribuição. A identidade está, portanto, ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder. Segundo o autor:

[...] a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma idéia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. (SILVA, 2014, p. 89).

Com base nessas concepções, torna-se necessário compreendermos como se dá o processo de diferenciação na constituição do estagiário e como se configuram os processos de representação nos documentos de estágio. Essas análises foram realizadas por meio de regularidades apreendidas nos discursos dos documentos de estágio: a aprendizagem, que tem como sujeitos o mestre e o aprendiz; e a relação de emprego, que tem como sujeitos o empregado e o empregador. Em seguida, são analisados os processos de constituição da identidade, da diferença e de representação do estagiário nos documentos de estágio e como esses processos se relacionam com a produção de sentidos.

6.2.1 O mestre e o aprendiz: os caminhos da aprendizagem

Uma regularidade que surge no início da investigação e percorre toda a revisão sobre o meio social mais amplo e a situação social mais imediata da produção do termo de compromisso de estágio trata-se das atividades dos mestres e aprendizes, inseridas no tema *trabalho e educação*, na abordagem sobre aspectos da aprendizagem e do ensino profissional no Brasil.

A aprendizagem era organizada pelas corporações de ofícios, sob a orientação dos mestres, responsáveis pelo ensino e pela produção artesanal dos mais variados bens e produtos de consumo. No período colonial, sob o sistema escravagista, a aprendizagem de ofícios foi destinada inicialmente aos escravos, e, mais tarde, aos órfãos e desvalidos da sorte, até se incorporar ao ensino escolarizado.

Na revisão realizada, acompanhamos como a aprendizagem de ofícios se desenvolveu de forma paralela à educação escolar. A educação passou a se constituir por uma dualidade entre ensino profissional e ensino intelectual, marcada pela divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e quem ensina ou é o mestre de ofícios, ou o mestre-escola, depois chamado mestre e professor. A dualidade nas relações de trabalho promove mudanças discursivas sobre os sujeitos e, aos poucos, o mestre de ofícios se diferencia do professor, assim como o aprendiz se diferencia do aluno. Quando a Escola de Aprendizes Artífices foi criada, essa divisão já era institucionalizada e eram contratados mestres para o ensino nas oficinas e os professores para o ensino das primeiras letras e artes.

Na Escola Industrial de Florianópolis, os cursos de Mestria, para a formação de mestres industriais foram oferecidos até 1953. Nos anos seguintes, os mestres permaneciam no ensino de ofícios, porém não havia mais cursos de formação de mestres para o ensino profissional e para o trabalho nas indústrias. Com a implantação de uma racionalidade compatível com as organizações modernas, na indústria, os mestres foram, aos poucos, sendo substituídos por supervisores, encarregados e administradores, cargos estes que passaram a ser ocupados pelos técnicos industriais ou, até mesmo, por engenheiros. Segundo Cunha (1973), nesse período percebia-se a existência de um processo de substituição de engenheiros, técnicos e mestres entre si, o que demonstra que não havia uma relação direta entre postos de trabalho e categorias profissionais.

No início dos anos 1960 um “novo” *mestre* começa a ganhar visibilidade nas Instituições de Ensino, com o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em nível de

mestrado no Brasil. A partir dos anos 1970 já havia professores com mestrado na ETEFESC. Em 2002 foi realizado um levantamento do nível de capacitação de professores do CEFET-SC e, segundo Almeida (2010, p.173), do total de 331 professores, 108 eram detentores do título de mestrado e 12 de doutorado. Em 2009 o IFSC passou a oferecer o primeiro curso de mestrado de sua história, o Mestrado em Mecatrônica, no Câmpus Florianópolis. Atualmente, cinco cursos de mestrado são oferecidos pela instituição de ensino.

O título de mestre, na mestria, referia-se a um curso de nível fundamental, já no mestrado, é um título superior, de pós-graduação. Ambos os sufixos, “- ia” e “- ado”, estão relacionados a funções, ofícios, profissões e são bastante produtivos na formação de palavras com o valor de estatuto/condição. No entanto, o sufixo “- ia” apresenta uma característica específica, ele “[...] forma, sobretudo, nomes que denominam cargo, ofício, e não tanto dignidades, títulos.” (TCHBÁNOVA, 2002, p. 201). Há, portanto, uma diferença de contexto, de cronotopo. Para Bakhtin,

[...] em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida socioideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia socioideológico e político de "ontem" e o de hoje não têm a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura socioideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu slogan, seus insultos e suas lisonjas. [...] Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos). (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 98 - 100).

Trata-se, portanto, de uma reacentuação, com a geração de novos sentidos para o mesmo termo, reacentuado da esfera escolar e do trabalho, para a esfera acadêmica, porém, antes o curso era denominado *mestria*, com um sufixo que define cargo, ofício, agora, em um novo contexto, o curso é de *mestrado*, com um sufixo que apresenta valor de estatuto, ou título. Assim, não houve uma convivência entre a *mestria* e o *mestrado* no Brasil, vindo a ocorrer a reacentuação do termo *mestre* e a geração de um novo significado, ligado à formação acadêmica superior.

Nas esferas da vida cotidiana, o termo *mestre* refere-se àquele que é perito no que faz, que domina uma arte, um ofício ou técnica, sem necessariamente ter adquirido uma certificação, ou grau acadêmico, gerando sentidos que legitimam essa denominação.

Os termos *mestre* e *aprendiz* são, portanto, marcados pela dualidade, que distinguiu o trabalho manual e o trabalho intelectual, assim como na escola essa dualidade também ocorre, entre educação profissional e a educação intelectual.

Nos anos 1930, a política de desenvolvimento industrial do governo Vargas levou a modificações no ensino profissional, com a transformação das escolas de aprendizes artífices em liceus, dando início à formação profissional voltada para a indústria.

Segundo Cunha (2000c), as atividades do SENAI foram marcadas por mudanças no setor produtivo. Nos anos 50 a 60 a aprendizagem, “a atividade justificadora do SENAI”, foi aos poucos substituída por atividades de duração mais curta, denominadas simplesmente *treinamentos*, que chegaram a representar a maioria das matrículas da instituição. Nos anos 70, devido à política educacional de profissionalização do 2º grau, o SENAI passou a oferecer cursos técnicos de nível médio, voltados para certas especialidades. Já nos anos 90, começou a oferta de cursos superiores de tecnologia. Com isso, a contratação de aprendizes vai sendo reduzida, pois a indústria requer mais o treinamento de seus empregados, e cada vez menos a contratação de aprendizes. No ano de 1995, de acordo com Cunha (2000c, p. 65), o SENAI apresentou 88.402 matrículas em aprendizagem e 1.899.578 em treinamento.

A publicação da Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei do Aprendiz, alterou dispositivos na CLT para a inserção de normas protetoras ao menor de 18 anos no ambiente de trabalho. A lei foi regulamentada em 2005, pelo decreto 5.598/2005, que apresentou uma alteração significativa em relação à legislação anterior, estendendo a faixa etária atendida, de 14 a 18 anos, para 14 a 24 anos de idade. Assim, o programa de aprendizagem, que era conhecido como Programa Menor Aprendiz, passou a ser denominado Programa Jovem Aprendiz. A Lei do Aprendiz recebeu nova regulamentação pelo Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018.

Na atual legislação, a aprendizagem é entendida como uma modalidade especial de contrato de trabalho, formalizado, firmado por no máximo dois anos, no qual é assegurado ao jovem aprendiz, maior de quatorze e menor de vinte e quatro anos, formação técnico-profissional metódica. Toda empresa tem a obrigação de cumprir uma cota de aprendizagem, que varia de 5% a 15% de seu quadro de pessoal, em atividades compatíveis com formação profissional. Desta forma, o aprendiz precisa cumprir carga horária na empresa e em outra instituição, como entidades do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI, SENAC, etc.), nos institutos federais, em entidades particulares e em entidades sem fins lucrativos. A remuneração do aprendiz é calculada com base no salário mínimo, a partir do salário

mínimo/hora e eles têm os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários dos demais empregados, tais como: férias, 13º salário, vale-transporte e FGTS.

Se no modelo de indústria fordista houve uma adaptação da aprendizagem à produção industrial, no paradigma flexível, orientado pelo toyotismo, as atividades metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva ganham novas interpretações. Na relação publicada na Portaria do MEC nº 470/1946, de acordo com Cunha (2000c), constavam, entre outros, os seguintes ofícios destinados aos aprendizes: padeiro, confeitiro, açougueiro, etc. (alimentação); sapateiro, alfaiate, bordadeira, etc. (vestuário); carpinteiro, marceneiro, entalhador, etc. (construção civil e mobiliário), ajustador, serralheiro, caldeireiro, etc. (metalúrgica, mecânica), etc.

Atualmente, as funções dos aprendizes são bastante distintas do período de início da aprendizagem. Segundo Oliveira (2019), em dados do MT/CAGED de 2018, 40,31% dos aprendizes trabalha como auxiliares de escritório; outros 17% são assistentes administrativos, 5,5% são vendedores de comércio varejista; 4,84% são repositores de mercadorias, [...] e 20,21% ocupam outras funções. Para o autor, esses dados demonstram que essa concentração é interpretada como um sinal de que a aprendizagem ainda é um caminho ao qual os jovens aderem por necessidade, e não para realizar alguma aptidão. O fato é que a execução dessas atividades, na maioria dos casos, não requer nem mesmo o aprendizado metódico, bastando apenas um rápido treinamento.

Os discursos sobre a aprendizagem revelam as disputas sobre o tema e os dados acima demonstram como os interesses sobre o assunto se manifestam. O SENAI, criado para dar suporte à aprendizagem, aponta para um modelo falido, que as empresas só mantêm por questões legais e, como representante da indústria, sugere mudanças no sistema de aprendizagem.

A área de atuação do SENAI vem se expandindo há muito tempo, com a oferta de cursos técnicos, ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e de pós-graduação, formando a maior rede de educação profissional da América Latina (SESI-SC, 2019)³³. O sistema de aprendizagem já não atende às indústrias, de forma que muitas empresas não encontram mão de obra qualificada nas áreas que realmente precisam e, por falta de opção, acabam preenchendo as vagas exigidas legalmente em atividades administrativas.

³³ Disponível em: <http://sesisc.org.br/pt-br/educacao-sesisenai>.

Além disso, ainda hoje, a aprendizagem apresenta um viés assistencialista, com programas de aprendizagem destinados a jovens infratores e menores em condições de vulnerabilidade, dentro do conhecido padrão da dualidade entre o fazer/aprender manual e o fazer/aprender intelectual. O estágio não é, portanto, aprendizagem. A aprendizagem é um programa de trabalho, previsto na CLT, aliado à qualificação profissional e, como o estágio, constitui-se entre as esferas da educação e do trabalho.

Ao analisarmos as mudanças de significado dos termos mestre e aprendiz, identificamos como a ideologia se materializa na língua. Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), tudo que é ideológico é um signo, mas “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra realidade e também está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.).” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] (2006 [1929], p. 30).

O mestre e o aprendiz são termos que foram reacentuados, à medida que os papéis sociais do mestre e do aprendiz foram mudando. É por meio da palavra que são percebidas essas mudanças, porque “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 40). O mestre e o aprendiz já não são complementares e a condição de aprendiz já não tem por objetivo levar à mestria nem ao mestrado.

6.2.2 O estágio e o vínculo empregatício

Uma das grandes preocupações expressas nos documentos de estágio é a afirmação de que o estágio não cria vínculo empregatício. O Contrato de Estágio, documento que formalizou o estágio pela primeira vez, trazia no cabeçalho, em letras maiúsculas, a observação de que se tratava de um *CONTRATO DE ESTÁGIO DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL SEM VINCULAÇÃO EMPREGATÍCIA*, informação esta repetida no final do contrato.

Sob a vigência da Lei 6.494/77, da mesma forma, uma grande preocupação apresentada no Termo de Compromisso de Estágio era assegurar que o estágio não se tratava de uma atividade com vínculo empregatício, ressaltando o seu teor educativo. Porém, nesses documentos não eram estabelecidos limites claros entre o estágio e o emprego, assim, à

medida que afirmavam que não se tratava de trabalho, flexibilizavam, não delimitavam, não distribuíam responsabilidades. Essas indefinições levaram a abusos, que fizeram do estágio um fornecedor de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Já no Termo de Compromisso de Estágio de 2008, válido até hoje, essa informação só aparece no final do texto, no sétimo artigo, de uma série de oito. Assim, quando não havia uma definição muito clara sobre o que era o estágio e a legislação não dava o suporte jurídico apropriado, a informação sobre a não vinculação empregatícia precisava ficar muito evidente. Por outro lado, no TCE atual, que se ampara numa legislação mais completa, a qual permite maior segurança à contratação, essa informação pode aparecer de forma mais discreta.

A análise dos discursos sobre o vínculo empregatício nos documentos de estágio deve levar em conta que a linguagem como discurso apresenta dois componentes: “o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Quanto à enunciação, esta se compõe de “duas partes: uma verbal e outra não verbal.” (VOLOCHINOV, 2013 [1926], p. 171).

Diante dessas considerações, os discursos sobre estágios e vínculo empregatício, devem ser analisados em suas relações dialógicas, procurando-se identificar com que vozes os discursos dos documentos de estágio dialogam, ao enunciarem, cada um em seu período histórico, em sua parte verbal:

Contrato de estágio (1972-1977): CONTRATO DE ESTÁGIO DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL SEM VINCULAÇÃO EMPREGATÍCIA [...];

TCE (1977-1982): [...] qualquer exigência estranha implicará na configuração de vínculo empregatício. [...] o estagiário não terá para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com a empresa [...];

TCEs de 1982, 1994 e 2002: Nos termos do Art. 4º da Lei 6494/1977 o(a) ESTAGIÁRIO(A) não terá, para qualquer efeito, vínculo empregatício com a EMPRESA [...];

TCE (2008-2019): A não observância do estabelecido neste Termo de Compromisso de Estágio – TCE implicará configuração de vínculo empregatício e responsabilizará diretamente a CONCEDENTE para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

O TCE de 1972 apenas declara a não vinculação empregatícia, com base na portaria 1.002/1967. Porém, uma portaria não tem suficiente poder diante das leis trabalhistas e essa declaração apresentava essa fragilidade jurídica. O TCE de 1977 já se apoiava na lei de estágios, recém publicada, e fazia uma advertência de que exigências estranhas configurariam

vínculo empregatício (insinuando uma fiscalização). O TCE do Decreto 87.497/1982 repete o primeiro parágrafo do TCE anterior e no Art. 7º, cita a lei de estágios, que lhe é superior, para legitimar seu discurso. Os TCEs de 1994 e 2002 repetem esses enunciados. Quanto ao TCE de 2008, é mais detalhado, implica diretamente a concedente e se ampara nas leis trabalhistas e previdenciárias. Esses enunciados têm como interlocutores a concedente de estágio, o estagiário e a fiscalização do trabalho.

Juridicamente, segundo Delgado (2017), o estagiário que recebe remuneração preenche os cinco pressupostos da relação empregatícia, que são: a pessoalidade, a subordinação, a continuidade e, eventualmente, a onerosidade, porém não faz jus a nenhum direito trabalhista. A distinção entre o contrato de trabalho e o de estágio se dá pela finalidade pedagógica do estágio, que visa a formação profissional do estagiário. No entanto, o estágio deve estar de acordo com os objetivos educacionais, e, caso não sejam cumpridos os requisitos formais e materiais, poderá ser considerado pela Justiça do Trabalho como uma relação de emprego dissimulada.

Como visto na seção anterior, os requisitos formais correspondem à assinatura do Contrato/TCE, assim como a qualificação das partes e a descrição dos direitos do estagiário. Os requisitos materiais correspondem às condições concretas de realização do estágio, como local do estágio, acompanhamento do supervisor e do orientador, etc. Atualmente, o TCE representa uma distinção fundamental entre trabalho remunerado e estágio, porque “diferentemente do Contrato de Trabalho, que pode ser constituído tanto de forma tácita como expressa, todo e qualquer estágio deve estar alicerçado por um contrato.” (MARTINS, 2009, p. 12).

Considerando a parte verbal presente em todos os documentos de estágio analisados, que se referem ao vínculo empregatício, bem como as considerações da área do Direito sobre essa questão, resta verificar qual é a parte não verbal da enunciação. A princípio, se um contrato afirma que a relação que se estabelece entre os sujeitos não se trata de vínculo empregatício, é porque ela cumpre certos requisitos. Para essa relação se caracterizar como vínculo de estágio, as atividades atribuídas ao estagiário devem ser compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso; o programa de estágio deve ser seguido, a carga horária deve ser respeitada, os direitos do estagiário são reconhecidos, o estágio não pode se configurar apenas como um serviço mal remunerado, sem direitos trabalhistas. Portanto, ainda que o TCE tenha artigos claros, que o estágio seja devidamente formalizado,

ele será, ou não uma experiência educativa, dependendo de como se estabeleçam as relações entre os sujeitos na vivência do estágio.

6.2.3 Alteridade e ideologia: a constituição da identidade do estagiário

Nas subseções anteriores foram apontadas duas formas de inserção no mundo do trabalho que se distinguem do estágio: a aprendizagem e o vínculo empregatício. Ao estabelecer diferenças entre o estágio e essas atividades, os documentos de estágio vão, aos poucos, evidenciando como uma identidade vai se construindo em relação a outra identidade.

Bakhtin (2011 [1979]) concebe a alteridade como o fundamento de nossa existência como sujeitos, de forma que nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade, que podemos empregar de forma consciente ou não. Os indivíduos se constituem na relação com a alteridade e “[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 295). Moita Lopes (2002), considera que o ser humano constrói sua identidade e cria sentidos por meio da linguagem: “[...] o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Atualmente, a legislação é bastante abrangente e podem ser estagiários os estudantes matriculados e que estejam frequentando “o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008). Ser estagiário passa a ser uma perspectiva para indivíduos inseridos em diversos níveis e modalidades de ensino, que se diferenciam em suas possibilidades formativas, e que estarão constituindo diferentes identidades profissionais em suas experiências como estagiários.

Os documentos de estágio analisados demonstram como os estudantes dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores são sujeitos dos estágios desde a publicação das primeiras normas sobre o estágio. Com o tempo, outros cursos, outros níveis e modalidades de ensino foram incluídos na legislação, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipo de ensino em que o estágio é previsto legalmente.

Instituído/ Alterado por	Tipo/ Vigência	Denominação da I.E.	Tipo de Ensino
Portaria Ministerial 1.002/1967	Contrato 1972-1977	ETEFESC	Faculdades e escolas técnicas de nível colegial
Lei 6.494/1977	TCE 1977- 1982	ETEFESC	Superior; 2º grau profissionalizante; supletivo.
Decreto 87.497/1982	TCE 1982- 1994	ETEFESC	Superior; 2º grau regular e supletivo.
Lei 8.859/1994	TCE 1994- 2002	ETF-SC	Cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, escolas de educação especial.
MP 2164- 41/2001	TCE 2002- 2008	CEFET-SC	Cursos de educação superior, ensino médio, educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial.
Lei 11.788/2008	TCE 2008- 2019	IFSC	Educ. superior, educ. profissional, ensino médio, educ. especial e anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das normas de estágio.

Alguns autores se referem ao estagiário como: estudante-obreiro (CAPONE, 2010); aluno estagiário (BURIOLLA, 2011); estudante-trabalhador (DELGADO, 2017). As diferentes denominações tentam representar essa identidade em formação, compreendendo que o estagiário é um estudante em uma condição especial, que difere da posição dos outros alunos da instituição de ensino e dos empregados da concedente.

Para Woodward (2014), as identidades são criadas a partir da marcação da diferença, que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de classificação como por formas de exclusão social, de modo que “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença.” (WOODWARD, 2014, p. 40, grifos no original).

Silva (2014) lembra que a identidade e a diferença não são naturais, não são entidades preexistentes, nem são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.” (SILVA, 2014, p. 96). O autor relaciona aquilo que se pode dizer que a identidade é e o que ela não é:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva,

acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2014, p. 96).

Os documentos de estágio produzem e são atravessados por discursos que podem contribuir para a formação identitária do(a) estagiário(a), com base na noção de identidade, entendida como construção social e atribuição de sentidos. São discursos que podem contribuir para a constituição de identidade: a distinção entre o estagiário e o aprendiz e entre o estagiário e o trabalhador com vínculo empregatício; a aceitação de estudantes de outros cursos e níveis de ensino como estagiários; a sinalização da presença de mulheres que estagiam e trabalham na área; a orientação e a supervisão de atividades por profissionais da área, trabalhando em locais distintos, mas conectados pela mesma área de formação; o jargão profissional presente nas atividades de estágio; as atribuições dos estagiários, as relações assimétricas entre os participantes do TCE.

Os discursos presentes nos documentos de estágio têm, portanto, potencial para atribuir sentidos ao estágio e ao estagiário, constituindo-se como elementos importantes na formação da identidade do estagiário. Isto porque, a linguagem não é neutra, uma vez que é marcada pela ideologia no processo de interação social. Para Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), a ideologia se materializa na linguagem por meio do signo e expressa sempre uma posição avaliativa, que afeta todo o seu conteúdo. A constituição do indivíduo é intersubjetiva, assim, na medida em que o indivíduo estabelece com seus pares os diversos sentidos ideológicos da palavra, tem sua consciência individual constituída por esses mesmos signos e ideologias. Desta forma, o indivíduo se constitui e constitui sua identidade nas interações, por intermédio da linguagem.

6.3 REFRAÇÕES E IDENTIDADES EM SUSPENSO: A PRODUÇÃO DE REALIDADE SOCIAL PELA PRÁTICA DISCURSIVA

Para concluirmos as análises dos documentos de estágio e cumprirmos o objetivo de analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC, as reflexões, nesta seção, são orientadas para as relações dialógicas que se estabelecem entre o Contrato/Termos de Compromisso de Estágio e

os documentos oficiais, constituídos por leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, instituídos pelas diversas esferas sociodiscursivas que convergem para a produção discursiva sobre a educação profissional e os estágios.

Essas leis e normas são regidas pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, público e privado, mas também se caracterizam por alterá-la ao longo do tempo. Além disso, as relações dialógicas ocorrem em um nível mais abrangente, associadas às políticas educacionais engendradas por organismos internacionais, como a UNESCO e a OIT, que estabelecem princípios e normas para a educação mundial.

Essas relações dialógicas em um nível tão amplo se articulam à noção de globalização³⁴, como fenômeno da pós-modernidade, que tem suas raízes nas transformações do mundo moderno. Stuart Hall propõe três concepções de identidade que demonstram as mudanças na sociedade moderna: a primeira refere-se ao sujeito do Iluminismo, a segunda ao sujeito sociológico e a terceira ao sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo tinha sua identidade baseada no “eu” e nas capacidades de razão, de consciência e de ação que esse indivíduo tinha e mantinha de forma contínua ao longo de sua vida. O sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e já não era autônomo e autossuficiente. “O sujeito era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.” (HALL, 2014, p. 11).

No Contrato de Estágio (1972-1977), o estagiário corresponde a esse sujeito da modernidade, com sua identidade sociológica, que se situa em uma realidade estável, unificada e previsível. Ramos (2008) considera que a escola moderna se comprometeu com a “[...] sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade.” (RAMOS, 2008, p. 304).

A primeira norma a estabelecer a formalização do estágio foi a Portaria do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) Nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, definindo a assinatura do Contrato Padrão de Estágio. Tanto a Portaria Ministerial como o contrato de estágio refletem as características da sociedade moderna. No primeiro contrato de estágio o foco do discurso é mais centrado no estagiário e sua relação com os programas educacionais

³⁴A noção de Globalização se refere aos processos que atuam em escala global atravessando fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (MCGREW, 1992 *apud* HALL, 2014, p. 39).

do período. Em seu primeiro artigo, a portaria define: “Art. 1º - Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.” (BRASIL, 1967). Nesse documento há o objetivo de propor a integração empresa-escola para a “preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país.” (BRASIL, 1967).

O estágio é previsto como uma Bolsa de Complementação Educacional, e o local de estágio é a “empresa”, considerando-se, para fins de estágio, apenas as empresas privadas. As opções lexicais presentes na Portaria e no Contrato de Estágio conferem ao estágio uma aproximação com o emprego, de modo que o estagiário é *instituído na empresa* como uma *categoria* remunerada (recebe uma bolsa de complementação educacional), para exercer “atividades” (cf. Portaria 1.002/1967), ou *serviços* (cf. o Contrato de Estágio da ETEFESC) que são formalizados pela celebração de um *contrato padrão* entre a empresa e o estagiário, semelhante a um contrato de trabalho. Também é prevista a expedição da *Carteira Profissional de Estagiário*, por especialidade, feita *pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social*.

No Contrato de estágio, a concepção de estágio é a mesma dada pela Portaria 1.002/1967, como “prática visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional.” (BRASIL, 1967), porém, no título, *Contrato de Estágios*, contrapõe-se ao discurso da Portaria ministerial, que se refere a um *Contrato de Bolsa de Complementação Educacional*.

No cabeçalho, novamente, o discurso da Portaria é confrontado pela expressão *Estágio de Complementação Educacional sem vinculação empregatícia*, ao invés de *Contrato de Bolsa de Complementação Educacional*, como definido pela norma. Os termos estágio/estagiário passam a ser utilizados para indicar a ausência de vínculo empregatício, para marcar sua diferença em relação ao emprego, mesmo em programas que não se configuram como estágio, como é o caso do “Programa Bolsa de Trabalho”, no qual o beneficiário desse programa é denominado *estagiário*.

Outra contraposição ao discurso da Portaria 1.002/1967 é percebida quando os enunciados do Contrato de estágio dialogam com a Lei 5.692/1971 e o Parecer CFE 45/1972, que consideram facultativo o pagamento de bolsa aos estagiários. O estágio é previsto, portanto, como prestação de serviços, porém, sem a obrigatoriedade de remuneração.

Nesse período, em que o estágio e o estagiário começam a se constituir e a ser constituídos em documentos oficiais, a denominação *estágio* se confunde com diferentes atividades, como na *bolsa de complementação educacional*, ou o *programa de assistência*

social e até mesmo com a *relação de emprego*, da mesma forma que a concepção de estagiário se situa entre o *bolsista*, o *estudante carente* e o *empregado*. As palavras vão sendo testadas, experimentadas, em diferentes situações. Os termos *estágio* e *estagiário* tornam-se “palavras interiormente persuasivas”. Para Bakhtin, nesse tipo de palavra:

Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer, nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras "para nós" (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa). (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 146).

O Círculo de Bakhtin considera que “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006 [1929], p. 107). No Contrato de 1972, o estágio é instituído como atividade prática realizada na empresa, com adaptação à rotina de trabalho e ao horário de funcionamento da empresa, na qual as relações entre empresa e estagiário são assimétricas e o estagiário assume uma posição de subordinação, inerente ao contrato de prestação de serviços. Os sentidos sobre o estágio e o estagiário são criados nesse contexto, em que os objetivos da educação são direcionados às necessidades do mercado de trabalho, dentro de uma concepção tecnicista centrada nos fundamentos da modernidade.

As mudanças que ocorrem nos países industrializados nesse período, no entanto, vão marcar os discursos sobre o trabalho e a educação em todo o mundo. De acordo com Frigotto (2003), entre os anos 1970 a 1990 o sistema capitalista passa por uma crise em todo o mundo ocidental, devido ao esgotamento do Estado do Bem-Estar, que promoveu políticas sociais após a Segunda-guerra mundial, como forma de recuperação e estabilidade, as quais visavam a estabilidade no emprego, a previdência social, o seguro desemprego, o direito à educação, subsídio ao transporte, etc. O esgotamento desse modelo tem diversas causas econômicas e estruturais, que se associam ao desenvolvimento científico e tecnológico, com o aumento do uso de tecnologias digitais e a redução da mão de obra no processo produtivo. Há uma substituição da base técnica no processo produtivo, da tecnologia rígida para tecnologia flexível, informatizada, que, aliada às demais transformações, tendo como pano de fundo a globalização como fenômeno econômico, sociológico e cultural, caracterizam a pós-modernidade.

Para Hall (2014), a fragmentação do indivíduo sociológico é que conceitua o sujeito pós-moderno, para o qual não há uma identidade fixa ou permanente, pois é necessária uma identidade para cada cenário social ou cultural. Esse sujeito não é mais definido

biologicamente, mas historicamente. A identidade segura, coerente, fixa, virou fantasia, utopia.

A pós-modernidade, na esfera educacional, se materializa na ideologia das competências e da empregabilidade, em que a escola é uma instituição “mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea.” (RAMOS, 2008, p. 304). No mesmo sentido, Frigotto (2009) observa que:

Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

A Lei 6.494/1977 reflete os discursos de uma escola inserida na pós-modernidade, de forma que o TCE do período 1977-1982 é totalmente focado no processo do estágio, definindo as condições básicas para sua realização, sem propor um programa de estágio. Com a publicação da Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977, os estágios são concebidos como “[...] instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.” (BRASIL, 1977). No texto da lei, o termo *estágio* exibe um caráter polissêmico, apresentando diversas denominações: estágio curricular, experiência prática; complementação do ensino e da aprendizagem; instrumento de integração; treinamento prático; aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano; atividades de extensão e ação comunitária.

O estágio é formalizado com a assinatura de um termo de compromisso entre o estudante e a empresa, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino. Porém, esse requisito formal deixa de existir quando o estágio é realizado “sob forma de ação comunitária”, que é considerada isenta da celebração de termo de compromisso. A dispensa de formalização revela as negociações dos sentidos em discursos sobre o estágio, em que a polissemia do termo *estágio* demonstra que não há um consenso sobre o que seria o estágio no enunciado da lei.

Ainda que a lei 6.494/1977 aborde o aspecto educativo dos estágios e propicie uma interpretação bastante ampla sobre seu conceito, o TCE da ETEFESC refrata esse discurso e

apresenta uma concepção de estágio como *serviços* a serem prestados dentro da linha de formação do curso. Assim, no TCE, o estágio não assume a polissemia presente na lei de estágios, mas adota outra interpretação, ampliando a polissemia do termo em relação à lei de estágios, porém, limitando os sentidos que podem ser atribuídos ao estágio.

O estagiário só é mencionado nesse TCE em sua identificação e no primeiro parágrafo, que determina que *o estagiário prestará serviços dentro de sua linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará na configuração do vínculo empregatício*. As outras cláusulas são bastante objetivas e definem o local de estágio, a duração e o horário, o valor da bolsa, o seguro e as condições de rescisão, assemelhando-se ao contrato de trabalho. Os sentidos criados sobre o estagiário, portanto, dizem respeito a alguém que é contratado para prestar serviços de acordo com parâmetros espaço-temporais requeridos pelo contratante. São sentidos associados à esfera do trabalho, como ocupação profissional, do mesmo modo como a formação profissional proporcionada pela instituição de ensino, nesse período histórico, é compreendida como formação para o trabalho, para suprir a demanda de mão de obra necessária ao mercado de trabalho.

A Lei 6.494/77 foi regulamentada pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, que complementou e modificou artigos da lei de estágios. O Decreto elege a expressão “estágio curricular” como tentativa de propor uma única forma de se referir aos estágios, a qual é utilizada com a intenção de padronizar e identificar o estágio, mas acaba servindo como uma espécie de “guarda-chuva” para diferentes práticas, mudando a concepção de estágio da Lei 6.494/1977 apenas na forma, mas não no conteúdo. O estágio curricular é definido como:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982).

As ações comunitárias permanecem isentas da celebração de termo de compromisso, o que reduz a capacidade da escola de coordenar essas atividades, de modo que esse tipo de estágio não é tratado nos documentos de estágio da instituição de ensino.

O TCE criado pela ETEFESC se contrapõe aos discursos do Decreto nº 87.497/1982 e mantém a concepção de *estágio curricular* da Lei 6.494/1977, como complementação do ensino e da aprendizagem “a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.” (BRASIL, 1977). O sentido assumido para a expressão *estágio curricular* não inclui a proposta “guarda-chuva” desse termo, conferida pelo Decreto de 1982.

Considerando que “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 89), neste sentido, no TCE de 1982 há uma opção pelos discursos bivocais, em que são identificadas cláusulas do Contrato de estágio de 1972 e do TCE de 1977, quando não havia um conceito de estágio, mas a concepção de estágio presente nesses documentos se configurava nas relações dialógicas com a legislação de estágio e outras leis educacionais, nas relações simétricas ou assimétricas entre interlocutores e nas escolhas lexicais.

Desta forma, o TCE de 1982 apresenta uma concepção de estágio que, se reflete o discurso hegemônico sobre o estágio, também o refrata. Ainda que se oriente pela perspectiva de treinamento para o mercado de trabalho, discursivamente o TCE estabelece novas compreensões sobre o estágio, substituindo o termo *serviços* por *atividades*, explicitando o *programa de estágio*, definindo as obrigações em relação à *supervisão* e à *orientação* dos estagiários, ou seja, criando estratégias para impor discursivamente a concepção de estágio aceita pela escola, abrindo caminho para a produção de sentidos sobre o estágio aos quais esteja incorporada a *realização de atividades dentro de uma linha formação*.

Ao estabelecer o programa de estágio, o TCE dá outra dimensão ao estagiário, como sujeito das atividades previstas, identificando seus tempos e espaços escolares em relação aos tempos e espaços das atividades de estágio, definindo para o estagiário um cronotopo do estágio, como atividade que se situa entre a esfera escolar e a esfera do trabalho. Nesse cronotopo, o estagiário pode vivenciar o tempo e o lugar em que se dão as situações de interação da esfera profissional, bem como o tempo e o lugar das interações da esfera escolar.

Nos anos 1990, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina passou por transformações, expandindo sua atuação, com a criação de novas unidades. Esse período, marcado por profundas e numerosas mudanças, não resultou em grandes modificações nos documentos de estágio, pelo contrário, eles tiveram alterações sutis, assegurando a permanência de um modelo já experimentado, enquanto um novo perfil institucional era construído.

Uma das mudanças incorporadas ao TCE nesse período é o uso das formas binárias de gênero, uma escolha que pretende infundir novos conceitos à constituição do sujeito estagiário nos documentos de estágio, pois a constituição do sujeito se dá pela interação com o outro, pela alteridade, e, desta forma, discursivamente, a presença das mulheres é demarcada nos documentos de estágio.

Segundo Moita Lopes (2002), o ser humano constrói sua identidade e cria sentidos por meio da linguagem, portanto, aquilo que somos, nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro. O autor destaca que as identidades sociais de classe, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão, etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas, nas mesmas ou em diferentes práticas discursivas, porém, elas não estão nos indivíduos, elas emergem nas interações entre indivíduos. Assim, “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperenciadas ou reposicionadas.” (MOITA LOPES, 2002, p. 38). O signo linguístico demonstra como a ideologia se materializa na língua. Assim, com a inscrição “*o(a) estagiário(a)*” os documentos de estágio apontam para uma diferença que nem sequer era nomeada, ela simplesmente era silenciada, apagada no processo de constituição identitária do(a) estagiário(a).

Com a transformação da instituição de ensino em CEFET-SC é criado o último TCE regido pela Lei 6.494/1977 e suas regulamentações. A criação do CEFET-SC se deu em plena implantação da reforma do Ensino Médio nas instituições de ensino federais de formação profissional e duas grandes mudanças ocorrem na oferta educativa da instituição de ensino, com a abertura de vagas para cursos do Ensino Médio e para os cursos de graduação.

A oferta do Ensino Médio desvinculado do ensino profissional é algo novo para a instituição, mais novo ainda que a oferta de cursos superiores, uma vez que os cursos superiores têm como objetivo a formação profissional e pertencem, portanto, à mesma esfera sociodiscursiva dos cursos técnicos.

A reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) implementa no país na década de 1990 tem início com a publicação da LDB, em 1996, e é operacionalizada pelo Decreto 2.208/1997, que promove a separação entre o ensino profissional e o ensino regular. Essa reforma preconiza que o Ensino Médio, agora, é “para a vida” (em oposição à ideia de educação “para o trabalho” dos cursos integrados) e refletem as “políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que, por sua vez, expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.” (KUENZER, 2000, p. 16).

A Escola Técnica, que tem tradição na oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio e é reconhecida pela qualidade da formação profissional que oferece, assim como toda a rede federal de ensino, apesar da resistência em aderir à reforma do Ensino Médio, passou a

ofertar cursos de Ensino Médio regular em suas unidades. Ao criar um novo TCE para os estágios de seus alunos, a instituição de ensino se voltou para os novos interlocutores: alunos, professores e concedentes de estágio dos cursos de Ensino Médio regular. O novo TCE tem, portanto, como principal característica, o fato de ser direcionado ao estudante do Ensino Médio, enquanto o discurso acadêmico do curso superior já fazia parte de sua esfera sociodiscursiva, ficando, desta forma, atendido pelos parâmetros já existentes.

O dialogismo com o Estatuto da Criança e do Adolescente permite compreender como o TCE se apropria dos discursos da reforma do ensino, da LDB e do Decreto 2.208/1997, atribuindo novos sentidos ao ECA e à formação profissional, desencadeados pela obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio propedêutico pela Instituição de Ensino. Uma das finalidades do Ensino Médio, expressas na LDB, é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996).

Mediante a amplitude das possibilidades de preparação básica para o trabalho, o TCE busca a proteção contra formas de trabalho *perigoso, insalubre ou penoso* e a assistência de um representante legal. O TCE se torna, portanto, uma importante arena sociodiscursiva na defesa dos valores da Instituição de Ensino, é o espaço onde ela defende uma compreensão sobre os estágios que ampare os estudantes do Ensino Médio no enfrentamento com a realidade de exploração de mão de obra “flexível” e de baixo custo, revelada pelo mercado de trabalho.

Os termos de compromisso criados sob a égide da lei 6.494/1977, a Lei de Estágios, revelam o embate discursivo presente nas políticas educacionais nos final do século XX. Em sua publicação, a lei de 1977 ainda dialogava com a Lei 5.692/1971, evidenciando a profissionalização tecnicista, porém, durante sua tramitação no congresso, o MEC foi mudando suas políticas, adaptando o discurso dos pareceres do CFE, da regulamentação da Lei 5.692/1971 e da Lei de Estágios aos discursos globais da *pedagogia por competências*, que emerge “acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões.” (RAMOS, 2008, p. 299).

Assim, se a lei 6.494/1977 apresentava uma concepção de estágios como “instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (BRASIL, 1977), alinhada à Lei 5.692/1971,

sua regulamentação já trazia uma concepção de estágio como “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio [...]” (BRASIL, 1982), alinhada à Lei 9.394/1996.

Os TCEs criados pela Escola Técnica/CEFET-SC no período de vigência da lei de estágios 6.494/1977 aderiram parcialmente aos discursos dessas normas, assumindo a concepção de estágio como *serviços* (TCE 1977-1982), como *atividades na linha de formação* (TCE 1982-1994), ou como *atividades dentro da área de formação* (TCE 1994-2002 e TCE 2002-2008), porém, o tipo de estágio presente nos documentos de estágio corresponde apenas ao *estágio curricular* proposto na Lei 6.494/1977. Há, portanto, um silenciamento sobre outras formas de estágio, que não o curricular. O motivo do silêncio, para Burke (2001) pode ser uma situação de conflito e ambiguidade. A situação que se apresenta para a Instituição de Ensino contém esses elementos, de forma que no TCE, suas intenções são refratadas, com o silenciamento sobre as outras atividades propostas como estágios pela Lei 6.494/1977 e suas regulamentações, que não são incluídas no texto do TCE, dos convênios ou dos manuais dos estágios.

Esses procedimentos demonstram que, nesse período, o TCE representa um recurso para a instituição de ensino se posicionar frente aos estágios, estabelecendo uma resistência a discursos que promovem uma interpretação lassa sobre os estágios. Muitos dos modelos de TCEs para estágios dos alunos do Ensino Médio emitidos por empresas e agentes de integração, nesse período, apresentam as marcas dessas interpretações, diante do entendimento de que o ensino médio admite “qualquer atividade”, propõem atividades resumidas, entremeadas ao texto do TCE, ou em algumas situações, nem mesmo definindo um plano de atividades.

A lei 11.788/ 2008 revoga a lei nº 6.494/1977 e, com sua publicação, os discursos sobre o estágio começam a mudar. Publicada em uma conjuntura de transformações políticas e educacionais, a Lei 11.788/2008 procura modificar algumas práticas que se estabeleceram devido às interpretações difusas da lei anterior, que levaram a abusos, permitindo que o estágio se tornasse um fornecedor de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

A nova lei de estágios propicia uma série de direitos aos estagiários, que não eram definidos na lei anterior e suas regulamentações, ainda que esses direitos estejam muito distantes daqueles que são garantidos nos empregos formais. São definidos também os deveres da instituição de ensino e da concedente de estágio, aumentando as responsabilidades dessas entidades.

O estágio é concebido como “ato educativo escolar supervisionado”, enfatizando sua dimensão pedagógica e seu objetivo de formação para o trabalho. Freire (2001) explica que o ato educativo é um ato político, assim é necessário que sejam definidas as opções políticas subjacentes às propostas educativas. Se a política educacional adota a pedagogia das competências, o estágio, como ato educativo, será normatizado, organizado e realizado sob a vertente dessa pedagogia, que tem como princípio tornar o sujeito adaptado individualmente às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Sob essa perspectiva, “a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo.” (RAMOS, 2014, p. 58). É preciso compreender, desta forma, que o estágio, como ato educativo, está inserido em um contexto de políticas neoliberais em que predomina o trabalho flexível, que valoriza a atuação individual e a aquisição de competências.

A polissemia apresentada pelo termo demonstra as disputas pelos sentidos sobre o estágio. Essas disputas fazem parte da realidade social e têm sido constatadas em pesquisas acadêmicas. Pizzio e Fonseca (2016), em pesquisa realizada no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) demonstram que, para os estudantes e servidores entrevistados em sua investigação, não há clareza sobre o significado da atividade de estágio e as percepções sobre o estágio podem ser de: aprendizagem e reflexão, mão de obra, prática da teoria ou integração teoria/prática, oportunidade de trabalho, constituição da identidade profissional. Outros pesquisadores chegam a conclusões semelhantes em pesquisas sobre diferentes cursos (BURIOLLA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; FRANCISCO; SANTOS, 2005; WERNECK *et al*, 2010).

No Quadro 4 são reproduzidas as denominações do estágio nos documentos de estágio e nas normas, bem como, algumas das alterações que estabeleceram os cursos, níveis ou modalidades de ensino que poderiam ter estagiários.

Em relação aos estágios, percebem-se as refrações que ocorrem a cada lei ou norma publicada. A refração do signo, manifesta sua polissemia, permite novas interpretações, evidenciando que “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos.” (FARACO, 2009, p. 51). Essa polissemia gerada a partir do termo estágio demonstra que os sentidos sobre o *estágio* ainda são disputados, ainda envolvem o poder de “produzir e impor a visão de mundo legítima”

(BOURDIEU, 2004, p. 163), mas também demonstram que são possíveis diversas interpretações sobre o *estágio*.

Quadro 4 – O estágio e o estagiário nas normas e nos documentos de estágio.

O estágio e o estagiário nas normas e nos documentos de estágio							
O Grande Tempo	LDB	Instituído/ Alterado por	Tipo/ Vigência	ESTÁGIO (norma)	ESTÁGIO (Doc. Estágio)	ESTAGIÁRIO (norma)	ESTAGIÁRIO (Doc. Estágio)
Modernidade	Lei 4024/61	Portaria Ministerial 1.002/1967	Contrato 1972-1977	Serviços	Serviços (1440 h)	Faculdades e escolas técnicas de nível colegial	Semelhante empregado
Pós-Modernidade	Lei 5692/71 Lei 9394/96	Lei 6.494/1977	TCE 1977-1982	Estágio curricular; atividades de extensão, ação comunitária, experiência prática; complementação do ensino e da aprendizagem; instrumento de integração; treinamento prático;	Serviços na linha de formação (1440 h)	Superior; 2º grau profissionalizante; supletivo.	Semelhante empregado
		Decreto 87.497/1982	TCE 1982-1994	Estágio curricular; atividades de extensão, ação comunitária	Atividades na linha de formação (720 h)	Superior; 2º grau regular e supletivo	Programa de estágio
		Lei 8.859/1994	TCE 1994-2002	Estágio curricular; atividades de extensão, ação comunitária	Atividades na área de formação (840 h)	Cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, escolas de educação especial.	Programa de estágio; Estagiário(a)
	Lei 9394/96	MP 2164-41/2001 Res. CNE/CEB 01/2004	TCE 2002-2008	Estágio curricular; atividades de extensão, ação comunitária; Estágio profissional obrigatório; Estágio profissional não obrigatório; Estágio sócio-cultural ou de iniciação científica; Estágio civil.	Atividades na área de formação - Estágio curricular (400 h)	Cursos de educ. superior, ensino médio, educ. profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial.	Programa de estágio; Estagiário(a) Ensino médio; Téc. Subseq.; Superiores de Tecnologia
		Lei 11.788/2008	TCE 2008-2019	Ato Educativo Estágio obrigatório e não obrigatório; atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior (PPC)	Ato Educativo; Estágio obrigatório e não obrigatório; Atividades na área de formação (400 h)	Educ. superior, educ. profissional, ensino médio, educ. especial e anos finais do ensino fundamental, na modal. profiss. da educ. de jovens e adultos.	Programa de estágio; Estagiário(a) Ensino médio; Téc. Subseq.; Superiores de Tecnologia; Engenharias.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das normas e dos documentos de estágio estudados.

De acordo com Faraco (2009), para o Círculo de Bakhtin, *não é possível significar sem refratar*:

[...] Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. (FARACO, 2009, p. 51).

A refração do signo linguístico depende, portanto, do horizonte axiológico, dos valores ideológicos presentes na sociedade. Nos documentos de estágio estudados, o estágio é interpretado de diferentes formas, e os sentidos criados sobre o estágio demonstram, portanto, as diversas refrações do signo, marcadas por contradições, distintas valorações e interesses sociais. A compreensão sobre o documento escolar deve levar em conta que se trata de um enunciado produzido em uma instituição social que detém legitimidade para a produção de discursos, porém, como nos lembra Bakhtin (2001 [1927], “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2001 [1927], p. 79).

Em relação ao(à) estagiário(a), suas atribuições são relacionadas nos TCEs estudados em forma de prescrições, nas quais são identificadas as vozes da concedente, da instituição de ensino e das normas de estágios. No TCE da Lei 11.788/2008, a disposição dessas atribuições em um único artigo expõe os valores presentes na enunciação, voltados ao cumprimento de deveres e ao controle do comportamento dos estagiários, enfatizando a natureza ideológica e coercitiva dessas obrigações e expondo as relações assimétricas entre os interlocutores. Alguns direitos do(a) estagiário(a) também são mencionados, porém, de forma mais esparsa, figuram em um segundo plano, na caixa de texto onde são informados os dados do estágio (recesso, bolsa, auxílio transporte), ou incorporados às atribuições da concedente e da instituição de ensino.

Numa relação social assimétrica, cabe sempre ao dominante o controle sobre a linguagem e sobre o poder de representação. Os enunciados com o estilo prescritivista podem ser interpretados sob o ponto de vista da construção da identidade e diferença, que são ligadas a sistemas de significação e também de representação. Como destaca Silva (2014), identidade e diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa em torno dessa atribuição. Porém, tanto a identidade como a diferença não são simplesmente definidas, são impostas; não convivem harmoniosamente, elas são disputadas. Assim, essas diferentes vozes que atribuem regras, definem atividades, estabelecem diferenças e indicam condutas a serem seguidas, também definem as representações na construção da identidade social do estagiário. Isto porque “a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 91).

Os sentidos atribuídos ao estagiário, portanto, estão ligados à representação do sujeito que deve executar as atividades que lhe são designadas, sem questionamento, ou seja, o perfil de um profissional que seja dócil, maleável, que acate ordens e conviva bem com imposições, de acordo com um “processo disciplinar” de controle social, como definido por Foucault (1997), no qual a disciplina tende a ser vista como algo necessário e natural:

[...] a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (FOUCAULT, 1997, p. 119).

A disciplina compreende métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, sujeitando suas forças e impondo uma relação de docilidade – utilidade, e também prevê normas e punições. Ela está relacionada com educação e trabalho, faz parte da rotina da escola, da oficina e da fábrica. A disciplina se tornou uma forma de dominação, porque o corpo, como fonte de uso econômico, só se transforma em força útil se, ao mesmo tempo, for produtivo e submisso.

Os discursos sobre as atribuições do estagiário, presentes nos documentos de estágio, apresentam uma aparente contradição com os discursos hegemônicos que veiculam as competências requeridas para o trabalhador no mercado de trabalho. O parecer CNE/CEB nº 16/09, aprovado em 05/10/99, orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, registra que:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (BRASIL, 1999).

Nesse mesmo período, a voz do meio empresarial também se faz ouvir por meio de seus representantes, os agentes de integração, que confirmam: “[...] hoje sabemos que o mercado procura por profissionais criativos, flexíveis, decididos, ambiciosos, comprometidos e conscientes da competitividade no mundo globalizado, no qual o conhecimento representa a moeda mais valorizada.” (VASCONCELOS, 1999, p. 01). Esse também é o discurso presente nos meios de comunicação de outro Agente de Integração:

Além de facilitar o processo de formação profissional, o estágio possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, muito valorizadas pelo mercado de trabalho, tais como: capacidade de liderança e de assimilação de conhecimentos, iniciativa, relacionamento interpessoal, versatilidade/flexibilidade, senso crítico, autoconfiança, comunicação oral e escrita, poder de argumentação e inteligência emocional. (CIEE-PR, 2017, p. 24).

Ou no Manual do Estagiário do CIEE-SC:

É muito importante que o estagiário permaneça atento a alguns aspectos do seu desenvolvimento pessoal. Algumas características são muito valorizadas pelo mercado de trabalho, atualmente. Entre elas:

- Visão e conhecimento gerais
- Constante aprimoramento (aprendizado contínuo)
- Conhecimentos atualizados de informática
- Espírito de equipe
- Domínio de outros idiomas (principalmente inglês e espanhol)
- Flexibilidade
- Criatividade
- Habilidade na comunicação (verbal e escrita). (CIEE-SC, s.d., p. 14).³⁵

O Parecer CNE/CEB 35/2003, que define as normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional, considera:

O estágio, juntamente com o estatuto da aprendizagem, deve ser entendido como uma excelente alternativa para a inserção de jovens no mundo do trabalho, sustentando uma política de educação profissional ou de preparação básica para o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais, caracterizado pela capacidade de enfrentar desafios imprevistos, não planejados e imprevisíveis, expresso pela capacidade de julgamento, decisão e intervenção diante do novo e do inusitado. (BRASIL, 2003, p. 11).

Os documentos citados assumem que as competências necessárias ao estagiário são aquelas esperadas para a adaptação ao mercado de trabalho. Para Ramos (2008), a noção de competência “[...] vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.” (RAMOS, 2008, p. 302).

No entanto, o TCE da Lei 11.788/2008, assim como os TCEs anteriores, estipula para o estagiário apenas atribuições ligadas à disciplina, ao respeito à hierarquia e às normas, enquanto os trechos das citações acima aludem a “novos perfis profissionais” e “novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões.” As empresas e as normas apontam esses requisitos como

³⁵ Manual do Estagiário, publicado pelo CIEE-SC, s/d.

fundamentais para compor o perfil do profissional alinhado aos novos tempos, mas, paralelamente a essas competências, quando não antes delas, são requeridos outros atributos dos estagiários, como preconiza o Guia prático para entender a nova lei de estágio, publicado pelo CIEE-SC: “[...] o estágio contribui para que o jovem adquira as chamadas competências e habilidades atitudinais (iniciativa, criatividade, ética e valores corporativos, trabalho em equipe, disciplina, noção de hierarquia, pró-atividade), hoje extremamente valorizadas pelos recrutadores [...]” (CIEE-SC, 2008, p. 30).

Os estudos sobre trabalho e educação apontam para uma visão crítica sobre os interesses envolvidos nessas relações. Segundo Gomes (2013), o Capital contemporâneo requer que o trabalhador seja flexível e polivalente, porém, exclusivamente com o propósito de reproduzir o seu método de produção, também flexível e multifuncional. Ferretti (2002) demonstra que o Capital tem interesse em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, que serão apresentados como conquistas individuais e atributos para a empregabilidade. Para Kuenzer (2002, p. 82), “a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.”

Os enunciados sobre as atribuições dos estagiários no Termo de Compromisso de Estágio são totalmente voltados às questões disciplinares, hierárquicas, atitudinais, que estão ligadas ao controle e à disciplina, porém esses discursos não estão em contradição com os discursos hegemônicos que veiculam as competências requeridas para o trabalhador no mercado de trabalho. Esses discursos demonstram, na verdade, a atuação das forças centrípetas, que procuram monologizar a palavra e apagar o diálogo, que estabelecem apenas um sentido para a atuação do estagiário.

Resistindo a essas tendências, atuam as forças centrífugas, que estabelecem o estágio como ato educativo, que definem direitos para o estagiário, que estabelecem responsabilidades para a instituição de ensino, a concedente e os agentes de integração. Além disso, o próprio TCE aponta para um sujeito em formação, no qual não podem se encaixar identidades pré-fixadas. Nas atribuições da Instituição de Ensino, o estagiário é referenciado de três formas diferentes, como *educando*, como *aluno* e como *estagiário*, evidenciando uma identidade em transformação, performática. “O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida

pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação.” (SILVA, 2014, p. 92).

Para Dubar (2006), há uma identidade estudantil que se define, inicialmente, por não aceitar uma identidade herdada do meio social e se manifesta pelo apego a uma situação transitória, típica do período de estudos em que “em nome de uma lógica autônoma das aprendizagens são suspensos os pertencimentos sociais anteriores e futuros. Importa, então, não ser nada (de definitivo) para poder ser tudo (o possível): postergar o momento das escolhas implica em manter uma identidade em suspenso.” (DUBAR, 2006, p. 317-318).

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. BAKHTIN (2011 [1979], p.373-374).

O estágio, portanto, é um espaço que abriga um potencial para a auto-representação e produção de significados, pois, segundo Bohn (2013), é preciso fugir de “normalizações, dos enquadres compulsórios dos modelos impostos por uma educação economicista pautada pelo lucro e pelo bem-estar do Estado e, particularmente, pelo exercício do poder sobre as mentes e corpos dos alunos.” (BOHN, 2013, p. 82).

Os sentidos sobre o estagiário, portanto, são criados em relação à identidade, diferença e representação. Os discursos presentes nos documentos de estágio estabelecem diferenças em relação ao aprendiz e ao empregado, procuram representar uma identidade de um trabalhador disciplinado, produtivo e submisso, porém, como estudante em um processo de formação profissional, o estagiário constrói sua identidade em meio a disputas, entre a representação e a possibilidade de auto-representação.

Os documentos de estágio precisam ser compreendidos, portanto, como enunciados que se constituem nas interações entre indivíduos e nas relações dialógicas com diferentes vozes sociais, produzindo e difundindo discursos que carregam sentidos sobre o estágio e o estagiário, nos quais se inscrevem interesses e valores de diferentes esferas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esta tese partiu dos seguintes questionamentos: como ocorreu a construção discursiva do estágio e do estagiário no processo histórico de produção dos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC, Câmpus Florianópolis? Quais as concepções de estágio e de estagiário presentes nos documentos que norteiam os estágios do IFSC? Com que vozes os documentos de estágio dialogam? Quais os sentidos produzidos sobre o estágio e o estagiário nesses documentos?

A partir destas questões de pesquisa, foi estipulado o *objetivo geral*, de analisar os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC. A seguir, foram definidos os seguintes *objetivos específicos*: Examinar as condições de produção dos termos de compromisso de estágio; Identificar os interlocutores dos termos de compromisso de estágio; Verificar com que enunciados os documentos de estágio dialogam; Identificar o posicionamento axiológico dos discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio; Interpretar os discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio.

Para *examinar as condições de produção dos termos de compromisso de estágio*, foi necessário examinar o processo histórico de criação das instituições federais de educação profissional no Brasil e as circunstâncias que levaram ao surgimento dos estágios e dos documentos que os estruturam. Por meio de revisão bibliográfica e documental, foi abordado o meio social mais amplo e a situação social mais imediata dos termos de compromisso de estágio, bem como a análise dos sentidos sobre o estágio e o estagiário em documentos de estágio. Foi explorado o tema *trabalho e educação* em aspectos sobre a aprendizagem e o ensino profissional no Brasil.

O estudo teve início com a abordagem sobre a aprendizagem organizada pelas corporações de ofícios, herdadas de Portugal, e de como os ofícios, assim como todo o trabalho manual, se tornou uma atribuição do escravo no período colonial. No império, com a extinção das corporações de ofício, a aprendizagem de ofícios foi destinada inicialmente aos escravos e depois aos órfãos e desvalidos da sorte, situação esta que persistiu mesmo no ensino escolarizado. Esse aspecto da aprendizagem de ofícios proporcionou meios para a compreensão sobre as circunstâncias do surgimento da rede federal de ensino profissional e de suas transformações ao longo de mais de um século de existência. Nesse percurso, destacamos as políticas nacionais sobre educação profissional e a forma como sustentam a dualidade

educacional (educação profissional x educação intelectual) como uma manifestação da fragmentação da escola a partir de uma dualidade social, expressa pela divisão de classes sociais, que, no Brasil, percorre todo o período colonial, o império e se perpetua com a proclamação da república e com o modo de produção capitalista. Identificamos como o termo *trabalho*, como signo ideológico, é marcado pelas desigualdades sociais que se manifestam nas diferenças entre profissão e ofício, entre trabalho manual e intelectual, entre educação profissional e intelectual, e se concretiza também na língua.

Com as transformações nos processos produtivos na indústria capitalista, novas funções são criadas, entre elas, a do técnico industrial. Com essa nova função surge também o estágio, inserido na fronteira entre as esferas do trabalho e da educação. O estágio surgiu como “um tempo de trabalho nas empresas”, sob a influência dos princípios escolanovistas, mas submetido às leis orgânicas de ensino e ao fordismo/taylorismo nos sistemas produtivos. Atualmente, o estágio é concebido como “ato educativo”, evidenciando, mais uma vez, as vozes conflitantes presentes na política educacional do país, ao confrontar a noção de ato educativo a políticas educacionais neoliberais e à consolidação dos sistemas de produção flexíveis.

Para *identificar os interlocutores dos termos de compromisso de estágio* foi necessário estabelecer o contexto histórico-social da constituição dos documentos de estágio. Como documento criado para formalizar os estágios, esses enunciados têm como interlocutores a concedente de estágio e o estagiário, e como interlocutores presumidos os alunos e professores da I.E., os órgãos de fiscalização do trabalho. A partir de sua definição, procurou-se analisar os papéis assumidos pelos participantes na interação.

Entre a instituição de ensino e a concedente forma-se uma relação de parceria, com vínculos de colaboração e de interdependência, visando garantir a continuidade da oferta de estágios, porém nessas relações também há disputa de poder em relação aos discursos sobre os estágios. Como os TCEs analisados são escritos pela I.E., as atribuições da concedente são evidenciadas, com destaque para suas obrigações.

Quanto às atribuições do estagiário, conforme verificamos nas análises realizadas nas seções 5 e 6, apresentam estilo prescritivista, com o uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade, que são utilizados para instruir, indicando como o estagiário deverá agir em relação ao estágio. Os enunciados enfatizam o comportamento esperado do estagiário e determinam suas obrigações. Nesses enunciados manifestam-se as vozes da concedente, da

instituição de ensino e da lei de estágios, e o tom autoritário expõe as relações assimétricas presentes no discurso do Termo de Compromisso de Estágio.

Para *verificar com que enunciados os documentos de estágio dialogam*, a análise dos documentos foi desvendando as complexas *teias discursivas* constituídas entre os documentos de estágio e as normas. Os documentos de estágio dialogam com leis de estágio e suas regulamentações; leis, pareceres e resoluções sobre a educação de modo geral e a educação profissional, em particular; leis e normas trabalhistas; normas da própria instituição de ensino; bem como com as vozes de agentes sociais, que são as instituições determinantes para a construção dos discursos sobre o estágio e correspondem à escola, ao meio empresarial, aos agentes de integração, ao meio político, à academia, ao governo, etc.

As leis de estágio, por sua vez, compartilham os princípios estipulados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais são mencionadas no plural, porque se percebe o dialogismo com as três LDBs já publicadas: de 1961, de 1971 e de 1996. Além disso, as relações dialógicas ocorrem em um nível mais global, associadas às políticas educacionais engendradas por organismos internacionais que estabelecem princípios e normas para a educação mundial. O dialogismo entre os documentos de estágio e essas vozes sociais, ocorre na forma de discursos bivocais, por meio da assimilação, da reacentuação ou do silenciamento de discursos, pela polêmica velada, pela palavra autoritária e pela palavra interiormente persuasiva.

Os discursos sobre o estágio e o estagiário são marcados pelo conjunto de valores que envolvem o trabalho e a educação. Para *identificar o posicionamento axiológico dos discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio* foi preciso interpretar quais são os valores que circulam entre os grupos sociais envolvidos em sua criação, visto que “[...] os horizontes sociais/axiológicos, frutos das ideologias de um dado grupo social de uma dada época, materializam-se na linguagem.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 61).

Nas normas, os discursos demonstram que são despendidos grandes esforços para assinalar o caráter educativo do estágio, de modo a justificar as atividades exercidas fora da escola e de assegurar que essas atividades não criem vínculo empregatício. A noção sobre o que é educativo, no entanto, reflete o discurso hegemônico sobre educação e trabalho, de acordo com as propostas educativas estipuladas a partir de organizações globais e de políticas nacionais alinhadas, inicialmente aos acordos MEC/USAID, com uma proposta tecnicista e, na sequência, aos princípios do neoliberalismo e da pedagogia das competências. Articulada

aos valores ideológicos dominantes, nessas propostas, a educação profissional é entendida como preparação para o mercado de trabalho, de acordo com a necessidade requerida por esse mercado.

Para finalizar o trabalho, passamos à última etapa, que consiste em *interpretar os discursos sobre o estágio e o estagiário nos documentos de estágio*. O Contrato de estágio e cada modelo de Termo de Compromisso de Estágio foram analisados em relação às normas vigentes e ao contexto de sua publicação, estabelecendo-se, desta forma, as relações dialógicas e o cronotopo da criação desses documentos. Os sentidos sobre o estágio e o estagiário são construídos nas relações dialógicas com as normas e com as vozes sociais que se manifestam sobre o estágio e nas regularidades apreendidas no discurso.

Inicialmente o estágio era concebido e valorado apenas como *serviços* prestados em empresas, pois foi criado para atender à demanda da indústria. O estagiário era meramente um *prestador de serviços*, recebendo tratamento semelhante aos empregados. O Contrato de Estágio era assinado somente pela empresa e pelo estagiário, sem a participação da instituição de ensino. Com a promulgação da lei de estágios, os *serviços* foram substituídos por *atividades*, porém, assim como o meio produtivo foi se tornando cada vez mais flexível, as atividades consideradas como estágio também foram ampliadas e o estágio se tornou um termo polissêmico e, mais que isso, se tornou uma forma de precarização do trabalho, situação esta agravada com a Reforma do Ensino Médio nos anos 1990, que determinou a oferta de cursos totalmente desvinculados do ensino técnico pelas instituições federais e a possibilidade de estágios para o Ensino Médio.

Durante a vigência da Lei 6.494/1977, a Instituição de Ensino mantém em seus Termos de Compromisso de Estágio a ênfase na educação profissional e no estágio curricular, com atividades ligadas à *linha* ou à *área* de formação. No entanto, a educação profissional está articulada aos valores ideológicos hegemônicos e, sob a perspectiva da pedagogia tecnicista ou da pedagogia por competências, o TCE destaca as obrigações do estagiário, salientando nesse processo sua finalidade de ser disciplinado, e, acima de tudo, produtivo, que são atitudes desejáveis ao trabalhador. O estágio é visto como uma forma de treinamento e disciplinamento.

Com a publicação da nova Lei de Estágio, a Lei 11.788/2008, o estágio é definido como ato educativo e são atribuídas mais obrigações às entidades ligadas ao estágio, que são a instituição de ensino e a concedente, bem como o agente de integração, como possível interveniente. O TCE desse período evidencia essas obrigações, principalmente aquelas

relacionadas à concedente, porém, em relação ao estagiário, a quem a nova lei confere mais direitos, o texto do TCE enfatiza as atribuições voltadas à disciplina, ao respeito à hierarquia e às normas, sem abordar os direitos do estagiário e as possibilidades do estágio como ato educativo.

O Termo de Compromisso de estágio corresponde a um gênero do discurso institucionalizado, bastante uniforme, padronizado, porém, em sua aparente limitação discursiva, o TCE se apresenta como um recurso para a Instituição de ensino se posicionar nas disputas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima nos discursos sobre o estágio e o estagiário. Considerando, como Bakhtin, que “o sentido sempre responde a certas perguntas [...]” (BAKHTIN, 2011[1979] p. 381), ponderamos que, ao analisarmos os sentidos sobre o estágio e o estagiário nos termos de compromisso de estágio dos cursos técnicos de nível médio do IFSC nos deparamos com uma complexa rede dialógica entre diferentes esferas discursivas e exibimos discursos que estavam difusos, intrincados, silenciados.

Deste modo, o discurso presente no TCE demonstra que a produção de documentos escolares requer análise crítica dos inúmeros documentos oficiais que compõem a legislação e as normas que regulam a esfera escolar. As normas (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres) que regulam e conferem legitimidade aos discursos sobre os estágios, portam em seus discursos as vozes de múltiplos agentes sociais e seus interesses. No dialogismo do TCE com as normas de estágio, alguns discursos tendem a prevalecer sobre outros e depende da Instituição de ensino definir com quais enunciados vai dialogar, com que vozes irá compor o seu discurso.

Esta pesquisa nos proporcionou conhecer melhor os documentos de estágio, a perceber a importância de analisar o dialogismo entre discursos de documentos oficiais, permitindo uma melhor avaliação sobre o processo de criação e de mudanças nos documentos de estágio. O estudo de documentos de estágio por meio da Análise Dialógica do Discurso nos leva a propor essa perspectiva de análise a outros documentos elaborados na esfera escolar, por se adequar a uma grande variedade de gêneros, contribuindo para que possam ser percebidas as disputas existentes sobre a produção e a legitimação de discursos nessa esfera.

As investigações na área da Linguística Aplicada tendo como dados os documentos escolares estão se tornando cada vez mais frequentes, ainda que os documentos de estágio sejam pouco explorados, porém o campo que se abre à investigação é bastante promissor. O estágio é uma atividade que requer muitas etapas, desde a divulgação de vagas até o relatório final, está previsto em todos os níveis educacionais e faz parte do currículo escolar, sendo que

até mesmo o trabalho com egressos pode ser encaminhado sob a perspectiva dos estágios. Além disso, os documentos de estágio e outros documentos escolares também podem propiciar estudos relevantes no campo da Análise do Discurso, a partir de outras teorias; nos Estudos Identitários; na Linguística Textual, como, por exemplo, nos estudos da referenciação; em Políticas Linguísticas, com a possibilidade de estágios internacionais e do estágio de alunos estrangeiros no Brasil, em Sociolinguística, com todas as suas possibilidades...

Os estudos linguísticos em documentos escolares são profundamente relevantes porque permitem à instituição escolar compreender melhor sua função social e se apropriar ou reexaminar os discursos criados *na* e *para* a escola. Na legislação atual de estágio, por exemplo, o estágio é concebido como *ato educativo*. Lembramos que, conforme discutimos na seção 5, a compreensão do estágio como *ato educativo* deve, necessariamente, como propõe Paulo Freire, esclarecer: “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política.” (FREIRE, 1989, p. 15).

Com todas as mudanças engendradas pela Lei 11.788/2008, a concepção de *ato educativo* proporcionou uma nova visão sobre os estágios, porém, tanto o próprio texto legal, criado sob a tutela da ideologia neoliberal, como as recentes mudanças nas políticas trabalhistas e educacionais sugerem que devemos permanecer atentos quanto aos discursos que são produzidos sobre o trabalho e a educação no país, os quais, entre outras consequências, se farão ouvir nos discursos sobre os estágios.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

_____. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de Bakhtin. **Letras**, [S.l.], n. 40, p. 147–162, dez. 2010. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>>. Acesso em: 02 abr. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2176148512149>.

ALAYON, Norberto. **Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** 2. ed. Trad. Balkys Villalobos de Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Dos aprendizes artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ALMEIDA, M.F. **Glossário Bakhtin**. 2016. Disponível em: <<http://linguagememinteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

ALMEIDA, Wania Manso de. **A institucionalização do ensino industrial no estado novo português e no estado novo brasileiro: aproximações e distanciamentos**. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2010.

ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em 28 jun.2018.

ALVES FILHO, Francisco. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **Alfa**. São Paulo, 50 (1): 77-89, 2006.

AMORIM, Marília. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R.H; ACOSTA-PEREIRA, R. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ARAÚJO, J.M.D. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2208/97. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2015 [1963].

_____. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010[1920/1921].

_____. [VOLOCHINOV, P.] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Ed. UNESP; Hucitec, 2002 [1975].

_____. **O Freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001 [1927].

_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

_____. **The dialogic imagination: four essays**. Trad. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, 1981 [1975].

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Polissemia sistemática em substantivos. **Ilha do Desterro a journal of english language, lit. in english and cultural studies**. n. 47, p. 049-071, jan. Florianópolis: UFSC, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, Ulrich. **O que é globalização?** Equívocos do Globalismo - Respostas à Globalização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BEHRENS, Marilda A.; OLIARI, Anadir Luiza T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo educacional**, vol. 7, nº 22, p.53-66. 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Trad. Floriano de S. Fernandes. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOHN, Hilário, L. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-31.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do R.; BARONAS, Roberto. (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do discurso**. 3.ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 19-32.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1º sem. 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim técnico do SENAC**. São Paulo: SENAC. v.25,n.3, set/dez, 1999.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. **Diário Oficial da União** - Rio de Janeiro, DF, 1937, 10 nov.1937. Seção 1, p. 22359 (Publicação Original). Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-norma-pl.html> >. Acesso em 10 mai. 2018.

_____. Decreto nº 439, de 31 de maio 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. **Coleção de Leis do Brasil** - 1890, Página 1163 Vol. 1 fasc. V (Publicação Original). Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-31-maio-1890-503049-norma-pe.html> >. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial** – 26 set.1909, p. 6975 (Publicação Original). Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Decreto nº 20.294 de 12 de agosto de 1931. **Diário Oficial da União** – 26 ago.1931, Seção 1, p. 13607 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20294-12-agosto-1931-511551-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov.2018.

_____. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mai. 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546imprensa.htm. Acesso em: 02 Fev. 2019.

_____. Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.494, de 07.12.1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1982, p. 15412. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 fev.2018.

_____. Decreto nº 2.080 de 26 de novembro de 1996. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei n. 6.494, de 07.12.1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 nov.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2080.htm>. Acesso em: 23 abr.2019.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr.1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 30 jan. 1942. Seção 1, 09 fev. 1942, p. 1997 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. A nova organização do ministério da organização e saúde pública. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L378.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 nov. 1968 - Seção I - p. 9.689.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L5692.htm>. Acesso em 12 mai. 2018.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1982a. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 12 de julho 2011.

_____. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República** / Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002. 140 p.

_____. **Nova cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio**. Ministério do trabalho e emprego. Lei 11.788 de 25/09/2008. Secretaria de Publicações Públicas. Brasília, 2010.

_____. **Parecer n.35/2003 de 05 de Novembro de 2003**. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2003. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em 14 Mar. 2018.

_____. **Portaria n ° 1.002, de 29 de setembro de 1967**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 06/10/1967. nº 190, Seção I, pág. 10.161.

_____. **Projeto de lei nº 249 de 1971**. Institui o estágio profissional e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 1971b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=173827>. Acesso em: 05 Fev 2019.

_____. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 01/09/2018.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4 de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 26/05/2018.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1 de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 jan. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em: 13/07/2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Leitura e produção textual**. Série UniA. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

BREZINSKI, Maria Alice S. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional**: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação – Unicamp), Campinas, SP: 2011.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): p. 268-280, Ago./Dez, 2011.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **Hablar y callar**: funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Trad. Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2001.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 12, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CARNELUTTI, Francesco. **Como nasce o Direito**. Trad. Hiltomar Martins de Oliveira. Belo Horizonte: Líder Cultura Jurídica, 2001.

CASACA, Sara Falcão. Flexibilidade, precariedade e relações de gênero nos novos sectores dos serviços. In: PICCININI, Valmiria C. et al. (Orgs.). **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea**: persistências e inovações. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 7. p. 5-12, 1986.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA. **Guia prático para entender a nova lei do estágio**. São Paulo: CIEE, 2008, 42 p.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA DO PARANÁ – CIEE-PR. **50 anos construindo histórias**. Curitiba: CIEE/PR, 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA – Conselho Diretor. **Resolução nº 003/2008/CD**. CEFET-SC: 2008.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 201-220.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil P.; LIMA, Julio Cesar F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408-415.

_____. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, ano 32, Vol. 6. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria; REIS, Renata. O passado escravista no presente: a sociologia histórica de Luiz Antônio Cunha. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 70-86, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. DOI: 10.20396. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 16.ago.2018.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COELHO, Juçara Eller. **A desvinculação dos ensinos médio e técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis, a partir do Decreto 2208/97 (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.160f.

_____. O decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da escola técnica federal de Santa Catarina. **Holos**. Ano 30, Vol. 02. p. 13-23, 2014.

CONCEIÇÃO, R. I. S. As particularidades do enunciado concreto e a produção do discurso escolar-científico. **Interletras**. Dourados, v. 1, p. 1-15, 2008.

CONFEA. **Resolução nº 262, de 28 de julho de 1979**. Dispõe sobre as atribuições dos técnicos de 2º grau, nas áreas da Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Publicada no D.O.U. de 06 Set 1979 - Seção I - Parte II – p. 4.968-4.969.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília: CNI, 2007.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 287- 294.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Forum**, Rio de Janeiro, 2(4) : p.31-65, out./dez. 1978.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, Mai/Jun/Jul/Ago 2000a. nº 14. 2000 a. p. 89 – 107.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do da industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. **Movimento revista de educação**. FEUFF-PPGEUFF. Ano 3, n. 5. 2016. p. 108-140.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.p. 55-86.

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Notas sobre a Evolução do Mercado de Trabalho no Brasil. **Revista de Economia Política**. São Paulo. v. 25, n. 1, p. 113-130, Mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v25n1/1809-4538-rep-25-01-113.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. Foco no mundo do trabalho como superação da agenda da produtividade e do consumo. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** – IHU On Line. n. 441. 14. Abr. 2014. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5450-claudio-dedecca-2.>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 16 ed. São Paulo: LTR, 2017.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DEWEY, John. A concepção democrática da educação. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. Trad. e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. **John Dewey**. Col. Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 85-110.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ETEFESC. **Escola Técnica Federal de Santa Catarina – serviço de integração escola-empresa**. Florianópolis: ETEFESC, 1973.

_____. **Manual do estagiário**. Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Departamento de Pedagogia e Apoio Didático. Serviço de Integração Escola-Empresa. Florianópolis: ETEFESC, s/d.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p.149-168.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: FARACO, Carlos A. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988. p. 19-36.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, C.; BRAIT, E.; RONCARI, L.; BERNARDI, R.M. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação: a experiência do instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 [1979].

FERRETTI, João Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.;

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 97-118.

FONSECA, Celso S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 2.vol. 1986.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Renato. Órfãos e expostos no império luso-brasileiro. **O arquivo nacional e a história luso-brasileira**. 2018. Disponível em: http://historiacolonial.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5201:orf-aos-e-expostos-no-imperio-luso-brasileiro&catid=96&Itemid=344> Acesso em: 21 jan. 2019.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson, J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo R. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009, p. 67-82.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GERALDI, João Wanderley. **O mestre, o canibal, o viajante, o furto, o roubo: as mudanças começaram**. Passagens: o blog do Wanderley Geraldi. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/sobre-o-blog/>>. Acesso em: 05. Fev.2019.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBLOT, Edmond. **A barreira e o nível**: retrato da burguesia francesa na passagem do século XIX. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas: Papyrus, 1989 [1925].

GOMES, Hélica Silva C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E.L.; MÜLLER, M.T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Alinea, 2013. p. 59-82.

GOMES, Luiz Cláudio G. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a escola de aprendizes artífices. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). 4.ed. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, Fernando; TANEJA, Inderjeet. **Matemática básica**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

HARE, Richard Mervyn. A utilitarian approach. In: KUHSE, H.; SINGER, P. **A companion to bioethics**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009, p. 85-90.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HEBERLE, Viviane M. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMICH, L.M.B.(Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. (Org.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: 1996.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Marx**. (Coleção grandes cientistas sociais, n.10). 7.ed. São Paulo: Ática, 1992.

IFSC. O IFSC. **Portal do IFSC**. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/o-ifsc>. Acesso em: 01/02/2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**: trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília: INEP, 1982. 76p.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da educação superior: notas estatísticas 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 17 jun.2019.

JOSÉ, Roberto. **A evolução da educação no século XX**. Niterói, 2003. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Fotocópia.

_____. A educação profissional técnica de nível médio no CEFET Campos. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

KREIN, José Dari. **O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

_____. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-96.

_____. Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, 2003.

_____. A flexibilização do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017, p. 17-27.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Gisele. Considerações sobre contratos administrativos. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9288&revista_cader no=4. Acesso em: 25 mar. 2019.

LESSA, Sérgio. Trabalho produtivo e improdutivo. In: PEREIRA, Isabel Brasil P.; LIMA, Julio Cesar F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. p. 445-453. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIBÂNEO, José. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR. n. 17. 2001. p. 153-176.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2002.

LIRA, Aline F. Considerações sobre análise de gêneros do discurso a partir de seu cronotopo. In: RODRIGUES, R.H; ACOSTA- PEREIRA, R. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene A. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. **Itinerários – Revista de literatura**. Araraquara, SP: Editora da UNESP. V.12 . 1998. p.33-46.

_____. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p.131-148.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte/MG: FAE/UFMG, n. 3, jan./jul. p. 15-31,1998.

MACIEL, Lucas V. de C. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso– LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015.

MÄDER, Guilherme Ribeiro C. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. Dissertação (Mestrado em Linguística – PPGLg - UFSC). Florianópolis: UFSC, 2015. 159 p.

MÄDER, Guilherme Ribeiro C.; MOURA, Heronides Maurílio de M.. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. **Revista do GELNE**. Vol. 17, 2015, p. 33-54.

MALHEIROS, Clovis de Lima. O T.W.I. como técnica complementar de formação profissional de supervisores. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 113-119, dez. 1955. ISSN 0102-9282. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13693/12592>>. Acesso em: 16 out. 2019.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Eduardo Antônio Kremer. O contrato de estágio como mecanismo de fraude à legislação trabalhista. **Portal Jurídico Investidura**, Florianópolis/SC, 04 Jul. 2009. Disponível em: <investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-trabalho/3821-o-contrato-de-estagio-como-mecanismo-de-fraude-a-legislacao-trabalhista>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Instruções aos delegados do conselho central provisório [1868]. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Edição eletrônica – e-book. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993 [1933].

MEC. **Painel de Controle do MEC**. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/> Acesso em 23/05/2016.

MEDVIEDEV, Pavel Nikoláievich. **Método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de EkaterinaVólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MEIRELES, Elisângela Cabral. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, Érika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. p. 50-76.

MESQUITA, Marcos Roberto. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho e o acesso aos direitos trabalhista no Brasil dos anos 2000**. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2011

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea; problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2008. Tradução de Antônio de Pádua Danesi.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa. **Revista de Letras**, v.1, n. 32, jan./jun, 2013. p. 9-19.

NÓVOA, António. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). **Análise Psicológica**. V. 3, 1987. p. 413-440.

OLIVEIRA, Guilherme. Aprendizagem profissional é subutilizada no Brasil, afirmam especialistas. **Agência Senado**. Publicado em 19/3/2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/aprendizagem-e-subutilizada-no-brasil-afirmam-especialistas/#link0>. Acesso em: 08 jul. 2019.

OTRANTO, Célia R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>>. Acesso em: 12. jan. 2018.

PAMPLONA, Confúcio. **A política e o plano setorial de educação e cultura**. Brasília: MEC, 1973.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org): **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PICCININI, Valmiria.C.; OLIVEIRA, Sidinei R.;RÜBENICH, Nilson V. Formal, flexível ou informal? – reflexões sobre o trabalho no Brasil. In: PICCININI, et al (Orgs.). **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea: persistências e inovações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Lena Vânia. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/10/1/psciblena.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIZZIO, Alex; FONSECA, Álvaro José S. Concepções de estágio curricular supervisionado em cursos técnicos: o caso do Instituto Federal do Tocantins – IFTO. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. v.11, n.27, p.80-104. Curitiba: UTP, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Trad. Antonio Roberto N.Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica.. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil P.; LIMA, Julio Cesar F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.299-304.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes.; RIBEIRO, Vinícius. Análise dialógica do gênero jornalístico ombudsman. **Working papers em linguística**, n.esp.: 01-49, Florianópolis, 2009.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014. p. 44-60.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

RONDINELLI, Roseli Cury. **O documento arquivístico ante a realidade digital: uma revisão conceitual necessária**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 5884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1933. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 11 nov.2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogias histórico-críticas: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 3 ed. Itajaí: UNIVALI, 2002.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Perfil das microempresas e empresas de pequeno porte**. Abril-2018. Unidade de Gestão Estratégica. Brasília: Sebrae, 2018. Disponível em:

<<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RO/Anexos/Perfil%20das%20ME%20e%20EPP%20-%2004%202018.pdf>> Acesso em: 26 jul.2019.

SEVERO, Cristine G. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **D.E.L.T.A.**, 25:2, p. 267-283, 2009.

SILVA, Jesué Graciliano da. **A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis: UFSC, 2017.

SILVA, Tatiana M. C.; LOPES, Marcel A. Reflexões sobre as diferenças entre o termo de compromisso de ajustamento de conduta (Lei 7.347/85) e o termo de compromisso (Lei 9.605/98). In: XVI Congresso Nacional Conpedi, 2007, Belo Horizonte. **Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA FILHO, Vidomar. **A série didática Fontes: autoria e ato ético**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 a.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo. 3(1):121-126, 2009b. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: 12 jun.2018.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**. vol. 10 n.3. jul./set. p. 1076-1094. Uberlândia: UFU, 2016.

_____. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**– LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, Urubetuba, MG, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul/dez 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. O estágio em foco. In: NISKIER, A; SOUZA, P.N.P. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006.

SOUZA, Valdinar Monteiro de. Que diferença faz lei ou decreto? **Jusbrasil**. Artigos. 2014. Disponível em: <https://drvaldinar.jusbrasil.com.br/artigos/116712721/que-diferenca-faz-lei-ou-decreto>. Acesso em: 18 abr.2019.

SOUZA FILHO, Tarquínio de. **Ensino técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242353>>. Acesso em: 21 jan.2019.

TAVARES, Paulo Roberto dos Santos. **Logística lean: aplicando as ferramentas lean na cadeia de suprimentos para gestão e geração de valor**. 1. ed. Maringá, PR : MAG Editora, 2017.

TCHBÁNOVA, Iovka Bojílova. Valores semânticos das unidades lexicais sufixados em –ato no português europeu. In: DUARTE, Isabel M. et al. (Orgs). **Encontro comemorativo dos 25 anos do centro de linguística da Universidade do Porto** (Actas). 2.v. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2002. p. 193-205.

TEIXEIRA, Anísio. O humanismo técnico. **Boletim CBAI**. Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 1186-1187. 1954. Disponível em: <<http://www.bvanisio.teixeira.ufba.br/fran/artigos/humanismo.html>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.10-19, out./dez, 1963.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In: BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 2.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à sociologia**, 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível

em:

<<https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210654.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. (Genealogía del Poder, 20). Madrid: La Piqueta, 1991.

VASCONCELOS, Maria Celeste R.L. Prefácio. In: INSTITUTO EUVALDO LODI-MG. **Coletâneas: II encontro nacional de estágios**. Belo Horizonte: VL&P Editora Ltda, 1999. p. 1-2.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

VOLOCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos, SP, Pedro & João Editores, 2013 [1926].

_____. A estrutura do enunciado. Trad. de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“La structure de l’énoncé, 1930). In: TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique**. Paris: Seuil, 2005. p. 287-316.

_____. Que es language? In: BAIJIN, M.M. **La construcción de la enunciación**. Bs.As.: Ed. Almagesto, 1998 [1930].

VOLOCHINOV, Valentin. N.; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos A. Faraco. (Texto de circulação acadêmica), 1993 [1926].

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez, 1979.

WEBER, Max. **Três tipos de poder e outros escritos**. Lisboa: Tribuna da História, 2005 [1922].

WERNECK, M.A.F.; SENNA, M.I.; DRUMMOND, M.M.; LUCAS, S.D. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. **Ciência e saúde coletiva**. 15(1): 221-231, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail, (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZOTTI, Solange. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. In: III Congresso de história da educação: educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba/PR. **Anais...** 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>. Acesso em: 10 out.2017.

ANEXO

Links para as principais leis e normas citadas:

1) DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

EMENTA: Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>

2) PORTARIA N º 1.002, DE 29 DE SETEMBRO DE 1967;

http://www.lex.com.br/doc_3416594_PORTARIA_N_1002_DE_29_DE_SETEMBRO_DE

3) LEI Nº 6.494, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1977

EMENTA:Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6494-7-dezembro-1977-366427-publicacaooriginal-1-pl.html>

4) DECRETO Nº 87.497, DE 18 DE AGOSTO DE 1982

EMENTA: Regulamenta a Lei nº ;6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>

4) LEI Nº 8.859, DE 23 DE MARÇO DE 1994

EMENTA: Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8859-23-marco-1994-349628-norma-pl.html>

5) LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008

EMENTA:Dispõe sobre o estágio de estudantes [...].

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.html>

6) PARECER N.º: CNE/CEB 35/2003 – ASSUNTO: Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf

7) RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 21 DE JANEIRO DE 2004: Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>