

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Tese

**MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FARROUPILHA**

Letícia Ramalho Brittes

Pelotas, 2015.

Letícia Ramalho Brittes

**MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FARROUPILHA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2015.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B862m Brittes, Letícia Ramalho

Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha / Letícia Ramalho Brittes ; Alvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2015.

180 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Educação profissional de jovens e adultos. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Currículo. 4. Trabalho docente. I. Hypolito, Alvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 374

Letícia Ramalho Brittes

**MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FARROUPILHA**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS).

Data da defesa: 23 de março de 2015

Banca examinadora:

Álvaro Moreira Hypolito, Prof Dr. (UFPel)
(Orientador)

Karina Klinke, Profa Dra. (UFU)

Liliana Soares Ferreira, Profa Dra. (UFSM)

Michael W. Apple, Prof Dr. (University of Wisconsin, Madison, U.S.A)

Maria Cecília Lorea Leite, Profa Dra. (UFPel)

Mauro del Pino, Prof Dr. (UFPel)

Pelotas, 23 de março de 2015.

À poesia que está guardada nas palavras,
como diria Manoel de Barros, dedico esta
tese com o entendimento de que meu fado é
o de não saber quase tudo e de que sobre o
nada eu tenho profundidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao tempo que decidi dedicar ao Doutorado, a estes quatro anos que me proporcionaram vivenciar diversas experiências de estudo, de pesquisa e de vida.

À pessoa que proporcionou estes momentos através da confiança depositada em meu trabalho, meu amigo e orientador prof. Álvaro Hypolito.

Ao professor Michael Apple, pelas orientações semanais e pelas considerações valiosas que recebi durante minha participação no Friday Group.

À UFPel, aos professores do PPGE, à Ana pela presteza em resolver todos os assuntos burocráticos.

Aos professores Karina, Liliana, Maria Cecília, Mauro e Michael pela leitura e contribuições com a pesquisa.

À CAPES pelo auxílio financeiro inicial e pelo financiamento do meu Estágio Doutoral na Universidade de Wisconsin em Madison, e aos amigos Tim e Cristina pela acolhida durante o tempo de estudos nos Estados Unidos.

Ao Henrique, pelos quatro anos de companheirismo, incentivo e amor. A minha mãe, por acalantar meu coração nas horas de desespero e cansaço.

Ao meu pai, por tornar meus dias mais divertidos.

Aos meus sobrinhos Lorenzo e Guilherme, por serem a melhor parte de mim, meus amores.

Como sempre digo às pessoas que convivem comigo, sou eternamente grata aos amigos que me cercam: de atenção, risadas, choros, diversão, discussões, enfim... de vida. Agradeço à Michele, Gabriel, Juliana, Lucinara, Cristina, Joacir,

Mauren, Joice, Sílvia, Elisiane, Franciele, Andressa.

Aos meus amigos e orientandos de especialização, Alexandra, Frederico, Larissa e Nestor, pelo tempo de estudos e aprendizagens e apoio que dedicaram a mim.

Aos colegas, professores do Instituto Federal Farroupilha, que se disponibilizaram para realização das entrevistas,

À educação profissional de jovens e adultos, por ser um espaço de luta, resistência e transformação social.

Rios sem discurso

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

A educação pela pedra - João Cabral de Melo Neto, 1979

RESUMO

BRITTES, Letícia Ramalho. **Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha**. 2015. 181f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo propõe uma análise discursiva em torno da produção curricular dos cursos destinados à educação profissional de jovens e adultos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Especificamente, analisa as articulações discursivas das políticas curriculares do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC), atualmente vigentes nos Institutos Federais no Brasil. Interroga-se sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares vigentes em ambos os programas, buscando-se analisar como os movimentos de integração e desintegração curriculares, por meio de práticas articulatórias, produzem sentidos na organização do trabalho docente. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, sustenta-se nas contribuições da teoria discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e para a análise do *corpus* ainda serão mobilizados alguns dispositivos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Como contexto de análise, a pesquisa parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) incluindo-se, neste estudo, a análise das principais políticas públicas educacionais para a educação profissional de jovens e adultos, no período relativo à década de 1990 até a contemporaneidade. A parte empírica do estudo consistiu na geração de dados, a partir dos discursos dos professores de três *campi* do IFFarroupilha (Alegrete, São Vicente do Sul e Júlio de Castilhos) por meio de momentos de interação orientados pela técnica de entrevista semiestruturada. A partir desses dados analisou-se as articulações em torno das práticas discursivas no que diz respeito aos momentos de integração e desintegração curriculares e os efeitos de tais movimentos sobre o trabalho docente. Conclui-se que antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos na educação profissional de jovens e adultos. Considera-se que integração curricular está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática. Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. E é nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

Palavras-chave: Educação profissional de jovens e adultos. Políticas públicas educacionais. Currículo. Trabalho docente.

ABSTRACT

Dissertation on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal University of Pelotas, RS (Brazil)

DISCURSIVE MOVEMENTS IN CURRICULUM PRODUCTION FOR YOUTH AND ADULT VOCATIONAL EDUCATION IN THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA

AUTHOR: LETÍCIA RAMALHO BRITTES

ADVISOR: ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Pelotas, March 23, 2015.

This research intended to develop a discursive analysis of curriculum production for vocational courses offered for youth and adult in the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha. It is focused on analysing the discursive articulations among curriculum policies related to two governmental programs: PROEJA, national educational program with vocational and high school for youth and adult; and PRONATEC, a national program to access high school education and employment. The main question is how the programs of integration and non-integration in curriculum produce meanings in teachers' work organization through articulatory practices. For this I chose to work with a qualitative approach based on discursive theory developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and with *corpus* analysis using devices of critical discourse analysis (CDA). As a context field, the research starts with the study of LDB (9.394/96), the main policy that guides Brazilian education, including some other policies in the field of curriculum related to vocational youth and adult education since 1990. The empirical part of the study consists of the generation of data, through the discourses of teachers on three different campuses of the Federal Institute Farroupilha - RS - Brazil. Those meetings were organized to interact with the teachers according to semi structured interview techniques. Thus, the data was analyzed to investigate the articulation according to the discursive practices related to curriculum integration and non-integration movements in those institutions to show how they affect teachers' work. It was concluded that before teachers' work being related to policies that sometimes work to integrate or they work to disintegrate curriculum, that's important to propose that vocational education curriculum presents an engaged project to reduce the social inequalities, offering ways of access, and mainly, ways of school abidance and success to the students involved in that process. It was considered that curriculum integration is linked to the broad concept of democratic education. Therefore this proposal starts working with the students real problems that prompt the students' participation through their own personal experiences. In this conception we have the understanding on justice in curriculum that occurs when the teachers conduct their work in order to promote democratic practices inside the classrooms. That process is crucial to the integrated curriculum conception.

Keywords: Vocational education for youth and adults; Educational policies; Curriculum; Teachers' work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Concepção tridimensional do discurso em Fairclough, 2008, p. 101.....	91
FIGURA 2	Momentos da prática social em Resende; Ramalho, 2011, p. 39.	99
FIGURA 3	Estrutura de currículo para a educação de jovens e adultos.....	133
FIGURA 4	Organização curricular referente ao PRONATEC-EJA.....	134
FIGURA 5	Classificação da intertextualidade.....	135
FIGURA 6	Articulação em torno da integração curricular.....	141
FIGURA 7	Abordagem por áreas do conhecimento.....	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Sujeitos participantes da pesquisa.....	101
TABELA 2	categorias analíticas propostas no modelo tridimensional em Resende; Ramalho, 2011, p. 29.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise de Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETP	Educação Tecnológica e Profissional
FD	Formação Discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações não Governamentais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	171
APÊNDICE B	Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	173
APÊNDICE C	Termo de confidencialidade.....	174

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Carta de aprovação do Comitê de ética.....	176
---------	--	-----

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS	08
LISTA DE TABELAS	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
LISTA DE APÊNDICES	11
LISTA DE ANEXOS	12
1 INTRODUÇÃO – A PROPOSTA DO ESTUDO	15
2 TEORIAS DISCURSIVAS E EFEITOS DE SENTIDOS DO MOVIMENTO DA VIRADA LINGUÍSTICA PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	22
2.1 Discurso como categoria teórica: contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.....	36
2.2 Hegemonia, antagonismo, deslocamento, emancipação e diferença	42
3 REFORMA DO ESTADO E PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE NEOLIBERALISMO E DEMOCRACIA	50
3.1 Educação de Jovens e adultos sob o enfoque discursivo da profissionalização.....	59
3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação de jovens e adultos	64
4 TEORIAS DE CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	70
4.1 Práticas articulatórias na produção curricular da educação profissional e a organização do trabalho docente a partir dos movimentos de integração e desintegração curriculares.....	80
5 A ARTICULAÇÃO DOS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS - APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO	90
5.1 Análise Crítica do Discurso e Teoria Discursiva da Escola de Essex: aproximações para análise do social.....	93
5.2 Procedimentos de análise.....	96
5.3 Instrumentos de geração e coleta de dados, contexto e participantes da pesquisa.....	98
6 A ANÁLISE	101

6.1 Intertextualidade: aproximações entre ACD e a Teoria do Discurso.....	106
6.2 O currículo empreendedor: o discurso da profissionalização.....	110
6.3 O currículo pragmático: o discurso da integração como interdisciplinaridade	124
6.4 O currículo emancipatório: o discurso da Escola do Trabalho.....	142
7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	157
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	170
ANEXOS.....	175

1 INTRODUÇÃO – A PROPOSTA DO ESTUDO

Tempo de incertezas e profusão do acesso aos mais variados meios de informação. Conhecimento, inovação e tecnologia unem-se para compor o conjunto de habilidades e competências necessárias para inserção no mundo do trabalho. O incentivo à competitividade e à concorrência é justificado pela necessidade de alcance da eficácia, eficiência e produtividade, tudo em nome da qualidade. Termo que passa por um processo de esvaziamento de sentido, dada a pluralidade de significações a ele atribuídas.

Contradições entre normativas e práticas nas instituições. A autonomia e a emancipação dos sujeitos pretendem ser alcançadas por meio da participação da sociedade nas decisões do Estado. Deslizamentos semânticos em torno das significações atribuídas à democracia. Redefinições do papel do Estado frente às novas demandas sociais, as quais se estabelecem como realidades transitórias, exigindo a produção de variadas políticas públicas que levem em consideração o caráter multifacetado do social. A busca pela superação da miséria e do atraso educacional das camadas populares.

Essas são questões que permeiam as investigações no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, confluindo em profícuos debates e negociações de sentidos no campo da educação. O sistema e as organizações tornam imperativa a necessidade da ampliação de qualificação e certificação profissionais. O foco não está mais no índice de desemprego, mas na inexistência de mão de obra devidamente qualificada para ocupar os inúmeros postos de trabalho. Organismos internacionais insistem na ideia de desmantelar o Estado, promovendo a lógica da privatização.

Torna-se privada a responsabilidade de sucesso e êxito pessoais e profissionais, recaindo sobre os trabalhadores a necessidade de se tornarem mais qualificados, inovadores, adaptáveis e flexíveis à instável organização do mundo do trabalho. Com a máxima 'só depende de você', currículos são planejados no intuito de oferecer a formação desejável ao tempo das incertezas. Além disso, as políticas públicas e as determinações das políticas de governo persuadem as ações dos sujeitos por intermédio do apelo a um vocabulário sutil que enfatiza uma lógica

neoconservadora¹. Sendo assim, percebe-se, de fato, uma mudança de discursos, ou melhor, de vocábulos, todavia, o que se efetiva é a perpetuação de antigas práticas.

Perante essas relações antagônicas, são criados em 2008, os Institutos Federais de Educação, no intuito de ampliar a rede federal de ensino e promover o alargamento da oferta da educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse contexto, multiplicam-se o número de cursos e, conseqüentemente, de oportunidades. Trata-se, sem dúvida, de um marco na história da educação brasileira, no que diz respeito à democratização de acesso à educação profissional, técnica e tecnológica. Com esse inchaço na oferta de vagas, surge a demanda por ampliação de recursos para incrementar a infraestrutura, bem como para o alargamento do quadro de servidores técnicos e docentes. Trata-se de um novo perfil institucional que está promovendo a fabricação de novas identidades profissionais.

Só no estado do Rio Grande do Sul, foram criados três Institutos divididos em aproximadamente 24 *campi*, que incluem em sua proposta de verticalização, a oferta de variadas modalidades de ensino técnico (integrado, subsequente, a distância), bem como cursos tecnólogos de nível superior, licenciaturas, cursos de bacharelado e ainda, em nível de pós-graduação, cursos *lato* e *stricto sensu*. Diante de tal realidade, novos cursos estão sendo implementados conforme as necessidades socioeconômicas de cada região.

Ao encontro do que foi exposto até aqui, esta pesquisa sustenta-se na noção de recorte discursivo para investigar a produção curricular dos cursos de educação profissional voltados para a formação dos jovens e adultos. Inclui-se neste recorte, a situação específica de dois programas governamentais que destinam o ensino a este público: PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, cujo centro administrativo está localizado no município de Santa Maria – RS.

¹A esse respeito, Michael Apple refere-se analogamente ao processo de ‘modernização conservadora’ - que é entendida como a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, centradas em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre currículos e valores e “novas propostas de gerenciamento para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis (APPLE, 2005).

Quando se fala/ouve sobre o tema educação profissional destinada a jovens e adultos, estamos diante de uma modalidade de ensino inerentemente pleonástica. A nomenclatura apresenta marcas da construção histórica da educação brasileira do jovem e do adulto. Sendo profissional, já deveria ser projetada a este público. Todavia, nos últimos anos, programas do governo federal vêm acrescentando o complemento 'jovens e adultos', talvez por uma questão de oferecer subsídio enunciativo a uma dívida muito antiga, também para demarcar um lugar discursivo para o termo que, por muitos, é considerado, inovador. Sim, pois nem sempre existiu a preocupação em oferecer uma educação profissional a este público, levando-se em consideração suas peculiaridades e necessidades formativas.

A formação profissional destinou-se, por muito tempo, ao público da escola regular, portanto, aos estudantes em idade 'certa' no processo de escolarização. Não havia um currículo planejado, aliás, não havia sequer currículo, que apresentasse uma proposta de educação profissional substantivada para os jovens e adultos, fora dos parâmetros etários de escolarização. Historicamente, este público foi posto à margem no cenário educacional brasileiro.

A educação de jovens e adultos, muito mais do que uma modalidade de ensino, configura-se, no campo da discursividade, como arena de embates históricos na educação nacional, principalmente no que diz respeito ao processo de democratização do acesso ao conhecimento. Inicialmente, apresentou-se como alternativa para solucionar o analfabetismo adulto, no entanto, devido às particularidades do público em questão, cada vez tornava-se mais imperativa a necessidade de se criar uma cultura pedagógica para a modalidade.

Este estudo apresenta questões cuja redação foi desenvolvida ao longo da minha trajetória como educadora. Durante minha formação inicial no curso de Licenciatura em Letras, optei pelo trabalho com a educação dos jovens e dos adultos. Em 2006, durante meu estágio curricular no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em Santa Maria – RS pude dar início à docência nesta modalidade. E, desde 2012, sou professora de ensino básico, técnico e tecnológico, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos - RS. Desde então, tenho trabalhado com todas as séries do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nessa oportunidade, tenho buscado aliar as teorias analisadas e desenvolvidas junto aos grupos de pesquisa que integrei² durante meu processo de formação a minha práxis como docente. Além disso, são realizados encontros periódicos para troca de experiências e estudos sobre a temática com o grupo de professores da instituição. Com isso, só se ampliaram os questionamentos e a necessidade de investir tempo e estudos nesta temática, visto que faz parte do meu cotidiano laboral, além de compor minhas inquietações como pesquisadora na área de educação.

Não obstante, a escolha pela temática *produção curricular da educação profissional para jovens e adultos* justifica-se sobremaneira pelos embates discursivos travados no cenário da educação nacional na contemporaneidade, considerando-se o número e a variedade de políticas educacionais que tem sido desenvolvidas e implementadas nesse âmbito.

De fato, a partir da década de 1990, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas de matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. De uma forma associada e subalterna, esse processo inseriu o Brasil no atual quadro hegemônico mundial. No cenário da nova ordem econômica internacional é que ocorre a reforma educacional brasileira de 1990. Tal reforma começou a efetivar-se nas políticas públicas, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e demais instrumentos legais. É no contexto dessa problemática que se inserem as atuais políticas destinadas à educação dos jovens e adultos trabalhadores.

O somatório do processo de reforma do Estado e o desenvolvimento das políticas de cunho neoliberal sucederam-se como um processo de colonização de discursos da política internacional, culminando na Declaração de Jomtien “Educação para todos” em 1990. Este acontecimento discursivo demarcou os rumos da educação nacional como um todo, inclusive a educação de jovens e adultos. De uma cultura progressista, ancorada nos pressupostos da pedagogia da libertação (Freire, 1967), a modalidade passou a aderir em sua proposta o discurso neoliberal,

²Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Leitura, Escrita e Livros (GEPLEL), coordenado pela prof. Dr. Karina Klink. Grupo de Pesquisas e Estudos – Kairós no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pela Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira; Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, sob a coordenação do Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito e da Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite.

carregando em si, maiores contradições na disputa por significações no campo discursivo.

Ainda conforme a noção de recorte discursivo, elencou-se para esta pesquisa o estudo de algumas normativas que orientam a produção curricular da educação profissional para jovens e adultos. A preocupação inicial detém-se na análise dos movimentos discursivos em torno dos processos de integração e desintegração curriculares³ entre educação profissional e ensino médio regular, buscando-se oferecer respostas para as interrogativas: a) como se deu o processo de reforma do Estado e quais as suas implicações para a educação profissional de jovens e adultos; b) quem foram os autores, ou melhor, que lugares enunciativos ocupam os autores das políticas educacionais voltadas a esta temática? c) quais foram as influências dos grupos representativos dos movimentos sociais nesta autoria?

A partir dessas questões subjacentes, propõe-se como problema de pesquisa: **como os movimentos de integração e desintegração curriculares, por meio de práticas articulatórias, produzem sentidos na organização do trabalho docente?**

Tais questões serão respondidas a partir da análise do conjunto de políticas educacionais e curriculares, bem como das propostas pedagógicas dos cursos a serem investigados. Para tanto, a pesquisa delimitará, além das políticas, o currículo e o trabalho docente como práticas discursivas que tenderão a ocupar a posição-sujeito no estudo. Assim, ter-se-á: a) o conjunto de políticas educacionais e curriculares; b) as propostas pedagógicas dos cursos analisados, que serão delimitados durante a inserção da pesquisadora nos campi selecionados; c) os discursos dos docentes que aderirem à proposta da pesquisa e que trabalhem com as modalidades PROEJA e PRONATEC.

Desenvolve-se, assim, a proposta de tese que sustenta este estudo: **na concepção de diferença (LACLAU; MOUFFE, 1985, 1987. LACLAU, 2011), coexiste um processo discursivo de controle e regulação da práxis docente através das políticas educacionais e curriculares, materializadas na produção curricular. Sustenta-se que essas articulações discursivas assumem posições**

³Entende-se por integração curricular o movimento discursivo ocorrido na produção do currículo que propõe a oferta de ensino propedêutico de nível médio integrado à oferta de ensino técnico. Por conseguinte, o processo de desintegração curricular prevê a separação na oferta: ou o sujeito opta pela formação básica de nível médio ou apenas pela formação técnica.

antagônicas a partir da polissemia dos termos no campo da educação profissional de jovens e adultos.

Portanto, nos movimentos de idas e vindas dos sentidos, cabe investigar, no âmbito da produção curricular: por que, o que, para quem, como e quando integrar ou desintegrar as proposições curriculares?

As discussões em torno de tais questões serão desenvolvidas no campo instável, precário e contingente das condições de produção dos discursos. Buscou-se tecer análises em torno da perpetuação do discurso da qualidade que visa atender padrões de excelência através do apelo à flexibilidade, adaptação e inovação, no que diz respeito à educação profissional de jovens e adultos. Como o apelo vocabular reflete-se na práxis docente por intermédio das políticas educacionais e curriculares, gerando perfis para a formação dos estudantes?

Assim, este estudo tem como objetivo geral, analisar os movimentos discursivos do processo de hegemonização das políticas curriculares da educação profissional de jovens e adultos e os efeitos de sentidos de tais políticas sobre o trabalho de docentes que atuam nessas modalidades de ensino. Para tanto, será preciso problematizar o papel do conhecimento nesse processo: se sua validade é meramente instrumental, se funciona como credencial para acesso ao mundo do trabalho, se atua no processo de construção da emancipação humana, ou ainda, se está ou não atrelado a alguma dessas hipóteses.

Em acordo com os pressupostos teóricos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e com os dispositivos metodológicos da Análise Crítica do Discurso, esta pesquisa apresenta como objetivos específicos:

- Analisar discursivamente o conjunto de políticas públicas educacionais selecionadas para o estudo.
- Investigar como ocorre a negociação de sentidos a partir das articulações discursivas em torno dos movimentos de integração e desintegração curriculares na educação profissional de jovens e adultos.
- Interpretar como tais movimentos atuam na organização do trabalho docente por meio da análise do funcionamento discursivo das políticas focalizadas nos discursos dos docentes;
- Analisar as posições-sujeito apresentadas nas práticas discursivas centrais deste estudo: currículo, políticas públicas educacionais e trabalho docente.

- Por fim, analisar o papel do conhecimento no processo formativo dos estudantes: o enfoque discursivo da profissionalização, qualificação e emancipação, por meio da análise dos discursos dos docentes.

Dessa forma, organiza-se a pesquisa, situando-se os momentos de análise textual e os momentos de geração de dados a partir das entrevistas semi-estruturadas para proceder a análise em etapa posterior deste estudo.

2 TEORIAS DISCURSIVAS E EFEITOS DE SENTIDOS DO MOVIMENTO DA VIRADA LINGÜÍSTICA PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Os estudos sobre o discurso contam com várias abordagens teórico-metodológicas, bem como com diferentes formas de se conceber a definição para o termo. Acredita-se que uma das concepções mais valiosas nesse âmbito tenha sido a do filósofo francês Michel Pêcheux⁴ que, como membro do partido comunista, tornou sua produção impregnada pelo materialismo-histórico de Karl Marx. Não obstante, teve mais duas fortes influências: da psicanálise freudiana e da linguística saussureana. No Brasil, seus estudos foram difundidos, significativamente, através dos estudos de Eni Orlandi.

O conceito de linguagem é bastante amplo. No entanto, interessa partir da noção de linguagem postulada por Saussure em 1916, pelo fato de ser um estudo que se remete à linguagem em seu caráter social, além de ser uma teoria essencial para os estudos linguísticos contemporâneos. Para Saussure (2006), a linguagem possui um caráter dual, constituída de uma instância subjetiva (a fala) e de uma instância objetiva (a língua), priorizando o estudo da língua em detrimento da fala.

Conforme Cardoso, fundamentando-se na necessidade de comunicação humana, a língua é entendida como fato social, pois, para Saussure, ela pertence a todos os membros de uma comunidade, sendo exterior ao indivíduo, o qual não pode nem criá-la nem modificá-la (2005, p. 16). No *corte saussureano*, entendia-se a língua como sistema, em que “cada falante retinha uma parte desse código, que não existia perfeito em nenhum indivíduo.”⁵

A dicotomia fala/língua foi superada, após décadas, com o advento da Linguística da Enunciação, que irá apresentar o “linguístico em conexão com os enunciadores e o mundo.”⁶ Essa concepção rompeu com a noção de língua como sistema/estrutura, remetendo-se a esta como processo em seu funcionamento. A esse respeito, ainda conforme Cardoso,

⁴Os estudos relativos à Análise de Discurso da Escola Francesa foram desenvolvidos durante a redação de minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico”, defendida em 2011. A versão completa deste estudo encontra-se no referido texto.

⁵Ibid., p. 15.

⁶Ibid., p. 16.

[...] A lingüística da Enunciação teve, pois, o grande mérito de tirar a linguagem da clausura do sistema. A enunciação fica, porém, na perspectiva de Benveniste (1974), circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual, já que, para ele, a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, ou de transformá-la em discurso, que nesse sentido, acaba sendo concebido como um “produto subjetivo e individual”, ficando muito próximo do conceito de fala de Saussure (CARDOSO, 2005, p. 22).

O lapso existente na concepção subjetiva e individual da teoria da enunciação remete-se ao fato de não compreender a linguagem como prática social, historicamente estabelecida, ocultando, dessa maneira, seu caráter ideológico que contrasta relações de poder. Opondo-se à noção de discurso como “produto subjetivo e individual” surge a Análise de Discurso⁷, propondo como seu objeto de estudo o discurso, sendo considerado um elemento integralmente histórico e social.

Acredita-se que, através da prática discursiva, a dicotomia língua/fala possa ser realmente superada, pois, para a AD, o discurso não se apresenta como sinônimo de fala nem se aproxima do conceito de língua, constituindo-se como um terceiro elemento. Assim, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”⁸. Dessa maneira, sendo entendida como forma, a língua constitui uma estrutura, todavia, sendo concebida como funcionamento, a língua passa a ser entendida como discurso.

Esta noção de discurso, conforme Orlandi, “propõe compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (2005, p. 15). A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Assim, pode-se afirmar que o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana⁹.

Interessa apresentar o que Pêcheux e, mais tarde, Orlandi postularam sobre o discurso. Ambos defenderam a noção de discurso como o lugar do trabalho da língua e da ideologia (ORLANDI, 2005, p. 38). A teoria pecheutiana sustenta sua análise a partir da mobilização de alguns dispositivos, tais como: linguagem,

⁷Conforme Orlandi, a AD não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15).

⁸Ibid., p. 21.

⁹Ibid., p.15.

discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária, condições de produção, entre outros.

De fato, Pêcheux foi reconhecido como fundador da AD. Ao constatar a não transparência da linguagem, ele irá definir que a AD pressupõe a Linguística, mas não se vale apenas dela. Ao realizar uma releitura de Saussure, o autor irá conceber que o discurso ultrapassa a noção dicotômica de *langue e parole* desenvolvida pelo linguista e irá considerar o discurso como uma instância integralmente histórica e social.

Além disso, Pêcheux (1988) vinculou seus estudos ao campo teórico e ideológico do Marxismo, valendo-se dos pressupostos do Materialismo Histórico. A partir de uma releitura de Althusser (1985), Pêcheux desenvolve estudos envolvendo questões acerca da luta de classes em suas teorizações. Tal abordagem perpassou todo o trabalho do teórico no âmbito dos estudos sobre o discurso.

Além do retorno ao Marxismo e à Linguística, Pêcheux, em uma releitura de Lacan, situa seus estudos sobre o sujeito com base na psicanálise. Para o filósofo, o sujeito é resultado de uma estrutura complexa, sendo atravessado pelo inconsciente. Deslocando-se da noção de homem para a de sujeito, Pêcheux irá admitir a dispersão, divisão, inacabamento do sujeito. Trata-se, portanto, de um sujeito descentrado que cinde em muitos por ser parte de um todo na estrutura histórico-social.

Assim, surge a AD, fundada por Pêcheux na década de 1960, ancorada entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Constrói-se então, o fundamento teórico para a AD, em torno de Saussure, Marx e Lacan. Dada essa conjuntura tem-se uma “disciplina da interpretação”, capaz de construir “procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 14). Nesse empreendimento teórico e metodológico tem-se que:

- a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela introduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) o sujeito da linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2005, p. 20)

Destaca-se ainda que essa “disciplina da interpretação” apresentada inicialmente por Pêcheux, foi elaborada em três épocas da sua produção intelectual. A seguir, discorrer-se-á sobre esses três momentos.

A primeira época inicia-se na década de 1960, com sua obra intitulada *Análise automática do discurso*. Nesse momento de sua produção, o filósofo propôs desenvolver uma maquinaria capaz de realizar a análise automática do discurso, sem possibilidades de equívocos, com o máximo de objetividade, cientificidade e fidelidade com a verdade, buscando destacar os traços e enunciados de base do processo discursivo. Pêcheux realiza sua autocrítica nesse período, afirmando que o que havia estabelecido nessa fase era o “primado do mesmo sobre o outro”, enfatizando a repetição e a invariância dos estudos linguísticos desenvolvidos até aquele momento.

A segunda época (1976-1979) é marcada por uma fase de profundos questionamentos. Pêcheux, ao perceber que a análise do discurso a partir de uma “máquina discursiva” não seria possível, haja vista o caráter ideológico do discurso, aplicou-se ao estudo do Materialismo Histórico. Foi uma fase em que o filósofo, a partir de uma releitura de Althusser, desenvolveu a teoria materialista do discurso, partindo do pressuposto de que “todo o processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1988, p. 92). Todavia, a autocrítica realizada pelo teórico, nesse período, relaciona-se ao fato de “o sujeito do discurso continuar sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da formação discursiva (FD) com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 1993, p. 314).

A terceira e última época (1980-1983) é marcada pelo que Pêcheux irá denominar “desconstrução da maquinaria discursiva”. Maldidier (2003) também faz referência a esse período como “a desconstrução domesticada”. Trata-se de um momento marcado pela heterogeneidade discursiva. Assim, o discurso passou a ser visto no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, como consequência da mudança de enfoque da estrutura para o acontecimento. Na obra de Pêcheux intitulada - *O discurso: estrutura ou acontecimento* – Orlandi, ao redigir a nota ao leitor, afirma

[...] Ainda uma vez, M. Pêcheux avança pelos entremeios, não deixando de levar em conta a presença forte da reflexão sobre a materialidade da linguagem e da história, mesmo percorrendo agora esse espaço das “múltiplas urgências do cotidiano”, interrogando essa necessidade de um “mundo semanticamente normal” do sujeito pragmático. Região de equívoco

e em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia (PÊCHEUX, 1990, p. 9).

Ao encontro disso, tem-se as formulações de Marx e Engels, na obra intitulada *A Ideologia Alemã*, que influenciaram a teoria pecheutiana, ao situar a história a partir da concepção materialista, explicando assim o processo de formação social e produção humana através da noção de práxis.

Para os autores a noção de ideologia vincula-se ao antagonismo das duas classes sociais surgidas na Modernidade: burgueses e proletários, estabelecendo-se uma relação de ideologia da classe dominante *versus* ideologia da classe dominada. Com base nessa perspectiva de sociedade, Marx (1984) irá definir que a ideologia se realiza no âmbito da “falsa consciência” em que a ideologia da classe dominante serve como meio de dominação, mascarando o conflito da luta de classes, o que provocaria a alienação do sujeito através de uma percepção incompleta da realidade, pois

[...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e distribuição de ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época (MARX, 1984, p.14).

Portanto, para Marx a ideologia é, especificamente, a ideologia da classe dominante, servindo como meio de dominação. Foi através desta corrente teórica, que Althusser (1985) elaborou sua teoria das ideologias. Para o autor a ideologia relaciona-se ao conjunto de práticas materiais para a produção, assim como na reprodução das condições políticas, econômicas e ideológicas. Partindo desses pressupostos, Althusser (1985) formulou duas teses:

- a) não existe prática senão através de e sob uma ideologia;
- b) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito.

Com base nessas assertivas surge a tese central de Althusser: “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Idem, p. 93). A partir dessa formulação althusseriana, Pêcheux (1988) irá retomar a concepção de ideologia em sua obra *Semântica e Discurso*, destacando que uma das formas de manifestação da ideologia é a atividade discursiva. O teórico admite que a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, também o assujeita. Segundo Pêcheux, o assujeitamento é condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso que, ao

se submeter livremente, sujeita-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, apesar de ter a ilusão de autonomia.

A esse respeito, Pêcheux (1988) acrescenta que uma teoria que concebe a linguagem como uma ação interativa entre sujeitos livres é ilusória, ocorrendo aí o que ele irá definir por “ilusão do sujeito”. Em consonância com os estudos de Althusser, ele defendeu a tese de que numa formação social como a capitalista, os sujeitos que participam do processo de interação linguística são, na realidade, assujeitados como sujeitos ideologicamente interpelados, de tal modo que cada um produz enunciados a partir do lugar que ocupa no seio da contradição de classes do modo de produção tendo a (falsa) impressão de estar exercendo sua livre vontade. Assim, é que se pode chegar à conclusão, nessa concepção teórica, de que todo o discurso é ideológico, no sentido de que é condicionado por valores que se orientam conforme a posição de classe social dos sujeitos.

É nesse contexto que surge a definição de formação ideológica como um conjunto complexo de atitudes e representações que, conforme Pêcheux (1988), não são individuais nem universais, situando-se no entremeio dos conflitos relacionados a posições de classes sociais. Em outras palavras, o que o sujeito diz é determinado pelas condições sócio-históricas nas quais ele o diz, ou seja, em acordo com a formação ideológica da sociedade na qual está inserido.

Nessa perspectiva, a formação ideológica tem como um de seus componentes, uma ou várias FDs que se inter relacionam. Assim, pode-se afirmar que as FDs inscrevem-se em formações ideológicas. Nas palavras de Pêcheux,

[...] Chamaremos, então, FD aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1988, p.160).

A esse respeito, apresenta-se ainda as considerações de Indursky (2002) quando afirma que a FD corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito. Portanto, um enunciado terá seu sentido determinado pela posição do sujeito no interior de uma formação social, ou seja, o lugar de onde se fala é determinante daquilo que se diz.

No embate entre aspectos ideológicos, sociais e históricos, a AD tem se ocupado em investigar a linguagem, o discurso e o sujeito. Essas categorias são caras à AD, pois estão na base dos seus estudos. Em relação à linguagem, a AD irá considerá-la um trabalho (mesmo que simbólico), que se produz no âmbito social, a partir da interação entre os sujeitos. Além disso, irá admitir que a não transparência, o equívoco e a falta são fatores constitutivos da linguagem. É nessa perspectiva que a linguagem é parte constitutiva do processo discursivo sob a determinação de condições ideológicas, históricas e sociais.

Orlandi afirma que “a linguagem serve para comunicar e não comunicar”. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (2005, p. 21). A autora baseia-se nessa afirmação para definir que o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Segundo Cardoso, o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. (2005, p. 21). Por último, pode-se entender o discurso como um trabalho simbólico situado na base da produção humana. Nesse sentido, conforme Magalhães, o discurso é uma práxis humana que só pode ser compreendida pelo entendimento das contradições sociais que possibilitaram a sua objetivação (2007, p. 329).

Dada essa conjuntura, concebe-se que o sujeito da AD é resultado de uma relação com a língua e a história. Pêcheux, ao contrário de entendê-lo como um “organismo humano individual”, irá defini-lo como um “lugar determinado na estrutura social”. Mais tarde, os estudos realizados por Pêcheux e Fuchs (1990, p. 133) apresentaram uma “teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica” (1990 apud INDURSKY, 2002). Assim, pode-se considerar, em acordo com esses teóricos, que além de o ser humano se inscrever no social, situando-se em um determinado momento histórico, sendo interpelado em sujeito pela ideologia, irá ser dotado de inconsciente.

A partir dessa formulação, a AD irá conceber que o sujeito discursivo não é a origem do seu dizer, como também não pode controlar os sentidos desse dizer. A esse respeito, Petri esclarece que se trata de “luta pelo sujeito que não deve e não pode ser concebido como “origem do dizer” e “tirano controlador dos sentidos”; é uma luta pelo sentido que deve e pode ser um “incansável fugitivo” das prisões da literariedade. (2006, p. 9). Foi com base na noção althusseriana, que propõe a interpelação do ser humano em sujeito através da ideologia e, na concepção

lacaniana, que admite que o inconsciente é constitutivo do sujeito, que Pêcheux formulou sua teoria sobre o sujeito discursivo.

Além disso, deve-se considerar o lugar de onde fala o sujeito, ou seja, sobre a posição que ocupa na conjuntura social, pois este processo será determinante ao que o sujeito diz, como diz e para quem diz, se é que diz. As condições de produção, no entanto, têm a ver com as relações de força estabelecidas dentro do discurso e fazem parte de uma exterioridade linguística, podendo, segundo Orlandi (2005), “[...] ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico)”.

Há nessa relação, a interferência da formação imaginária do sujeito que é complementar às suas condições de produção. Ambas atuam no funcionamento discursivo como fatores determinantes para a produção de sentidos. Pêcheux (1988) esclarece que “[...] as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. Elas dizem respeito às imagens projetadas pelos sujeitos numa dada conjuntura social. O lugar de onde fala esse sujeito no interior desta estrutura determina as relações de força do discurso as quais se projetam a partir de um já dito que antecipa os sentidos e possibilita que o sujeito fale de uma maneira e não de outra, devido ao fato de sua formação imaginária já ter estabelecido sentidos na cadeia de significações do interdiscurso.

Além dos estudos da AD da Escola Francesa, muitas outras teorias do âmbito discursivo têm ocupado um lugar significativo nas pesquisas educacionais. Tanto em estudos de cunho estruturalistas quanto pós-estruturalistas percebe-se a presença de autores que desenvolveram teorias para uma análise discursiva do social. As razões pelas quais, neste estudo, optou-se por uma investigação no âmbito discursivo integram uma trajetória de outros estudos e pesquisas que desenvolvi ao longo dos anos na academia.

Se há como definir o momento em que escolhi analisar o discurso, posso considerar que foi com a leitura de Michel Pêcheux (1988¹⁰, 1990¹¹, 1993¹², 1994¹³),

¹⁰PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso** – Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

¹¹PÊCHEUX, Michel. **Discurso: Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

¹²PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

especificamente, através do entendimento de que o discurso, não sendo entendido somente como língua nem somente como fala, constitui-se em um terceiro elemento, uma instância integralmente histórica e social (PÊCHEUX, 1988). Além disso, ao constatar que ao analisar as práticas sociais no campo da educação eu estava diante da opacidade da linguagem, ou seja, da sua não transparência, passei a buscar leituras que sustentassem meu trabalho como pesquisadora a fim de estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem, entendendo o discurso como o “lugar de trabalho da língua e da ideologia” (ORLANDI, 2005, p. 38).

Assim é que durante minha filiação teórica com a análise de discurso da escola francesa, busquei leituras que me ajudassem a aprofundar neste aporte teórico-metodológico: Saussure¹⁴, Lacan¹⁵, Althusser¹⁶, Marx¹⁷... A partir daí, pude mobilizar alguns dispositivos analíticos da AD para desenvolver minha pesquisa de mestrado. No entanto, intrigava-me a questão da polarização do poder e, ainda, a questão de o social ser concebido em uma relação específica dentro ‘de um estado de luta de classes’.

Em tal perspectiva teórica percebe-se a concepção de duas classes sociais bem definidas: o proletariado e a burguesia. Nesta relação antagônica, tornou-se possível presumir que o triunfo do proletariado sobre a burguesia poderia encaminhar a resolução do problema da humanidade. No entanto, esse “essencialismo teórico” careceu de uma sustentação no âmbito da diferença no que diz respeito à emancipação do sujeito.

Dessa forma, duas questões adentraram o cenário da análise discursiva: a precariedade e a contingência do contexto discursivo. Para Mendonça,

¹³PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni pulcinelli. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

¹⁴SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2006.

¹⁵LACAN, Jacques. **O seminário – livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Texto estabelecido por: Jacques-Alain Miller; 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

¹⁶ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

¹⁷MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1984a.

_____. **A miséria da filosofia**. Coleção grandes obras do pensamento universal n. 77. São Paulo: Escala, 2007.

_____. **Fetichismo e reificação**. In: IANNI, O. (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1984b. p.159-172.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 1. 2008.

[...] o discurso está inserido num contexto dominado pela precariedade e pela contingência. A ideia da precariedade se dá na medida em que toda produção de sentido está sempre tendente a ser alternada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo. Já a contingência deve ser entendida a partir do fato de que não há necessidade ou previsibilidade de produção de sentidos pré-determinados por uma totalidade discursiva. A contingência - algo não necessário, mas tampouco impossível - está relacionada, portanto, com a multiplicidade de possibilidades de produção de sentidos no interior do sistema discursivo (MENDONÇA, 2008, p. 60).

Assim, a tão sonhada emancipação do sujeito fica atrelada ao contexto em que o discurso produz sua cadeia de significações. Por se tratar de uma cadeia instável e não pré-determinada, não há como definir de uma vez por todas que o sujeito discursivo, à parte das condições de produção do 'seu' discurso, possa alcançar a liberdade. A liberdade, que em termos políticos, alcança o *status* de emancipação, é sempre provisória, precária e contingente, pois se dá dentro de uma disputa discursiva, no íterim das práticas sociais protagonizadas pelos sujeitos.

Na educação, esse fenômeno caracteriza-se pelo movimento da virada linguística¹⁸. Nessa abordagem teórica, dilui-se a concepção das classes sociais antagônicas, através de um deslocamento da noção de poder e do próprio conceito de ideologia. Assim, novos aspectos são trazidos para o foco da discussão no campo educacional e não somente os estritamente ligados às relações de base e superestrutura postulados por Marx¹⁹. A crítica às formas de dominação do capital permanece, mas são acrescentados outros fatores igualmente relevantes como, por exemplo, as questões de ordem social, política, cultural, familiar, todas entendidas como práticas sociais.

Assim, busca-se estabelecer um rompimento com o raciocínio estruturalista, no sentido de que, na contemporaneidade, urge a necessidade de se compreender o social em sua infinitude, pois o sistema estrutural mesmo com suas delimitações

¹⁸A esse respeito Fairclough considera que “[...] os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas”. Tais mudanças tem-se feito acompanhar por uma 'virada linguística' na teoria social, cujo resultado e um papel mais central conferido a linguagem nos fenômenos sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20).

¹⁹[...] “Na relação imediata entre o proprietário dos meios de produção e o produtor direto há que se buscar o segredo mais profundo, o cimento oculto de todo o edifício social, e por conseguinte da forma política que a relação de soberania e dependência adota; em uma palavra, a base da forma específica que o Estado adota em um período dado. Isto não impede que a mesma base econômica apresente, sob a influência de inumeráveis condições empíricas distintas, de condições naturais, de relações sociais, influências históricas exteriores, infinitas variações e matizes, que só poderão ser esclarecidos por uma análise dessas circunstâncias empíricas.” (MARX, **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 3, p.775, 776).

será sempre rodeado por um ‘excesso de sentido’ que se é incapaz de dominar. Nesses termos, a própria sociedade quando entendida como objeto unitário que funda seus processos parciais torna-se uma impossibilidade.

No entanto, considerando-se o caráter relacional de uma identidade social e, ao mesmo tempo, renunciando a fixação dessas identidades em um sistema, chegar-se-á ao entendimento de que o social, na verdade, possui identificação com o jogo infinito das diferenças. Esse encontro do social com a diferença conduz à noção de discurso que, para Laclau, trata-se de um conceito cujo significado não se restringe tão somente à fala e à escrita.

Assim, tem-se a concepção de discurso como prática social a qual se depara com a impossibilidade de fixação de um sentido (único) para a análise do social. Entretanto, não se está sustentando que diante desta impossibilidade não exista a necessidade de fixação de sentido, pois para Laclau “*a discourse incapable of generating any fixity of meaning is the discourse of the psychotic*”²⁰ (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 112).

Com base nesses pressupostos, o estudo ora apresentado irá pautar-se em alguns dispositivos analíticos da Teoria do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Segundo Burity, há várias maneiras de iniciar a caracterização da teoria política de Ernesto Laclau: “como uma teoria do discurso; como uma teoria da hegemonia, como uma reflexão do pós-marxista; como um marxismo pós-moderno; como uma teoria da democracia radical. (BURITY, 2008, p. 36). Não desconsiderando as nomenclaturas acima citadas, nem tampouco reduzindo a compreensão da teoria a uma delas em específico, preferiu-se tratar as contribuições teóricas do autor como uma ampliação dos estudos iniciados por Marx, Gramsci e, mais tarde, Bourdieu e Pêcheux.

As teorias desenvolvidas por tais teóricos interessam ao estudo e serviram como base para se chegar à leitura e aplicação da Teoria do Discurso. Ao contrário da maioria dos estudos pós-estruturalistas, não se tem aqui o interesse de aniquilar o conceito de ideologia, mas de ampliá-lo com as contribuições de Laclau, no sentido de que o ideológico, para o teórico,

[...] consistiria em aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a si misma sobre la base del cierre, de la

²⁰[...] um discurso incapaz de gerar qualquer fixação de sentido em torno dele é o discurso do psicótico. (tradução da autora)

fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de las diferencias. Lo ideológico sería la voluntad de “totalidad” de todo discurso totalizante. Y en la medida en que lo social es imposible sin una cierta fijación de sentido, sin el discurso del cierre, lo ideológico debe ser visto como constitutivo de lo social. (LACLAU, 1993, p. 106.)

Assim, o ideológico não consistiria apenas como constituição de uma falsa consciência, no sentido de que não se configura como uma falsa representação de uma essência positiva, pois há que se considerar o caráter precário de toda positividade. A ideologia é construída, não é dada a priori e, nem tampouco, está passível de ser desvelada no campo da discursividade. Não se trata apenas de uma dimensão superestrutural, sendo produzida no seio das relações sociais.

Até aqui, discorreu-se sobre as contribuições dos estudos estruturalistas, estendendo-se a discussão com a apresentação de pressupostos da teoria discursiva pós-estruturalista. Mais do que isso, foi o de apresentar continuidades e descontinuidades em torno dos estudos discursivos. Não se pretendeu explicitar o certo ou o errado, o bem ou o mal, o novo ou o antigo, mas sim, buscou-se traçar que todas as contribuições foram fundamentais para o pensamento social, histórico, político e filosófico da contemporaneidade.

Assim é que os estudos sobre a linguagem ganharam envergadura teórica, tornando-se um dos principais referenciais nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais. Teoricamente esse movimento ganha expressividade com o Movimento da Virada Linguística, representado pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) que considerou que o problema da filosofia era, de fato, um problema de linguagem²¹.

Assim como Pêcheux, seus estudos dividiram-se em momentos distintos: o primeiro Wittgenstein, e o segundo Wittgenstein – nomenclatura atribuída pelos filósofos contemporâneos para as fases do estudo do referido autor.

A primeira fase corresponde ao período em que o filósofo dedicou-se à escrita de *Tractatus logico-philosophicus*. Nesta fase do estudo a noção de existência de proposições elementares não é arbitrária, decorrendo diretamente de suas preocupações sobre a relação entre o pensamento e a linguagem de um lado, e a realidade de outro. Assim, tem-se uma teoria sustentada pela ideia de que “a

²¹Wittgenstein chega então à conclusão que todo o problema da filosofia reduz-se apenas à distinção entre o que pode ser dito por meio de proposições, isto é, mediante a única linguagem que existe, e o que não pode ser dito, apenas mostrado (WITTGENSTEIN, 1996, p. 11).

realidade é afigurada pela linguagem, admitindo-se a existência de proposições cujo sentido evidencia-se imediatamente” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 13). Nessa lógica, dependeriam das proposições elementares todas as outras proposições.

Tem-se então o sentido atrelado à figura, aos nomes que se relacionam aos objetos. De um determinado conjunto de nomes surge a multiplicidade de objetos e a partir disso reproduz-se as possibilidades combinatórias desses objetos. No entanto, trata-se de uma designação rígida: de um nome, surgiria um objeto como referência. Tais teorizações foram sustentadas numa estrutura essencial de mundo, em que a linguagem construía-se em um processo de espelhamento, em termos de uma sintaxe lógica da linguagem. Nessa concepção de linguagem a intencionalidade do sujeito em atrelar nome ao objeto dava-se em uma instância individual e subjetiva.

Em uma postura de abandono a sua perspectiva logicista, Wittgenstein, a partir da escrita de *Investigações Filosóficas*, passou a dedicar-se a uma diferente teorização, julgando insatisfatória sua concepção de elucidação de todos os problemas de linguagem. Para tanto, passou a sustentar que “seria necessário não querer descobrir o que supostamente está oculto sob a linguagem, mas abrir os olhos para ver e desvendar como ela funciona. A atitude metafísica deve ser substituída pela atitude prática (Idem, p. 14). Nessa abordagem, o segundo Wittgenstein defende que:

[...] A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever (WITTGENSTEIN, 1996, p. 15).

Nessa sua segunda fase de investigações há um rompimento com a noção de significado como algo que está do outro lado da palavra, afastando a subjetividade do fundamento da produção de sentido. Assim, a linguagem não poderá mais ser concebida de forma unificada conforme uma única estrutura lógica e formal. Uma única proposição não pode carregar em si a totalidade de significado produzida pela linguagem. No entanto, a linguagem passa a ser constituída de pequenos elementos em sequência que se diferem entre si, organizando-se de forma múltipla e segmentada. Pode-se considerar, em acordo com Wittgenstein, que a semelhança

entre tais segmentos constituíam-se através de um 'certo grau de familiaridade' que no processo de produção da linguagem apresentam-se como 'jogos de linguagem'.

Com isso, Wittgenstein oferece uma grande contribuição aos estudos sobre a linguagem e o social, principalmente em sua segunda fase de estudos na qual o filósofo esclarece que, de fato, as questões filosóficas não estão destituídas de sentidos, no entanto, de nada resolve o filósofo tão somente buscar soluções, procurando uma “suposta realidade escondida” sob a linguagem.

Na contemporaneidade, no campo de produção discursiva, estamos constantemente expostos aos mais variados e complexos jogos de linguagem, permeados por embates e disputas no campo da significação. Diante disso, acredita-se que tanto as contribuições dos linguistas estruturalistas, quanto dos filósofos que se dedicaram aos estudos linguísticos, contribuem com os estudos no campo da educação, configurando-se em um *continuum*, na compreensão dos fenômenos sociais.

Se de um lado as contribuições de Saussure ao campo da linguística foram fundamentais para os estudos posteriores sobre concepções de linguagem e discurso como, por exemplo, os estudos desenvolvidos por Benveniste, Pêcheux e Orlandi em uma perspectiva estruturalista; a filosofia de Wittgenstein contribuiu sobremaneira para os estudos pós-estruturalistas, a partir da proposição do movimento de virada linguística, que traz a linguagem e o discurso para a centralidade de análise dos fenômenos sociais em uma perspectiva não somente atrelada à análise linguística, servindo como aporte às análises de diversas práticas sociais.

Dentre tais práticas sociais, situam-se as produções discursivas do campo educacional: a redação e implementação de políticas públicas, proposição de currículos, diretrizes e discursos sobre a organização do trabalho docente. Nesse sentido, acredita-se que os estudos discursivos muito têm a contribuir com a análise da educação brasileira, com vistas a apontar ferramentas de análise aos profissionais da educação no intuito de promover a partilha do controle das regras dos jogos discursivos, atingindo-se assim novos significados para a práxis docente. Especialmente os estudos de Wittgenstein que culminaram no movimento da Virada Linguística, reconfigurando o lugar da linguagem e do discurso na produção do social.

A partir das contribuições das teorias discursivas apresentadas acima, buscar-se-á desenvolver um estudo sobre produção de currículo a partir da análise de políticas públicas, diretrizes e documentos oficiais, propostas pedagógicas, além de discursos de professores que atuam na docência de educação profissional de jovens e adultos no intuito de contribuir com a reflexão no campo do currículo através de uma abordagem que prioriza a análise dos fenômenos numa perspectiva discursiva.

Para tanto, diante do exposto até o momento, optou-se em aprofundar os estudos sobre a Teoria do Discurso, desenvolvida por Ernesto Laclau a fim de estabelecer as categorias teóricas que contribuirão para o desenvolvimento do estudo. Assim, apresenta-se a escolha pela abordagem discursiva pós- estruturalista a partir das contribuições da Escola de Essex.

2.1 Discurso como categoria teórica: contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

No conjunto das teorias estruturalistas, pode-se afirmar que, um aspecto que as une é o fato de a linguagem e os sistemas de significação em torno da noção de língua estarem relacionados à representação, um reflexo ou até mesmo um espelhamento de uma dada realidade. Essa noção de língua organiza-se em signos correspondentes ao real. Existe uma esfera linguística, que, a partir de Saussure, passa a ser configurada entre a fala e a escrita, ainda existe, a partir daí, a compreensão da língua como fato social, porém, com uma segregação dicotomizada entre o linguístico e o extra-linguístico. Como se existisse algo fora de uma condição de produção linguística.

Esse entendimento relaciona-se ao caráter representacional da linguagem, que, por muito tempo, embasou os estudos no campo. Tal concepção é que torna problemático o próprio conceito de linguagem, influenciando também o entendimento de língua, pois na lógica representacional não se considera o fato de que, qualquer evento de linguagem, inscreve-se em uma dada condição de produção que se estabelece a partir da materialidade da língua, que considera as circunstâncias da enunciação, bem como sua historicidade, compreendida em seu contexto sócio-cultural e ideológico.

A linguagem em funcionamento não se restringe em descrever ou nomear um objeto que tem uma existência independentemente de ser descrito, explicado ou nominalizado. Assim, as relações de linguagem implicam concepções de língua, de texto, de linguístico e de extra-linguístico, todas em funcionamento. Não há como separar a descrição linguística de seus efeitos de realidade, não há um muro entre a esfera linguística e a não-linguística. Assim, todos esses elementos estão imbricados no processo, fundamentando aquilo que se entende por discurso.

Aqui, torna-se imprescindível partir da contribuição de Pêcheux (1988), em sua compreensão de que “através da prática discursiva, a dicotomia língua/fala pode ser realmente superada, pois o discurso não se apresenta como sinônimo de fala nem se aproxima do conceito de língua, constituindo-se como um terceiro elemento. Assim, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (ORLANDI, 2005, p. 21). Dessa maneira, entendida como forma, a língua constitui uma estrutura, todavia, concebida como funcionamento, a língua passa a ser entendida como discurso.

Mais do que um terceiro elemento, que se dissocia da compreensão de conjunto, o discurso produz seu próprio objeto cuja existência não se limita a uma esfera essencialmente linguística ou extra-linguística, nem se preocupa em representar uma coisa que seria o discurso, pois não há nada fora do discurso esperando para ser descoberto, descrito. O que existe são produções de sentidos que, assim como propôs Wittgenstein, partem da relativa complexidade dos diferentes jogos de linguagem que irão compor a trama discursiva.

Nessa noção de discurso observa-se a abordagem dos estudos pós-modernos. É relevante destacar que a pós-modernidade, para Laclau, não implica uma mudança nos valores da modernidade do Iluminismo, mas sim um particular enfraquecimento de seu caráter absolutista. A esse respeito o autor destaca que “é necessário delimitar um espaço analítico a partir de cujo ponto de vista este enfraquecimento seja pensável e definível”. No entanto, este lugar não é tão somente arbitrário, nem tampouco aberto à livre imaginação. Trata-se de um processo de sedimentação histórica de um conjunto de tradições cujo denominador comum é o colapso da imediação do dado (LACLAU, 1991, p. 132).

A esse respeito Laclau considera que a história intelectual do século XX foi constituída tendo como referência três ilusões de imediação: o referente, o

fenômeno e o signo. Nessa relação situaram-se e desenvolveram-se as análises estruturalistas. Todavia, com a proliferação dos diferentes jogos de linguagem, tal análise mostrou-se precária, gerando-se um enfraquecimento ou crise da ilusão da imediação que perdeu seu *status* de presença completa na investigação das diferentes produções discursivas que sobremaneira desenvolviam-se fora dessa tradição analítica. Tem-se aí o que se pode nomear de crise do estruturalismo.

No campo linguístico, a crise consistiu na dificuldade encontrada em definir os limites da linguagem, ou como afirma Laclau, no impasse de definir a identidade precisa do objeto linguístico. Saussure empenhou-se na busca desta definição de língua baseada no conjunto de oposições, estabelecendo conceitos para as noções de língua/fala, significante, significado, sintagma/paradigma.

Nessa abordagem, os estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe contribuem para o entendimento da noção de discurso pós movimento da Virada Linguística, oferecendo instrumentos para análise contemporânea do social. Em uma primeira aproximação o termo discurso é utilizado pelos autores para destacar o fato de que “toda configuração social é significativa” (1990, p. 100). Para tanto, propõem inicialmente a noção de discurso em seu sentido comum, conforme Burity, “o discurso como ativação de recursos linguísticos, portanto, uma fala, um pronunciamento, como uso social da linguagem” (2008, p. 37). A posição do sujeito nessa construção é socialmente relevante: o discurso de um professor, de um médico, de uma liderança sindical, etc.

Em uma segunda etapa do estudo é apresentado pelos autores a noção de discurso a partir de um campo disciplinar, no caso específico, do campo da linguística, partindo da contribuição de Saussure. Aqui o conceito de discurso é destacado para dar conta de uma unidade de significação que vai além da frase, um conjunto de regras de produção de sentidos. Baseando-se nessas duas concepções sobre o termo, Laclau (1995) irá sustentar a noção de discurso: “[...] como forma de comunicação no contexto social, e, de outro lado, discurso como sistema de regras de produção social de sentido”.

A partir de tais pressupostos, Laclau e Mouffe propõem uma teoria baseada no conhecimento mediado pela realidade, não objetivando desvelá-la, refleti-la, nem tampouco descrevê-la, partindo-se do fato de que o sentido é sempre produzido socialmente. Ao encontro disso, Burity esclarece que:

Primeiro, o sentido é co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, sem qualquer associação de uma postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido. E o sentido é sempre produzido socialmente. Segundo, o sentido não é produzido ou não se constitui enquanto um ato puramente mental. O sentido não é intencionalidade, algo que procede da vontade de um sujeito presente a si, que sabe o que é, quem é, o que quer, e por isso fala, escreve, age, se comunica (BURITY, 2008, p. 38).

Assim, rompe-se com o entendimento de duas noções de sujeito propostas nas teorias estruturalistas: a primeira, “o sujeito assujeitado pela ideologia” (ALTHUSSER, 1985), pois para que exista sentido em relação à realidade, o sujeito, falante, escritor, não precisa, necessariamente, estar inscrito numa relação de dominação para que sua fala e/ou ações produzam efeitos no mundo, nem há regras historicamente definidas para produção de sentidos vinculadas ao projeto de interpelação ideológica.

Além disso, não há aqui um sujeito que é a origem do seu dizer, muito menos detentor do controle das regras discursivas determinando os sentidos que pretende produzir através do discurso, tais regras são produzidas socialmente, não foram inventadas por si só, nem tampouco podem ser modificadas pela ação individual do sujeito. Dessa forma, questiona-se a proposta de sujeito sustentada pela teoria da enunciação em que se concebe o termo em sua esfera subjetiva e individual.

A produção de sentidos tem mais a ver com as regras que se apresentam aos infinitos jogos de linguagem nos quais os sujeitos possuem diversas formas de articulações e intervenções através da negociação de sentidos. Burity destaca que, falar/escrever de modo a produzir efeitos de consagração ou transformação das regras discursivas compreende em “habitar um sistema de regras que confere autoridade até mesmo para jogar com as margens permitidas ou possibilitadas pelas relações que definem o discurso” (2008, p. 39). Logo, torna-se necessário conceber o discurso em termos de regras (socialmente produzidas) que combinam elementos diferentes entre si de tal forma que essa relação produza sentido. Assim,

[...] articula-se os dois pontos: sentido como uso social da linguagem e sentido como um sistema de regras de articulação entre elementos que são distintos, diferentes. O que Laclau procura explorar, articulando os sentidos que essa dupla proveniência da categoria discurso permite é, de um lado, recuperar para as ciências sociais o caráter insubstituível, inseparável, inerradicável, do processo de significação para a compreensão e para a constituição dos fenômenos sociais. (BURITY, 2008, p. 40)

Com isso, pode-se concluir que não há uma realidade sem significação social, portanto, não há nada fora do discurso. Nesse sentido, os sistemas de significação articulam-se e/ou hierarquizam-se constantemente em uma materialidade linguística disposta nos variados jogos de linguagem, por intermédio da negociação dos sentidos que serão provisoriamente estabilizados para situar, organizar a realidade.

Admitindo-se a inserção do sujeito no sistema de significação, tem-se sua inscrição que se dá a partir da formação discursiva que nada mais é, para Laclau, do que o conjunto articulado, porém heterogêneo de discursos, organizando-se como um conjunto de regras que são estabelecidas socialmente. Além disso, Laclau define que

[...] uma formação discursiva já está hegemônica por um determinado discurso dentro de uma pluralidade, não sendo um todo fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam. (BURITY, 2008, p. 42)

Isso explica o fato de a produção discursiva estar atrelada a condições sócio-históricas. Além disso, conforme apresentado anteriormente, a contingência e a precariedade da fixação de sentidos também compõem a trama da significação discursiva. As práticas discursivas são situadas em momentos determinados e contingentes, produzindo a fixação provisória de sentidos. É justamente esse movimento causado pelo conjunto: precariedade, contingência e contexto sócio-histórico que permite a ocorrência das mais variadas práticas discursivas.

Essa variedade, conforme Foucault, faz com que o discurso inscreva-se em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença e de transformação (FOUCAULT, 1997, p. 51). Portanto, um discurso produz elementos diferentes que se articulam através de momentos equivalentes.

A esse respeito, Mendonça afirma que “um discurso organiza identidades que anteriormente não estavam organizadas entre si”, sustentando que tal organização supõe o estabelecimento de uma ordem que, para Laclau, constitui-se na lógica da equivalência diante de uma situação prévia de isolamento identitário que corresponde à lógica da diferença que tem um caráter material e não mental (MENDONÇA, 2008, p. 61).

A partir desta relação fundamenta-se o conceito de articulação que consiste em “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que suas

identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105). Esse movimento de articulação é produzido a partir do vínculo elemento-momento, constituindo-se em uma totalidade que resulta da prática articulatória.

O elemento consiste naquilo que se apresenta ainda de forma não discursivamente articulada e que, ao entrar em contato com posições diferenciais no campo da discursividade, passa a se articular ao momento. O momento constitui o motor no processo da prática articulatória. Antes da articulação discursiva os elementos estão dispostos numa lógica complexa que não é externa ao discurso. No entanto, é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Vários momentos diferenciais, quando articulados, irão apresentar mudanças em suas identidades, ocorrendo assim, como bem esclarece Mendonça, uma alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na prática articulatória (Idem, p. 62). Portanto, o resultado da prática articulatória é o discurso. Daí resulta o conceito de articulação discursiva desenvolvido por Laclau e Mouffe: trata-se da relação das diferenças constitutivas.

Diante do exposto, chega-se a uma breve constatação: toda identidade é relacional, não há termos positivos na linguagem, apenas diferenças. As identidades só podem permanecer estáveis num sistema fechado. Nesse sentido, a teoria do discurso da escola de Essex torna-se uma ferramenta útil para a análise de questões contemporâneas que resultam em novos contextos relacionais que entram em choque com a tradição estruturalista, os quais, segundo Laclau, estão sujeitos a tensões crescentes, envolvendo-se em jogos de linguagem mais novos e cada vez mais complexos (LACLAU, 1991, p. 138).

Daí a necessidade de se repensar as bases do pensamento estruturalista. O enfraquecimento, outrora mencionado neste texto, não objetiva negar os conteúdos do projeto moderno, todavia, mostra que esta abordagem é extremamente vulnerável à pluralidade de contextos que os redefinem imprevisivelmente.

2.2 Hegemonia, antagonismo, deslocamento, emancipação e diferença

Esta parte do estudo propõe-se a discorrer sobre algumas categorias que serão mobilizadas no desenvolvimento da pesquisa. Além da categoria discurso, já apresentada na seção anterior, conforme desenvolvida por Laclau e Mouffe, o título desta seção anuncia outras categorias que irão compor o referencial teórico deste estudo. É relevante salientar que a abordagem conceitual ora apresentada ancore-se na teoria do discurso da Escola de Essex.

Conforme anunciado anteriormente, esta pesquisa desenvolve-se no marco teórico dos estudos pós-estruturalistas, mais especificamente, naquilo que se pode considerar de pós-marxismo. No entanto, é preciso deixar claro os fundamentos que levaram a esta opção teórica. Em continuidade à seção anterior, estes conceitos serão trabalhados a partir das seguintes considerações:

1) que tem havido uma mudança radical no pensamento e na cultura nas últimas décadas; 2) a ideia de abandono das metanarrativas é logicamente contraditória, já que reproduz dentro do discurso pós-moderno as lógicas das fundações que supostamente caracterizava a modernidade; 3) que a mudança decisiva está relacionada ao novo *status* discursivo e aos novos jogos de linguagem que envolvem as narrativas (LACLAU, 1991, p. 128).

Diante disso, considera-se que a pós-modernidade não pode ser entendida como uma simples rejeição da modernidade, mas como uma maneira diferente de proposição de suas bases e categorias. Sobretudo os estudos da materialidade histórica devem servir como base para a construção de novos marcos teóricos. Por isso, a escolha pelas contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe elucidam o debate de questões contemporâneas, pois conforme declara Laclau:

[...] estabelecer os limites de uma resposta é recriar o significado original da questão. Estabelecer os limites históricos do marxismo é restabelecer um diálogo vivo com esta tradição, dotá-la de uma certa contemporaneidade contra a intemporalidade que seus defensores ortodoxos lhe atribuem. Nesse sentido, o pós-marxismo não é um ex-marxismo, já que ele acarreta um ativo envolvimento em sua história e na discussão de suas categorias. Mas este envolvimento não implica uma afirmação dogmática de sua unidade e coerência, antes requer a especificação de sua pluralidade (LACLAU, 1991, p. 144).

Destaca-se a continuidade aos estudos de corrente marxista, pois os conceitos trabalhados adiante tiveram sua fundamentação na análise de uma sociedade dividida em classes sociais, mais do que isso, desenvolveram-se,

inicialmente, a partir da compreensão da relação de base e superestrutura, fixando os sentidos em torno da análise econômica nas relações sociais. Sendo assim, persegue-se a análise sobre as lutas da classe trabalhadora, mas também as lutas das mulheres, homossexuais, populações marginais... de uma forma reapropriada da tradição. Portanto, não há qualquer centralidade estabelecida de uma vez por todas no nível da estrutura, pelo fato de não haver qualquer fundação racional da história. Ainda conforme Laclau, “a única racionalidade da história é relativa às lutas concretas e construções pragmáticas e hegemônicas” (Idem, p. 145).

Nesse sentido, questiona-se: o que configura uma construção hegemônica? O termo hegemonia tem sido historicamente atrelado à noção de dominação. A tradição estruturalista o define como um poder concentrado com alto grau de coercitividade mantido por uma entidade social particular. Gramsci foi o teórico que ofereceu uma denotação mais contextualizada para o termo, quando afirmou que “[...] a hegemonia deve ser entendida como uma estratégia política no processo de constituição do Estado.” (GRAMSCI, 1999, p. 18), distanciando-se da noção absolutista de poder, pois aqui sociedade civil e sociedade política tornam-se protagonistas na luta por hegemonia a fim de fazer prevalecer os interesses de um grupo social definido, os sujeitos da luta são delimitados pela estrutura de classes capitalista.

Nesse contexto, Bobbio define que “[...] a hegemonia opera como princípio de unificação dos grupos dominantes e, contextualmente, da ocultação do domínio de classe” (BOBBIO, 1983, p. 371). Afastando-se do essencialismo econômico da tradição marxista e da necessidade de o protagonismo, no processo da luta hegemônica, ser desempenhado pela classe operária, Laclau parte do entendimento da precariedade e contingência presentes nas relações sociais. Assim, sustenta que sentidos podem ser hegemônizados, porém sempre de forma contingente e provisória. A esse respeito afirma que

[...] hegemônizar un contenido equivaldría a fijar su significación em torno de un punto nodal. El campo de lo social podría ser visto así como una guerra de trincheras em la que diferentes proyectos políticos intentam articular em torno de sí mesmos un mayor número de significantes sociales. De la imposibilidad de lograr una fijación total se derivaría el carácter abierto de lo social (LACLAU, 1993, p. 45).

Este ponto nodal retém em si os deslizamentos constantes dos sentidos, configurando a lógica do discurso. Nesse contexto, Laclau sustenta que hegemonizar algo é justamente cumprir a função de preenchimento de sentido. Para elucidar esta questão o teórico desenvolve o conceito de *significante vazio*²² que, para ele, equivale ao conceito de hegemonia.

O *significante vazio* não tem um conteúdo próprio, assim como a própria ideia de hegemonia. O autor considera que um *significante* é esvaziado quando é desligado de um significado particular; ele passa assim a simbolizar uma longa cadeia de significados equivalentes. É este deslocamento (e expansão) da função *significante* que constitui o símbolo (LACLAU, 1991, p. 148).

Um *significante vazio* expressa e constitui uma cadeia equivalencial. A partir daí, o momento equivalencial se autonomiza de seus laços integradores, pois só existirá equivalência quando existir uma pluralidade de demandas.

Nesse sentido, o momento equivalencial não está meramente subordinado às demandas, mas desempenha um papel crucial para fazer possível sua pluralidade. Assim é que o registro equivalencial tende a dar solidez e estabilidade às demandas, mas também restringe a sua autonomia, já que estas devem operar em parâmetros estratégicos estabelecidos para a cadeia como um todo.

Aqui é válido ressaltar a diferença entre *significantes vazios* e *significantes flutuantes*. Laclau defende que, na prática, a distância entre ambas as categorias não é grande, no entanto, são estruturalmente diferentes. Nesse sentido, os *significantes vazios* estão atrelados à construção de uma identidade uma vez que a presença de uma fronteira estável está fixada. Já os *significantes flutuantes* tentam compreender a lógica dos desmoronamentos desta fronteira. As duas operações são hegemônicas e os referentes em grande medida se sobrepõem.

Uma situação na qual somente a categoria de *significante vazio* for relevante, com exclusão total do momento *flutuante*, seria uma situação na qual haveria uma fronteira completamente imóvel, algo difícil de imaginar. Inversamente, um 'universo psicótico' no qual temos uma flutuação pura sem nenhuma fixação parcial, é sobremaneira impensável. Portanto, *significantes vazios* e *flutuantes* devem ser

²²Laclau considera que um *significante vazio* é um *significante* sem significado, primeiramente tendo em vista o *locus* privilegiado que este ocupa no interior de um discurso. O *significante vazio*, em si, não possui qualquer sentido específico. É uma posição ocupada por algum elemento particular que, por ocupá-la, passa a exercer um papel de representação de toda a cadeia discursiva ou articulatória (LACLAU, 2011, p. 77).

concebidos como dimensões parciais, analiticamente delimitáveis em qualquer processo de construção hegemônica.

Essa disputa por significação se estabelece no processo sinonímico entre hegemonia e significante vazio. A esse respeito, Mendonça acrescenta que

[...] o significante vazio cumpre a função hegemônica, ou seja, a de representar um conjunto de demandas políticas a partir de seu caráter universalizante. O significante vazio, como já mencionei, não tem um conteúdo próprio, assim como a própria ideia de hegemonia. Na verdade, tudo depende do contexto político ao qual os significantes vazios emergem (MENDONÇA, 2012, p. 134).

Qual seria o conteúdo específico de cada luta no cenário educacional? Valorização dos professores? Implementação de um currículo nacional? Garantia de gestão democrática nas escolas? Todas essas lutas resultam em significantes vazios, e dependem indissociavelmente do contexto histórico e social em que se inserem. Isso garantirá que algumas demandas tornem-se hegemônicas em detrimento de outras, essas fixarão sentidos em torno de um processo de hegemonização que será sempre contingente e provisório.

Nesse embate merece destaque o conceito de antagonismo o qual é responsável pela incompletude das identidades e dos discursos, fazendo com que toda a articulação política seja provisória, por mais forte que sejam suas determinações. A esse respeito Laclau e Mouffe (1985) afirmam que [...] “nada garante a classe operária como o agente privilegiado para conduzir o processo emancipatório”. Em vez disso, entende-se que qualquer particularidade pode assumir o caráter de representação universal, mesmo que na forma de um significante vazio.

Mendonça considera que o antagonismo é uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades (MENDONÇA, 2012, p. 5). A esse respeito Howarth declara que:

A mera existência de antagonismos confirma que não há leis necessárias na história e não há agentes políticos universais motivados por interesses e identidades pré-constituídas. Ao invés disso, os antagonismos introduzem experiências sociais, tais como “fracasso”, “negatividade” ou “falta”, as quais não podem ser explicadas por nenhuma lógica de sociedade positiva ou essencialista. Eles revelam também a contingência e a precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que toda identidade está sempre ameaçada por alguma coisa externa a ela (HOWARTH, 2000, p. 106).

É nessa construção antagônica – do reconhecimento da presença do outro em sua negatividade – que se estabelece a lógica da diferença. Considerando-se o caráter relacional de uma identidade social e, ao mesmo tempo, renunciando a fixação dessas identidades em um sistema, chegar-se-á ao entendimento de que o social, na verdade, possui identificação com o jogo infinito das diferenças.

No entanto, se, de um lado, o social constitui-se no jogo infinito das diferenças, de outro, é a tentativa incessante de limitação deste jogo através da fixação de sentidos. Esse movimento não tem um ponto de chegada, pois está em constante negociação sobre a fixação dos sentidos, esta última sempre ocorre de forma provisória. Isso explica que o social sempre excede seu sentido na tentativa de constituir a sociedade, que, para a teoria em questão, trata-se de uma tentativa impossível, no entanto, necessária.

A respeito da interminável negociação dos sentidos, duas lógicas de produção discursiva são apresentadas pelos autores: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. Sendo que a primeira só existe a partir de um efeito discursivo que decorre da segunda. Para tanto, afirma-se que para existir equivalência, é necessário algum grau de diferença.

Laclau considera que a lógica da equivalência é uma lógica da simplificação do espaço político, já a lógica da diferença funcionaria como uma expansão e complexificação deste espaço. Para isso, apoia-se na linguística para argumentar que

[...] la lógica de las diferencias tiende a expandir el polo sintagmático del lenguaje, el número de posiciones que pueden entrar en una relación combinatoria y, por consiguiente, de contigüidad las unas con las otras; en tanto que la lógica de la equivalencia expande el polo paradigmático – es decir, los elementos que pueden sustituirse el uno al otro – y de este modo reduce el número de posiciones combinatorias posibles (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 174).

Assim, para análise de um modelo de sociedade simples, mais primitivo, cujas combinações de linguagem justapõem-se, pode-se atribuir a lógica da equivalência. No entanto, nas sociedades contemporâneas, frente à complexidade dos jogos de linguagem e à pluralidade de demandas e ao excesso de sentido que daí se produz, faz-se necessário optar pela lógica da diferença, pois já não se tem um polo de dominação a ser desvelado/perseguido, mas múltiplos.

Diante deste esfacelamento da noção de poder, que se desloca da noção dominador/dominado, apresenta-se a questão da emancipação do sujeito, que diante das múltiplas formas de poder, reconfigura-se. Como já foi exposto, o proletariado não se configura como único agente da emancipação. Assim, desloca-se a discussão da emancipação para se chegar ao entendimento da liberdade.

A concepção de emancipação parte do imaginário político que há séculos foi definido e que na contemporaneidade situa-se num processo de desintegração. Laclau afirma que entre o momento emancipatório e a ordem social que o precedeu há um “abismo absoluto, uma radical descontinuidade”, pois sendo a alienação erradicada passa a existir somente a essência humana consigo mesma, não havendo mais espaço para qualquer relação de poder ou representação, pois a relação de dominação, nesses termos, foi superada. Nesse entendimento,

[...] a emancipação pressupõe a eliminação do poder, a abolição da distinção sujeito/objeto e a gestão - sem qualquer opacidade ou mediação - dos assuntos da comunidade por agentes sociais da comunidade por agentes sociais identificados com o ponto de vista da totalidade social (LACLAU, 2011, p. 23).

Assim, a noção clássica de emancipação envolve a defesa de lógicas incompatíveis. No entanto, não se pode negar a pertinência da emancipação para a transformação social, havendo a necessidade de, conforme Laclau, “[...] jogar-se no interior do sistema e de suas incompatibilidades lógicas para se abrir caminho para novos discursos liberadores que não mais estejam presos às antinomias e aos becos sem saída que a noção clássica de emancipação levou” (Idem, p. 25).

Da mesma forma que se torna necessária a interação entre as lógicas incompatíveis, na lógica infinita das diferenças para que se possa tornar produtiva a concepção do social. Há um abismo intransponível entre a possibilidade e a necessidade. Nesse sentido, os seres humanos podem atuar como criadores de uma dada realidade social, não estando dispostos apenas como recipientes passivos de uma estrutura pré-determinada.

Para isso, no entanto, precisam reconhecer sua condição finita e concreta de agência social, visto que ninguém pode aspirar a ser a verdadeira ou falsa consciência do mundo. Assim, Laclau adverte que diante de tal condição os seres humanos apartam-se da possibilidade de totalidade dos sentidos. Chega-se assim ao terreno da “guerra das interpretações”.

A interpretação da Escola de Essex propõe então a “liberdade do sujeito dotado de uma identidade positiva” (LACLAU, 1993, p. 60). A noção de liberdade, nesta concepção, relaciona-se a uma falha estrutural, constituindo-se em uma mera possibilidade. Em vez de o sujeito simplesmente ter liberdade de agir, escolher, decidir, o momento de liberdade ou de deslocamento constitui-se também no momento de maior restrição, ou do que se pode denominar não-liberdade.

A teorização em torno da noção de deslocamento relaciona-se à fase de estudos em que o autor é fortemente influenciado pela teoria lacaniana e pelos estudos contemporâneos de Slavoj Žižek. Especificamente, a partir da redação de “*Novas reflexões sobre a revolução do nosso tempo*” (LACLAU, 1990, 1993). A partir de tais influências, o deslocamento constitui-se no momento em que a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, dissipando-se, assim, a significação.

Nesse sentido, o deslocamento pode ser considerado o momento do real. Uma estrutura desloca-se diante de um momento de crise orgânica, momento este em que será contestada a partir de uma experiência traumática de desajuste. No entanto, o desajuste provocado no interior da estrutura fará necessária a produção de novas significações que se ajustem a ela após o embate com a impossibilidade de significação diante da crise. A esse respeito, Mendonça esclarece,

[...] se o Real é uma instância existente, mas não significável, e se as estruturas estruturam-se a partir de processos de significação, então, no limite, estamos sempre diante de estruturas incompletas, marcadas pela perene possibilidade do trauma deslocatório (MENDONÇA, 2012, p. 12).

Advém da teoria lacaniana o termo que explica o processo acima, trata-se da estrutura da falta. Quando a estrutura em si não oferece mais respostas aos antagonismos existentes, no momento de falha da estrutura ganha destaque o papel do sujeito. Sendo que, para Laclau, o lugar do sujeito é o lugar do deslocamento. É o momento em que se dilui a concepção de sujeito da estrutura, da objetividade, da positividade e surge a concepção de sujeito que resulta da impossibilidade de se constituir a estrutura como tal.

Logo, o deslocamento é a própria condição de possibilidade e de impossibilidade de um centro, da fixação última de sentido. O sujeito retém em si a possibilidade ou impossibilidade da liberdade. Esse movimento contínuo de negociação de sentidos conduz à constituição de novos antagonismos e novos processos hegemônicos. Como bem destaca Burity, “[...] o lugar do sujeito é

exatamente o lugar desde onde se pode descortinar a saída para fora do abraço da hegemonia vigente” (BURITY, 2008, p. 50).

Nesses termos, a noção de sujeito assume a função de momento instituinte, de agência e, finalmente, da necessidade de ruptura com uma ordem em vigência. É um lugar conquistado meio a constante negociação de sentidos e sua duração é provisória.

Baseando-se nas categorias teóricas apresentadas nesta seção, à luz da Teoria do Discurso laclauiana, serão desenvolvidas as discussões deste estudo, bem como tais teorizações servirão como aporte teórico para as práticas discursivas analisadas.

3 REFORMA DO ESTADO E PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE NEOLIBERALISMO E DEMOCRACIA

O recorte temporal desta pesquisa corresponde à década de 1990, especificamente, o período em que, pela influência das decisões de organismos internacionais, são introjetadas no cenário educacional políticas públicas cuja orientação estava baseada nos pressupostos do ideário neoliberal. Esse movimento redefiniu a política educacional brasileira, configurando um novo papel para o Estado em relação à educação, o que implicou em novas configurações da gestão escolar, do currículo e do trabalho docente.

Harvey muito bem define o neoliberalismo como o lugar de uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios (2008, p. 12). Ao encontro do que sustenta Harvey, Shamir destaca que o neoliberalismo

não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do “mercado” como uma base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro” (SHAMIR apud BALL, 2010, p. 486).

Diante dos antagonismos situados em torno do neoliberalismo, o Brasil vivenciou o momento conturbado de reabertura política. A palavra democracia soava como reivindicação de liberdade e participação das camadas populares nas decisões do Estado. No entanto, o ideário neoliberal adentrou este cenário, forjando espaços para se instalar nos governos de modelo social democráticos. Com a fusão da reorganização democrática no país e da implementação de políticas neoliberais nas instituições públicas, o resultado de tal ação não poderia ser outro senão o de uma *confluência perversa*²³, visto que se trata de dois projetos políticos antagônicos:

²³Expressão usada por Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

de um lado, um projeto cujo enfoque é democrático, de natureza participativa; de outro, um projeto de enfoque produtivo, baseado na cultura da organização-empresa, cujo motor de suas decisões é o capital. Nessa perspectiva,

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscuramento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. [...] Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p.198).

Como fruto desse contexto, com a luta pela democratização das escolas cuja conquista resultou na descentralização da gestão, percebe-se que esse movimento denotou uma polissemia do termo democracia. De um lado, a gestão passa a ser democrática o que inclui a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, de outro, percebe-se um projeto de apelo participativo sendo organizado por políticas externas que buscam a atuação mínima do Estado nas questões educacionais, por intermédio de um processo de desresponsabilização estatal.

Assim, essa dualidade de interesses remete-se ao que Antunes irá denominar *fetichização da democracia*, que corresponde ao culto à sociedade democrática como uma instância realizadora da utopia do preenchimento, capaz de desenvolver a “crença na desmercantilização da vida societal e no fim das ideologias” (ANTUNES, 1995, p. 165).

De fato, vive-se um tempo de embate dual entre essas concepções em que se percebe um [...] “obscuramento de distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa.” (DAGNINO, 2004, p. 200). Na escola não é diferente. Esses deslizamentos semânticos naturalizam algumas práticas e são recorrentes na circularidade do discurso pedagógico dos professores que, em conformidade com as exigências impostas pelo Estado nas políticas educativas e curriculares, submetem-se ao projeto político neoliberal, que traz para o cotidiano escolar os valores do campo produtivo.

Na atual conjuntura o conhecimento ocupa lugar de destaque enquanto força produtiva, o que impõe o modelo de acumulação flexível²⁴ pautado na teoria das competências em que o modo de organização do processo produtivo baseia-se na qualificação multifuncional. A crise estrutural desencadeada a partir da década de 1970 vem sendo marcada pela transição do regime de acumulação fordista para o da acumulação flexível²⁵, pela crise do *Estado de Bem-estar social*, defesa de um Estado Mínimo e desregulação da economia, tendo o mercado como regulador das relações sociais e a livre concorrência como engrenagem desse processo.

Nesse contexto, apresenta-se o predomínio dos regimes neoliberais e neoconservadores, o avanço tecnológico e as novas formas de organização do trabalho. No que diz respeito à organização da gestão educacional percebe-se forte influência do enfoque gerencialista que, além de seguir o movimento internacional pela reforma do Estado, tem buscado a eficiência administrativa conforme as determinações dos organismos internacionais, no caso específico da gestão da educação, pode-se constatar que o desenvolvimento das políticas públicas na lógica gerencial, em acordo com Maués, tem atuado

no processo de institucionalização das determinações dos organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implementação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir com a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico (MAUÉS, 2003, p. 10).

Nesse sentido, percebe-se que as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa são priorizadas, enfatizando-se o princípio da não intervenção estatal na economia, o que, de fato, corrobora com a implementação de

²⁴Conforme Antunes, “[...] o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.” (1995, p. 175).

²⁵Em relação ao regime de acumulação, a solução para romper com trabalho repetitivo do fordismo foi investir em formas flexíveis de produção com apoio do uso de novas tecnologias em detrimento do uso de máquinas pesadas, diversificando a produção. No lugar da produção em massa do fordismo, aplica-se o *Just in time*, ou seja, produção somente após a venda do produto a fim de melhor aproveitar o tempo de produção, ao invés dos estoques de mercadoria que podem resultar em prejuízo na ausência do consumo (ANTUNES, 1995). Esta nova organização do trabalho, a *acumulação flexível* (HARVEY, 2008) ou *toyotismo* (ANTUNES, 2005), através da Gerência da Qualidade Total, imprimiu uma nova forma de relação entre capital e trabalho, demandando um trabalhador mais qualificado, participativo e polivalente.

políticas públicas que não se estendem aos aspectos sociais, gerando-se assim um descompromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim é que, na ótica gerencialista, a participação popular fica restrita ao nível dos discursos oficiais, como figuração, apenas objetificada no apelo vocabular das normativas.

O gerencialismo quando atrelado à educação, gera um movimento de enfraquecimento dos processos de gestão mais participativos e democráticos e, conseqüentemente, um desgaste nas condições de trabalho dos professores, o que caracteriza um retrocesso no cenário educacional, configurando um *neoconservadorismo*, com a continuidade de práticas com fins econômicos acompanhadas por um vocabulário de apelo democrático. A esse respeito, Hypolito esclarece que

[...] o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal. A trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo (HYPOLITO, 2007, p. 99).

De fato, alguns métodos gerencialistas insistem em adentrar espaços educacionais, especialmente na gestão do campo econômico-financeiro. Isto evidencia-se principalmente através das iniciativas de parceria público-privada, que são estabelecidas no contexto escolar com a justificativa de promover a “qualidade de ensino”. No entanto, o que preocupa é o sentido atribuído à expressão ‘qualidade da educação’. O que realmente pode ser considerado como qualidade?

As políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nesses termos, o vocábulo “qualidade” é ressignificado, passando a atender objetivos mercadológicos.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um 'novo modelo disciplinador menos visível' dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989) (HYPOLITO, 2002, p. 278).

Diante desses embates, chega-se às propostas educacionais para o novo século, todas embasadas em pressupostos internacionais sob o enfoque democrático. Assim é que em 1993, na IV Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe – PROMEDELAC, apresenta-se a seguinte constatação:

O êxito dos países da região, para se inserir na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condição de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (PROMEDLAC, 1993).

O apelo à inserção competitiva no mundo aliado à minimização do papel do Estado abrem caminhos para a implementação do enfoque neoliberal no cenário educacional, através da expectativa de que a reforma da escola presuma a reforma do Estado. Nesse sentido, todos os problemas de falta de desenvolvimento do país poderiam ser justificados pelas falhas nos projetos educacionais. Assim, como forma de possível superação econômica do país, duas medidas emergenciais foram traçadas: a) a eliminação do analfabetismo; b) aumento da eficácia do ensino e do seu rendimento.

No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta da qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma-se que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

Assim, a prioridade da educação profissional restringia-se em formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia. Diante disso, o que determinava o conteúdo das políticas para a educação profissional? Consenso entre organismos internacionais, setores do governo, empresários ou participação efetiva da comunidade na definição das políticas?

Um marco para a educação do novo milênio foi a Conferência Mundial de Educação para todos que se realizou em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Esse movimento foi financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Entre os protagonistas da conferência

destacam-se os governos das nações, agências internacionais, ONGS (Organizações não Governamentais) e associações profissionais. Assim, os 155 governos envolvidos assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade, incluindo-se aí a educação de jovens e adultos.

Percebe-se com isso que, ao lado do Estado, outras organizações são elencadas para a realização das propostas educacionais, pois o que passa a estar em jogo é a paz mundial que, segundo Evangelista, tratava-se da “[...] paz necessária a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação” (EVANGELISTA et al., 2007, p. 52).

O primeiro aspecto conflituoso do documento expressava-se na expressão “para todos”, pois com esse apelo era evocado a tradição dualista que marcou a história da educação brasileira, diante da constatação de que deveria haver uma educação direcionada às especificidades dos diferentes estratos sociais. Assim, perpetuava-se a organização de um tipo de ensino para as camadas com maior poder aquisitivo e outra educação que atendesse às necessidades mais peculiares das camadas empobrecidas.

Frente às determinações das nações envolvidas na conferência de Jomtien, o Brasil manifestou-se favorável à aplicabilidade dessas normativas nas políticas educacionais do país. Prova disso foram os inúmeros decretos, resoluções e medidas provisórias que foram normatizados neste período em consonância com os acordos de Jomtien aliados aos grandes interesses internacionais.

Outro documento que merece destaque foi o desenvolvido pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), também em 1990, intitulado *Transformação Produtiva com Equidade* que apresentava para o campo educacional a necessidade de mudanças demandadas pela reestruturação produtiva. A esse respeito Evangelista destaca que, neste documento,

recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (Idem, p. 53).

De fato, a preocupação deste documento centrava-se nos resultados obtidos na aprendizagem. Esses resultados deveriam ser revertidos em bom desempenho

no campo produtivo. Já o desempenho relativo à formação da cidadania deveria convergir e incidir sobre este processo de adaptação flexível ao mundo do trabalho.

Ao encontro de tais proposições tem-se ainda as determinações da UNESCO através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tratava-se do Relatório Delors redigido no período de 1993 a 1996. Esse documento é de fundamental importância para se compreender o funcionamento das políticas educacionais atuais, principalmente as destinadas à educação básica, técnica e tecnológica.

Assim, o documento destaca as principais metas que deverão ser alcançadas na formação dos estudantes inseridos no quadro educacional do “novo século”.

- Tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade;
- Mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais;
- Adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico, mantendo o respeito a sua autonomia;
- Conciliar a competição à cooperação e à solidariedade;
- Respeitar as tradições e convicções pessoais e garantir abertura ao universal.

Diante do exposto, pode-se considerar que o Relatório Delors apresenta uma proposta de educação flexível com uma possível ampliação de cursos em distintas modalidades, o que irá implicar em novas formas de certificação. No entanto, para o ensino médio considerado regular, ou seja, para a modalidade destinada a adolescentes em idade “certa” nas etapas de escolarização, lança-se uma proposta claramente baseada na revelação e aprimoramento de talentos, com a antiga promessa de garantia ao ensino superior e do emprego idealizado ao longo da trajetória estudantil do sujeito. Nessa concepção tem-se o perfil do estudante como futuro empreendedor, cujo sucesso de suas ações baseia-se na lógica meritocrática, baseada na noção de *darwinismo social*.

Já para os jovens e adultos trabalhadores, conforme as recomendações do Banco Mundial, tem-se a proposta de eliminação do analfabetismo e aumento da eficácia do ensino. Para a educação profissional, sugere-se o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, facilitando o desenvolvimento de ações de ordem público-privada como ferramenta para se atingir a qualidade e a eficiência no treinamento profissional. Finalmente, defende-se que a educação profissional

oferece melhores resultados quando permite a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

No ensejo de tais determinações, tem-se a produção da Lei n. 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, diante dos imperativos das políticas internacionais e da reabertura democrática do país, sofreu influência de interesses diversos, mesclando em suas normativas ambiguidades, dissonâncias e incompatibilidades no campo discursivo.

Assim, esta normativa que ocupou - e ocupa - papel de destaque no cenário educacional do país, constituindo-se como resultado de inúmeras lutas dos trabalhadores docentes, representou mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, destacando-se principalmente como forma de consenso entre os planos para a educação e os interesses dos organismos internacionais. De fato, o embate discursivo estava em torno de garantir a reforma educacional tendo como base esse consenso.

Diante do conjunto de políticas apresentadas até então, percebe-se que a educação profissional brasileira esteve, historicamente, atrelada aos interesses internacionais e ao movimento de reforma do Estado. No entanto, este estudo pretende ir além da análise dos determinismos econômicos, embora a influência econômica seja uma das principais diferenças constitutivas no processo de análise da educação profissional, devido ao estreitamento existente entre a modalidade e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, cabe considerar que a reforma do Estado, mais do que uma *confluência perversa* entre projetos políticos antagônicos (neoliberalismo e democracia), configura-se contemporaneamente em um processo de transição de significação. Nessa conjuntura, já não se pode entender o Estado como um Aparelho Ideológico, conforme proposto por Althusser (1985), dada a pluralidade e complexificação dos jogos de linguagem que se proliferam na organização social em termos de uma sociedade de controle²⁶.

As formas de poder não estão dispostas de uma forma tão facilmente identificável no campo da discursividade, também não precisam ser desveladas por

²⁶Costa declara que “[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto, (...) havendo aí, uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social” (COSTA, 2004, p. 161).

não estarem em uma condição estritamente ideológica no âmbito de uma falsa consciência. Elas produzem-se por meio da negociação de sentidos como diferenças constitutivas no campo da significação. Dessa forma, o poder não pode ser distribuído numa lógica ambivalente dada na estrutura de classes.

Em acordo com essa noção de poder, pode-se considerar que o Estado, a partir do movimento de reforma, organiza a sua atuação em acordo com o conceito de governança que se trata de um suposto conjunto de práticas democráticas e de gestão. Secchi sustenta que:

[...] a etiqueta “governance” denota pluralismo, no sentido que diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas. Essa definição traduz-se numa mudança de papel do Estado (menos hierárquico e menos monopolista) na solução dos problemas públicos (2009, p. 359).

Essa concepção de agência do Estado vem conquistando espaços na produção e definição de políticas públicas, servindo de inspiração aos modelos e práticas educacionais. Na educação profissional, evidenciou-se inicialmente na proposta da gestão do Sistema S e, atualmente, vem influenciando a organização da educação profissional em espaços públicos, apresentando-se como uma combinação de boas práticas de gestão pública.

Na governança o Estado não perde sua relevância, porém desloca sua função fundamental da implementação para o desempenho das funções de coordenação e controle, tornando-se conforme Secchi, [...] “uma coleção de redes interorganizacionais composta por atores governamentais e sociais sem nenhum ator soberano capaz de guiar e regular” (2009, p. 360). Trata-se de uma nova concepção para o gerenciamento organizacional através de um Estado que governa a distância, inspecionando os sujeitos de formas cada vez menos visíveis e identificáveis.

Ball o denomina por Estado de avaliação, o qual “[...] apresenta um modo geral muito menos intervencionista, de regulação autorregulativa” (2010, p. 51), ocorrendo aí o abandono do Estado ao seu caráter provedor. Segundo Scott (1995, p. 80) “[...] o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados.” Finalmente, considera-se que novas formas de abordagem sobre a agência do Estado resultam da proliferação

dos jogos de linguagem e da multiplicação de significações em disputa no campo da discursividade.

A próxima seção do estudo, ao encontro do que foi apresentado até então - sobre os movimentos de reforma do Estado e sobre as determinações de alguns documentos para a educação profissional de jovens e adultos no decorrer do processo de reforma – deter-se-á em apresentar a modalidade EJA tanto como modalidade de ensino como temática de pesquisa. Principalmente irá discutir o enfoque discursivo da profissionalização, relativo à modalidade, fortemente veiculado nos programas do governo federal nas duas últimas décadas.

3.1 Educação de Jovens e adultos sob o enfoque discursivo da profissionalização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um sistema de ensino utilizado na rede pública do Brasil para o enquadramento de jovens e adultos na educação. Em síntese, tem o propósito de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade para aqueles que não estão mais em idade escolar considerada regular.

O idealizador da EJA foi Paulo Freire, nas suas teses em defesa da educação de classes populares, em especial na proposta de inclusão social sugerida pela Educação Progressista. Concretamente, o referido programa de educação foi regulamentado pelo artigo 37, da Lei nº 9.394/1996. Além disso, é necessário salientar a existência em nosso país de legislação própria para a EJA como o Parecer 11/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Historicamente, a EJA surge no cenário nacional da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, destinando-se a grandes contingentes populacionais. Ao contrário dos programas como Ensino Supletivo com caráter compensatório e aligeirado, a EJA abrange muito mais do que uma mera atualização vocabular: o que antes se denominava como sistema de “ensino” (que se restringe à mera instrução), alargou-se para o termo “educação”, muito mais amplo, compreendendo os mais variados e complexos processos de formação.

De fato, a EJA é um programa de educação de caráter inclusivo. No texto de Dayrell (2005) tem-se a definição de Paulo Freire, que afirma que o próprio nome da modalidade de ensino, ao referir a "jovens" e "adultos", está explicitando a importância de abranger “sujeitos”, e não simplesmente "alunos". Dessa forma, nas

palavras do próprio Freire, “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos - jovens e adultos - que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.

Em decorrência disso, a diferença na proposta pedagógica torna-se necessária, pois os cursos da EJA têm por objetivo atender uma demanda específica constituída de alunos que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Portanto, sua educação deve ser centralizada na própria história de vida do jovem e adulto, a partir de suas reais necessidades e possibilidades.

Nesse caso, a escola representa o lugar socialmente organizado com o intuito de trabalhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana em sentido amplo. No entanto, é sabido que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em outras práticas e atividades culturais.

O público da EJA não possui uma necessidade unicamente voltada aos conhecimentos escolares básicos (ler e escrever, por exemplo). O que se percebe por parte dos estudantes é uma expectativa de aprender para a vida. Isso ocorre por que, conforme Paulo Freire, a “leitura de mundo” antecede a “leitura da palavra”. Não se pode pensar em educação de jovens e adultos sem considerar o “saber de experiência feito” dos sujeitos.

Diante desta breve caracterização da modalidade, tratar-se-á da EJA como objeto de pesquisa no cenário educacional. A esse respeito Soares (2011) alerta sobre a carência de estudos sobre a temática, conforme uma pesquisa realizada no período de 1998-2008, cujo *corpus* de análise compreendia os estudos publicados no Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na ocasião, relatou-se que embora a carência de estudos no campo seja notável, já existiam estudos sobre o tema no Brasil desde meados do século XX.

De fato, diante da análise dos diversos estudos apresentados chegava-se a uma conclusão sobremaneira semelhante: o fato de a educação de jovens e adultos estar, historicamente, atrelada a uma espécie de conformação da classe trabalhadora ao paradigma societário adequado aos interesses do mercado, cujo interesse central era inserir o Brasil de forma competitiva no cenário do mundo globalizado. Nesse contexto, a educação para este público apresenta-se como

condição para a promoção do desenvolvimento econômico com equidade social (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 1996).

Acreditava-se que tal condição poderia ser assegurada a partir da formação de mão de obra qualificada que pudesse dar conta do processo de reestruturação produtiva, o que iria requerer uma qualificação pautada na multifuncionalidade e flexibilidade dos trabalhadores. Assim, as políticas educacionais destinadas ao público jovem e adulto apresentavam como objetivo central a qualificação com vistas à formação do trabalhador eficiente. Daí surge a necessidade de profissionalização deste trabalhador. Assim, passam a ser exigidas do trabalhador competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social.

Diante disso, a educação da modalidade antes atrelada à superação do analfabetismo ganha um novo enfoque a partir do processo hegemônico que a necessidade de profissionalização atingiu neste cenário. Assim, a EJA inicialmente destinada à erradicação do analfabetismo, foi projetada através das políticas educacionais como “dever”, pois o analfabetismo era considerado, segundo Soares (2011), “como doença que precisava ser erradicada da sociedade”

Após, foi idealizada como direito dos cidadãos na tentativa de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o desenvolvimento do país. No entanto, quando situada no período ditatorial, diante da forte repressão aos movimentos de educação e cultura populares, a educação destinada a este público ficou restrita ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967) e ao ensino supletivo em 1971. Ambas as iniciativas, vinculadas à ideologia da segurança nacional e ao regime militar, propuseram um sistema de ensino meramente instrumental, com aparência de neutralidade, deixando de lado a preocupação com a formação política, social e cultural dos sujeitos.

Somente no período de redemocratização do país foi que a EJA assume o *status* de política de Estado, a partir das inúmeras lutas travadas pela comunidade civil em prol da garantia deste direito. A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 208, “[...] o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (CF 1988), que passa ter oferta no turno da noite para atender às necessidades específicas do público trabalhador.

Todavia, com a intensificação das mudanças no campo produtivo aliadas ao crescimento das inovações científicas e tecnológicas, sabe-se que a educação de nível fundamental é incipiente para dar conta do processo de profissionalização dos estudantes jovens e adultos. Para tanto, diante das exigências apresentadas pelo campo produtivo, o Estado teria que pensar em uma oferta de ensino superior à educação fundamental que fosse responsável pela instrumentalização do trabalhador, como também pela sua formação propedêutica que lhe oferecesse subsídios para o processo de profissionalização, resultando em certificação.

Trata-se de uma educação para um novo perfil profissional cujos pressupostos de formação estão relacionados ao jogo discursivo das políticas neoliberais as quais “preocupam-se em desqualificar as preocupações com o trabalho” (DEJOURS, 2001, p. 41). Dito de outra forma, preocupa-se em perpetuar a lógica educacional pautada na qualificação para o trabalho alienado, sem unidade de coerência com o trabalho em seu sentido original de efetivação da condição humana. Assim, conforme Linhart,

[...] de uma maneira um pouco paradoxal, poder-se-ia dizer que o trabalhador sofre de uma falta de escapatória das coerções as quais está submetido na organização do trabalho (...) o trabalho [na contemporaneidade] não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada, como anunciam alguns, mas sim por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle (LINHART, 2000, p. 33).

Finalmente, as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo interpelam os sujeitos a partir do que se pode compreender por *técnicas do eu*, que segundo Rose, constituem-se nas formas pelas quais somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza, realização. Esse movimento acontece através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros (ROSE, 1998, p. 42-43).

A agência do governo²⁷ opera através de uma “ação a distância sobre as escolhas dos sujeitos, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para

²⁷ Foucault definiu o conceito de governo relacionando-o como formas de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si mesmos e aos outros, envolvendo alguma forma de controle e direcionamento

fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. O governo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos. (ROSE, 1998, p.43). Nesses termos, mais do que uma inspiração, o discurso neoliberal, através dos movimentos das práticas articulatórias, passa a disputar significações na produção das políticas públicas educacionais. Isto se dá através da luta constante por hegemonização no campo discursivo. Como bem esclarece Fairclough,

o neoliberalismo passou a dominar a cena política e tem resultado na desorientação e no desgaste das forças econômicas, políticas e sociais comprometidas com alternativas radicais. Tem contribuído, assim, para o fechamento do debate público e para o enfraquecimento da democracia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 7).

Lógica que insiste em enfraquecer sobretudo a própria proposta de educação para jovens e adultos que, mesmo estando como direito conquistado na lei, tem sido negligenciado em alguns períodos da nossa história, e mesmo agora observa-se vários desafios que precisam ser superados para que essa modalidade de ensino se constitua como um direito efetivado (SOARES, 2011, p. 92).

Posto que até então, conforme Soares, tais políticas se constituíram como políticas de governo não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado, e por isso elas não têm permanecido como direito garantido no país, já que a cada mudança de governo foram modificadas as políticas implementadas (SOARES, 2011, p. 94).

Diante dessas disputas no campo da discursividade, são criados os Institutos Federais de Educação que têm sido institucionalizados com uma proposta de oferta de educação integrada ao público jovem e adulto. O próximo capítulo tratará desta questão, apresentando as demandas que conduziram à criação destas instituições, desenvolvendo uma discussão sobre os dois programas governamentais de ensino elencados para o estudo: PROEJA E PRONATEC.

(FOUCAULT, 1991). O estudo das estratégias de governo nas sociedades liberais avançadas, constituem o que se convencionou chamar de "escola da governamentalidade".

3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação de jovens e adultos

Kuenzer afirma que “no Brasil temos políticas de governo e não de Estado, as quais se restringem ao exercício do poder e não de ações para curto, médio e longo prazos” (2010, p. 278). No discurso da profissionalização obtida às pressas para preenchimento dos postos de trabalho, historicamente, incorporou-se às políticas educacionais da EJA o *status* de política focalizada. Distanciando-se, assim, da efetivação de construção de uma política de Estado preocupada em superar as desigualdades sociais. A esse respeito Di Pierro declara:

A diretriz de focalização das políticas sociais tem origem na tese de que, sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo. Essa orientação implica o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza (DI PIERRO, 2001, p. 325).

Diante disso, torna-se necessário sustentar uma proposta de educação profissional para jovens e adultos que seja efetivada como política pública que reafirme a educação como bem público a fim de promover o desenvolvimento de uma escola pública com qualidade social que seja capaz de reduzir as desigualdades. Nessa perspectiva, a educação profissional torna-se responsável pela promoção da inclusão social como também pela geração de trabalho, renda e desenvolvimento humano.

Para tanto, Kuenzer destaca que existe a necessidade de um conjunto de estratégias para a consecução da política pública de educação profissional:

[...] a integração da educação profissional com o mundo do trabalho; articulação com a educação básica; integração com outras políticas públicas, especialmente a política de EJA e de juventude; valorização dos profissionais da educação; respeito ao saber e cultura dos educandos; compromisso com a organização e emancipação dos trabalhadores (2010, p. 280).

Com a preocupação em desenvolver as estratégias para efetivação de políticas públicas para a educação profissional e de encontro à lógica imediatista, fragmentária, pulverizada e privatista e ainda com o intuito de romper com as práticas de eficácia passageira lança-se o projeto de expansão da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A Lei 11.892, de dezembro de 2008 normatiza a criação dos IFETS e determina em seu Art.8 a oferta de 50% das matrículas em Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente no formato de cursos integrados (formação básica e formação técnica) para os concluintes do ensino fundamental e para o público da EJA. Anterior a isso, o decreto 5.840 já previa que 10% do quantitativo geral de matrículas deveriam ser para oferta na modalidade PROEJA.

Alguns IFETS, segundo levantamento recentemente divulgado pela SETEC/MEC, já ultrapassaram o quantitativo de 10% de matrículas do PROEJA. Como é o caso do Instituto Federal Farroupilha, *locus* da pesquisa ora apresentada. Esse dado demonstra a importância de pesquisas sobre a educação profissional de jovens e adultos, bem como revela a necessidade de fortalecimento de políticas que viabilizem o acesso, a permanência e o sucesso escolar para os trabalhadores-estudantes.

A partir da I Conferência da Educação Tecnológica e Profissional (ETP) e das propostas a partir do governo Lula, o Ministério da Educação direcionou as metas para a educação profissional em torno de três grandes objetivos: expansão da rede federal; criação dos Institutos Federais Superiores de Tecnologia e promoção de mudanças no Sistema S²⁸.

Em torno desses objetivos apresentados em 2008, situam-se alguns dos embates que interessam a este estudo. Especificamente a análise das práticas articulatórias das políticas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), expressas no Documento Base (2007). E para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), expressas no Documento Referência PRONATEC-EJA (2013), analisando-se assim a relação de tais documentos com as mudanças almejadas em 2008 para o Sistema S.

²⁸O Sistema S é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), constituindo-se no maior sistema brasileiro de atuação no campo da educação profissional em seus diversos níveis: qualificação básica, educação técnica e tecnológica.

O PROEJA lança sua proposta de formação integrada para jovens e adultos trabalhadores que contempla duas modalidades de educação diferenciadas na origem e na tradição, denotando uma concepção de educação muito próxima das reivindicações dos setores denominados populares: trabalhadores urbanos, rurais, informais, os vinculados às cooperativas e associações de economia popular solidária, bem como abrange o público indígena e quilombola. Configurando-se assim em uma conquista histórica àqueles que almejam a elevação da escolaridade em concomitância com a formação profissional.

O documento norteador da proposta – Documento Base, adquiriu formato de política pública com as iniciativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), articulando a preocupação com a formação continuada de professores a partir da oferta de cursos *lato sensu*, além de cursos de extensão e formação de grupos de pesquisa CAPES/PROEJA. Essas ações expressavam a necessidade de consolidação do programa que, inicialmente, sofreu forte resistência quanto a sua implementação nos IFETS.

Trata-se, sem dúvidas, de um marco no cenário educacional brasileiro. A esse respeito Santos esclarece

[...] o PROEJA, instituído pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, constituiu um campo epistemológico e político inédito. O caráter inédito corresponde ao fato da ocorrência de vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nessas instituições marcadas pelos rigorosos exames de seleção, meritocráticos, que, na maioria das vezes, os excluía (SANTOS, 2010, p. 120-121).

O fato de a modalidade ter sido instituída por decreto gerou uma conflituosa relação nos IFETS que, inicialmente, foram muito resistentes em aderir à proposta. No entanto, considera-se que se não houvesse esse tipo de determinação, dificilmente os cursos na modalidade PROEJA seriam ofertados pela rede de educação profissional e tecnológica.

O centro da discussão estava relacionado ao fato de o PROEJA ter sido projetado tendo como base os pressupostos epistemológicos freireanos em que se considera que o estudante, ao chegar à escola já traz sua bagagem de conhecimentos produzidos na vida. Isso exige a obrigação do currículo para a modalidade ser organizado com a mesma rigidez do calendário escolar da educação considerada regular. Nessas condições de produção um discurso tornou-se

recorrente nas pautas das reuniões dos IFETS: “o PROEJA nada mais é do que uma formação de segunda categoria”.

Frente a este discurso veiculado por grande parte do grupo de docentes de tais instituições, os relatos dos estudantes e de outros docentes engajados com a proposta de efetivação do programa como política pública entraram em choque com o ideário pessimista em relação ao PROEJA²⁹. Exemplo disso é o do Campus Júlio de Castilhos que, atualmente, conta com cinco turmas de PROEJA na proposta de verticalização de ensino, oportunizando acesso aos alunos do curso técnico em comércio integrado ao ensino médio ao curso de Bacharelado em Administração através do ENEM e vestibular.

Não obstante, muitos desses estudantes tem produzido sua existência em torno da economia solidária que tem sido amplamente trabalhada através dos projetos integradores desenvolvidos pelos docentes da instituição e protagonizados pelos estudantes. Diante desse breve relato questiona-se: o PROEJA pode ser considerado uma modalidade de educação inferior às modalidades de ensino ditas regulares? Segundo Santos,

[...] o PROEJA não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo voltado para as pessoas que trabalham, ou querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular (SANTOS, 2007, p. 13).

Mais do que um programa o PROEJA, desde sua implementação, tem demarcado um lugar discursivo de ressarcimento à uma antiga dívida do Estado perante à oferta de educação pública de qualidade para jovens e adultos. Historicamente, nem sempre existiu a preocupação em oferecer uma educação profissional a este público, levando-se em consideração suas peculiaridades e necessidades formativas.

A formação profissional destinou-se, por muito tempo, ao público da escola “regular”, portanto, aos estudantes em idade ‘certa’ no processo de escolarização. Não havia um currículo planejado, aliás, não havia sequer currículo, que

²⁹ Destaca-se ainda, nesse campo, dois trabalhos recentemente produzidos no Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas no âmbito da Universidade Federal de Pelotas. O primeiro é a Tese de Doutorado de autoria de Valdinei Marcolla, intitulada “As Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica de professores dos cursos técnicos integrados do PROEJA” (2011), o segundo é a Dissertação de Mestrado de autoria Andressa Aita Ivo, intitulada “Ensino Profissional e Educação Básica: Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na modalidade de Jovens e Adultos” (2010).

apresentasse uma proposta de educação profissional substantivada para os jovens e adultos, fora dos parâmetros etários de escolarização.

A educação profissional integrada ao ensino médio para o público de EJA, muito mais do que uma modalidade de ensino, configura-se, no campo da discursividade, como arena de embates históricos na educação nacional, principalmente no que diz respeito ao processo de democratização do acesso ao conhecimento. Inicialmente, a EJA apresentou-se como alternativa para solucionar o analfabetismo adulto, no entanto, devido às particularidades do público em questão, cada vez tornava-se mais imperativa a necessidade de se criar uma cultura pedagógica para a modalidade. Hoje contamos com a proposta de integração como uma conquista de inúmeras lutas travadas pelos trabalhadores da educação.

No entanto, em março deste ano, em consonância com o Programa Brasil Profissionalizado, lançou-se uma proposta de ampliação do número de vagas para formação profissional através da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, desconsiderando-se os resultados empreendidos pelo PROEJA. A SETEC-MEC preocupada com o crescimento do número de certificações, resolve aligeirar o processo formativo de jovens e adultos, resultando num processo de desmantelamento da proposta lançada pelo PROEJA.

Assim é divulgado o documento de Referência para execução da modalidade PRONATEC-EJA, embasado nos pressupostos do PROEJA através da similaridade de significado dos vocábulos, o PRONATEC adentra o cenário nacional com grande divulgação midiática e com grande investimento do Estado nas ações implementadas.

No início do ano letivo de 2013, retornavam à instituição – Câmpus Júlio de Castilhos – docentes e estudantes e o PROEJA estava estruturado da mesma forma dos anos anteriores. Todavia, percebia-se uma grande movimentação e rumores de que o PROEJA iria acabar. Vetou-se a oferta de merenda escolar à noite, bem como foi extinto um número considerável de bolsas auxílio destinadas ao público em questão. Não havia mais recursos nem financiamentos para a maior parte dos projetos desenvolvidos para o PROEJA.

Muitos dos docentes da modalidade passaram a fazer encontros para debater sobre a escassez dos recursos e repensar novas formas para conduzir o curso em sua normalidade. Não havia uma explicação para os alunos, muitos evadiram, pois dependiam da bolsa auxílio para seu deslocamento e custeio de despesas. Ao

mesmo tempo, abriam editais de recrutamento docente para os cursos na modalidade PRONATEC que chegaram à instituição de forma repentina. A oferta era interessante, apresentando uma novidade: o docente selecionado para o programa receberia o valor de R\$ 50,00 por hora/aula ministrada. No entanto, teria que se deslocar do campus, pois os cursos seriam ofertados em escolas no centro da cidade.

Embora a proposta PRONATEC-EJA tenha sido embasada nos pressupostos do Documento Base do PROEJA, na prática o que se evidencia é um retrocesso no que diz respeito à formação integral dos sujeitos, explicitando em sua nomenclatura o papel do conhecimento nos cursos ofertados: oportunizar acesso ao emprego e ao ensino técnico. Isso é totalmente contraditório às bases da integração curricular proposta no PROEJA.

Conforme anunciado anteriormente neste texto, um dos grandes objetivos do governo era modificar o sistema S. Então surge a questão: como diminuir a oferta de vagas no campo privado e aumentar no campo público? Impacientes com o tempo de formação que requer um currículo integrado, dirigentes da SETEC decidiram expandir o processo, no entanto, para isso, teriam de acelerar o tempo de formação. Assim, resolveriam dois grandes problemas: aumentariam o número de certificações, possibilitando acesso mais rápido dos estudantes aos postos de trabalho e diminuiria a tensão em torno da oferta da educação técnica protagonizada pelo sistema S.

No entanto, o que se efetiva é a confluência de princípios e práticas do campo privado, especificamente do Sistema S e das proposições do Documento Base da esfera pública. Concebe-se assim o PRONATEC, do resultado de confluências de programas e princípios antagônicos, configurando-se como imperativo aos IFETS, redefinindo, mais uma vez, o papel do Estado perante à educação, bem como do trabalho docente e do perfil do estudante que se pretende formar.

O próximo capítulo, abordará as diferentes concepções de currículo para chegar à discussão dos movimentos de integração e desintegração curriculares perante os imperativos dos programas apresentados até então, propondo uma discussão sobre os efeitos dessas articulações discursivas sobre a organização do trabalho docente e sobre o papel do conhecimento nesses projetos.

4 TEORIAS DE CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O termo currículo apresenta múltiplas definições, visto que pode ser entendido com base em diferentes concepções, perspectivas ou teorias. Os vários conceitos e perspectivas atuais que embasam a compreensão de currículo não invalidaram os anteriores. Eles convivem harmonicamente ou não no campo, podendo ser observada uma tensão de disputa de significados para o termo no âmbito educacional.

Em meio a tantas transformações pelas quais o currículo passou ao longo do tempo, percebe-se que na contemporaneidade as teorias curriculares oscilam entre diferentes concepções e abordagens e, por isso, o currículo é considerado um “território contestado” (SILVA, 2006, p. 201). No campo discursivo, trata-se de uma arena, em que se travam a todo momento debates, discussões e confrontos na negociação de sentidos atribuídas ao termo.

Desse modo, de acordo com a fundamentação teórica em que se baseia uma determinada análise, currículo pode representar um conjunto de experiências, que os estudantes devem ter para aprender capacidades, atitudes e formas de conhecimentos (BOBBITT, 2004) ou pode ser compreendido como um espaço de poder em que são travadas disputas em torno do conhecimento considerado realmente válido e autorizado de ser ensinado (SILVA, 2006).

Para tanto, independente do enfoque dado ao termo e sua base teórica, pode-se entender, em linhas gerais, que o currículo também pode ser um estudo do conhecimento escolar e das experiências escolares, caracterizando-se, portanto, como uma área, um campo de estudo. Tendo em vista que o conhecimento escolar é um dos meios pelo qual o professor busca atingir um dos objetivos de seu trabalho, que é a aprendizagem dos seus alunos, cabe entender qual a influência do currículo no trabalho docente.

Hamilton (1992) faz importante consideração ao destacar o fato de que termos como *curriculum* tornaram-se universais, mas suas origens e evolução ficaram ocultas para educadores e historiadores. Por isso, a importância de investigar o currículo, entendendo-o no percurso de sua historicidade, para que se torne possível perceber as conexões entre o mesmo com os diferentes elementos

que compõem o campo educacional e a partir daí significar sua relação com o trabalho docente. Nesse sentido, acredita-se que o currículo não apenas organiza aquilo que deve ser ensinado, como também influencia a organização do trabalho docente no que diz respeito ao como deve ser ensinado.

Assim, as diferentes teorias e concepções de currículo relacionam-se conforme seus pressupostos teóricos em relações ao trabalho docente. Silva (1999), ao apresentar as diferentes teorias curriculares, destaca duas grandes vertentes: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. As primeiras concebem o currículo como algo neutro, estritamente científico e objetivo. Já o segundo grupo entende que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias tradicionais de currículo enfatizavam seu papel no processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. A fábrica serve de modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o mesmo se torne um processo similar ao industrial e administrativo. Bobbitt e Tyler são os principais autores desta vertente que compreendia o currículo como o conjunto de matérias escolares exteriores aos alunos e professores (currículo como fato - currículo pré-ativo - currículo escrito).

A segunda metade do século XX constituiu um período em que tem início uma série de análises acerca do currículo e das propostas curriculares. Neste momento, vários autores realizam uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, além de demonstrar o interesse destes em construir uma escola e um currículo interligados aos interesses dos grupos oprimidos. Para tal, buscaram apoio em teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa para embasar suas reflexões e propostas.

Assim, novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, entre outras. Iniciando-se a partir dessas teorias um período de diversas investigações no campo que resultaram em novos debates e novos conceitos em torno do termo currículo. Novas tendências foram surgindo a partir dos anos 1970 contrapondo-se ao que vinha sendo desenvolvido nos estudos curriculares até então, colaborando para a análise e compreensão de outras

questões. Estes novos referenciais curriculares se referem às teorias críticas e pós-críticas, que apesar de suas diferenças, têm em comum a negação da perspectiva curricular até então dominante, seu caráter técnico, aparentemente apolítico e prioritariamente instrumental.

Neste sentido, a partir das teorias críticas, o currículo é visto como um espaço de poder e com um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Constituiu-se, portanto, como um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dominante. Em síntese o currículo passa a ser considerado um território político.

Silva (2006), abordando este período, destaca a elaboração do currículo, como reflexo de uma ação política permeada por oposições e resistências. Ao se considerar que a articulação entre o sujeito visado, os conhecimentos eleitos para concretização do projeto educativo e as atividades de ensino compõem a essência do currículo, questões como: “quem queremos formar?”, “como ensinamos?” e “o que ensinamos?” constituem-se como eixos norteadores da proposta curricular.

Portanto, nessa linha o currículo é um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) a serem transmitidos (de forma explícita ou implícita) através das práticas educativas. Constituiu-se como um processo historicamente condicionado com a capacidade de incidir sobre a sociedade, configurando-se em um campo em que interagem práticas e teorias reciprocamente.

Currículos, como construções sociais que são, sofrem as influências dos conhecimentos que ensinam e das culturas da sociedade na qual estão inseridos. Em seus estudos, Silva (2006), sobre esses embates do campo, relata que a cultura e o currículo são antes de tudo relações sociais e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por predomínio cultural, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, desprezados.

Assim, o currículo se constitui por meio de relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Portanto, vincular a educação e o currículo às

relações de poder tem sido central para a construção de um projeto educacional crítico.

Moreira e Silva (1995) concebem o currículo como um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. O currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, sendo, portanto, tanto campo de produção ativa de cultura quanto um campo contestado.

Assim, diferentes currículos produzem diferentes sujeitos, estando tais diferenças associadas a diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero, sendo o currículo um fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Portanto, ao se analisar os elementos constituintes do currículo deve-se levar em conta não apenas as condições de acesso à educação, mas também as condições do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (SILVA, 1996).

Por isso, como afirma Silva (2006), o currículo é um dos pontos centrais dos atuais projetos de reforma social e educacional, ocupa um espaço estratégico nessas reformas, pois é um dos espaços em que ocorrem lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, e pelo domínio do processo de significação. Assim, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. A esse respeito, Hypolito esclarece que:

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia. (HYPOLITO, 2010, p. 1338)

A presença dos organismos internacionais e suas diretrizes tem sido uma marca nas atuais reformas educacionais, que preveem uma formação voltada para as necessidades do mercado e que implementam uma lógica empresarial no campo educacional. Hypolito (2010, p. 1339) aponta que os modelos de gestão são adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Com isso, modelos gerencialistas baseados nos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade

e avaliação penetram nas políticas educacionais com repercussão na gestão escolar, no trabalho docente e no currículo.

Na abordagem gerencialista, o currículo fica submetido às exigências dos sistemas de avaliação e aos materiais didáticos pré-estabelecidos, desconsiderando o contexto escolar e as particularidades dos alunos, já “[...] o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e policiado” (APPLE, 2003, p. 62).

Além disso, a tradição curricular tem em um de seus pontos centrais a disciplinaridade, pois, apesar de todas as transformações ocorridas na natureza e extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Nesse sentido, a disciplinaridade não só é a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas também, a inscrição e recontextualização desses campos num contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.

Nessa perspectiva, tem-se a construção de um currículo pautado nas reformas de cunho neoliberal que, desde a década de 1990, vêm orientando a elaboração e aplicação das políticas para a educação. Tais reformas impuseram uma revisão nos currículos e têm influenciado a organização do trabalho docente inserindo esses profissionais na lógica da performatividade que, segundo Ball (2004) “funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, facilitando o papel de monitoramento do Estado, que governa a distância – permitindo sua inserção nas instituições do setor público e de seus trabalhadores.

Nesses termos, concorda-se com Ball quando o teórico afirma que a performatividade atua na organização do trabalho docente através do currículo para

mudar significados, produzindo novos perfis, garantindo o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis — a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. "Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade" (BALL, 2004, p. 120).

Como visto desde o capítulo anterior, é no contexto dessa problemática que se inserem as atuais políticas que organizam a escola e o trabalho docente, gerando

uma série de contradições nos campos de atividades do setor público, provocando, segundo Ball, uma fragilidade nos papéis, nas identidades e nas relações de trabalho que estão sendo criadas em conformidade com essa lógica mercadológica, ocorrendo assim [...] a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais (BALL, 2004).

Assim, as políticas curriculares, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visa a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema.

Nessa perspectiva observa-se que a concepção de currículo no decorrer das últimas décadas tem acompanhado as reformas neoconservadoras, tomando a forma de uma proposta curricular que prioriza a relevância que conteúdos escolares possam ter para o mercado. No que tange à organização do trabalho docente, observa-se, ainda conforme Hypolito que “o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com as novas formas de controle empresarial” (HYPOLITO, 2002, p. 278).

Dentre os efeitos causados por essa lógica empresarial, no controle das atividades pedagógicas, destaca-se o desenvolvimento de um processo de individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum.

Frente às “novas” exigências importadas do campo produtivo, os profissionais da educação têm sofrido um processo de minimização de autonomia em seu trabalho frente às políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas neoconservadoras.

O discurso educacional torna-se multifacetado. Conforme Bernstein, revela-se um “discurso cada vez mais especializado e separado”³⁰, ocasionando uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido (1990, p. 218). Dessa maneira, a educação implica em um processo de desumanização, como se o conhecimento e os conhecedores atuassem em mercados independentes. No entanto, tais

³⁰Bernstein considera uma disciplina um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. O autor acrescenta ainda que elas são orientadas para o seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmo (BERNSTEIN, 1990, p. 218).

declarações operam na lógica do controle simbólico, ou seja, são reguladas por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos das instituições que dominam. Tais agentes regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos (BERNSTEIN, 1990, p. 190).

No que tange à estrutura curricular, pode-se observar que as reformas educacionais instauradas no país a partir da década de 1990 apresentam, segundo Berenblum,

[...] a defesa de uma concepção otimista acerca da educação, centrada na exaltação de suas virtudes, tanto como garantia de superação da miséria e do atraso em nível nacional, contribuindo para situar os países numa posição mundialmente mais competitiva, quanto como certificado de ascensão social dos indivíduos. Ao mesmo tempo se registra uma forte ênfase na construção de uma escola que vise à formação para uma nova cidadania, entendida como a capacidade de se “adaptar de forma flexível e produtiva” aos requerimentos que exige a nova sociedade do conhecimento. A escola deve fornecer os conhecimentos, as destrezas, enfim, as “competências” necessárias para que essa adaptação possa ser realizada (BERENBLUM, 2003, p. 163).

Nessa proposta curricular percebe-se o apagamento da ação dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar nas decisões e escolhas a serem tomadas. Os conteúdos selecionados para preencher as grades curriculares das escolas são previamente desenvolvidos fora do contexto escolar, geralmente com a intervenção de organismos internacionais.

Além disso, desde a implementação da lógica empresarial na elaboração das políticas educacionais, a escola passou a ter a responsabilidade de atuar no desenvolvimento de competências para inserção dos estudantes no mercado de trabalho. A palavra competência ressignificou-se, veiculando sentidos de produtividade, agilidade e competitividade. Com o dever de qualificar para o trabalho, insere-se no discurso educacional, uma série de articulações com os interesses de mercado.

Assim, percebe-se o desafio com que se deparam os profissionais da educação em relação ao seu trabalho e ao currículo escolar: entre a reprodução do instituído pelo conjunto das políticas orientadas por valores neoliberais e a decisão de ruptura e deslocamento do que foi imposto pela estrutura mercadológica através da defesa de um currículo que seja capaz de abarcar aspectos de uma formação literalmente cidadã e humanizadora.

Ao encontro disso, o que se evidencia nos próprios cursos de formação de professores, a partir dos movimentos das reformas curriculares, é um ajuste aos imperativos da cultura da performatividade, expressa através de uma proposta curricular que volta a dicotomizar a relação teoria e prática, em que a segunda sobressai-se em detrimento da primeira. São as novas formas regulativas - que derivam deste novo discurso de poder - para delinear o perfil do profissional que está prestes a ingressar no trabalho escolar. Um discurso embasado no enaltecimento da prática para solucionar a lacuna da formação docente. Nesses termos, conforme Ball,

[...] a questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. [...] trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; para atender [...] o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados. [...] esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como: estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório? (BALL, 2010, p. 39).

Nessa perspectiva, concorda-se com Garcia quando a autora afirma que estamos diante de um processo em que “o trabalho docente está se transformando em uma ocupação flexível que se caracteriza por habilidades de cunho eminentemente instrumental” (GARCIA, 2010, p. 234). O que, ainda em acordo com a autora, corrobora com a tese de Freitas, que defende ser este um processo de desprofissionalização docente. Segundo ela, “[...] essa tendência se expressa na medida em que o documento oficial privilegia centralmente a avaliação e a certificação de competências, enfatiza habilidades e conteúdos de cunho eminentemente instrumental relacionados à gestão do ensino e da sala de aula”. (apud GARCIA, 2010).

Com base neste modelo performativo de formação docente, percebe-se a ausência do sentido de profissionalismo, em que, segundo Ball, individualmente, mais uma vez, fabricamos a nós mesmos, na tentativa de nos articular dentro dos jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade (2010, p. 39).

Tais práticas estão atreladas a um processo de autonomia imaginada, o que irá garantir maior controle e adesão por parte do professorado às políticas de responsabilização docente. Nesse sentido, o professor é peça fundamental para

implementação das políticas, pois estará nele a resposta tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolares.

Diante do exposto cabem algumas preocupações sobre as pesquisas em torno do currículo e do trabalho docente: como lidar com os limites do determinismo econômico em última instância? Como não ficar desesperançoso frente aos imperativos das políticas neoconservadoras e neoliberais? Como romper com a imobilidade e a incapacidade de agência, modificando, assim, nossos currículos e nossas escolas? Conforme Lopes e Macedo, “[...] se a diferença habita todos os processos culturais, também habita os processos curriculares, de forma associada aos discursos homogeneizantes e opressivos, mas não como mera oposição ao homogêneo, em um novo par binário (LOPES; MACEDO, 2011, p. 181).

Assim, os processos de regulação/emancipação, reprodução/resistência, opressão/emancipação não se configuram como polos opostos entre os quais transita a produção curricular. Além do que não se pode considerar que o currículo seja construído de forma linear. Trata-se de uma luta por hegemonia em um campo contestado que requer contínua negociação de sentidos. Através do embate discursivo protagonizado pelos professores é que serão fundamentadas as propostas para o currículo que se quer na escola.

Há que se garantir esse lugar de protagonismo (agência) considerando que os antagonismos são inerentes ao diálogo. A esse respeito Hall afirma

O dialógico enfatiza os termos variáveis do antagonismo, a interseção de diferentes valências no terreno discursivo, em vez das bifurcações da dialética. O diálogo expõe rigorosamente a falta de garantia de uma lógica ou lei para o jogo da significação, os posicionamentos infinitamente variáveis dos locais de enunciação, em contraste com as posições dadas do antagonismo de classe concebidas de forma clássica. A noção de articulação/desarticulação interrompe o maniqueísmo ou a rigidez binária da lógica da luta de classe, em sua concepção clássica, como figura arquetípica da transformação (HALL, 2003, p. 235).

Nesse viés de compreensão o poder não se define como algo tão evidentemente identificável, mas como lugar de negociação e ambivalência. Assim, apresenta-se a noção de currículo com a qual se identifica este trabalho. No entendimento do termo como lugar de enunciação que envolve a produção de variados significados que são oriundos tanto da tradição como das novas ações discursivas. Isso inclui condições de produção variadas e se dá num movimento

contínuo de construção curricular. Superando-se a prática dicotômica entre currículo escrito e currículo implementado.

A partir daí o currículo passa a ser entendido como uma “[...] tarefa política, como uma prática que envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força” (MACEDO, 2006). Esse espaço, por ser político, será sempre demarcado por relações de luta hegemônica e pela precariedade e contingência dos discursos. Havendo aí lugar para novas negociações que poderão resultar em novas propostas curriculares.

As políticas curriculares são políticas discursivas. Apesar de sua incompletude inerente, a articulação hegemônica configura-se em um movimento de inúmeras tentativas tanto de recomposição quanto de rearticulação de elementos da própria tradição e das formas de representação de poder. Assim Laclau afirma que “[...] a questão não é dizer quem é o agente da hegemonia, mas como alguém passa a ser sujeito por meio da articulação hegemônica (LACLAU, 1993). Nesse movimento, o autor apresenta algumas questões que podem ser férteis ao campo do currículo:

[...] como unificar, de forma a criar certos efeitos políticos, um conjunto de lutas baseadas numa dispersão de posições de sujeito? Como constituir novas formas políticas que não sejam o produto de uma unificação já dada ao nível de uma 'estrutura' mítica, mas que sejam elas próprias a fonte de qualquer unificação que possa existir? Como reconciliar efeitos unificantes num certo nível com a autonomia dos fragmentos em outro? (LACLAU, 1993, p. 165).

Ao oferecer respostas a tais questionamentos, a próxima seção do estudo buscará desenvolver um panorama sobre o tema integração curricular, apresentando a instabilidade dos movimentos de integração e desintegração curriculares para o público de EJA nos Institutos Federais de Educação, propondo a dispersão das posições de sujeito a fim de apresentar, conforme Laclau, novas formas de produção curricular não somente atreladas ao campo produtivo e nem somente às bases de pensamento progressista moderno. Posto que os projetos desenvolvidos com esta preocupação não têm sido efetivados como práticas de promoção da liberdade humana.

4.1 Práticas articulatórias na produção curricular da educação profissional e a organização do trabalho docente a partir dos movimentos de integração e desintegração curriculares.

Esta seção do estudo propõe-se a tratar dos movimentos de integração e desintegração curriculares na educação profissional de jovens e adultos, especificamente, irá deter-se em torno das práticas articulatórias produzidas na negociação de sentidos para esses movimentos no âmbito do Instituto Federal Farroupilha e as relações que estes estabelecem com a organização do trabalho dos docentes dos campi investigados.

Primeiramente, destaca-se que o entendimento de currículo adotado para este estudo, conforme discorreu-se na seção anterior, é o da inserção da produção curricular como prática discursiva, configurando-se em um movimento de enunciação. Posto que a compreensão de currículo é inerente à produção de sentidos, existe aí a necessidade de significação para o termo, mesmo que provisoriamente construída em condições de produção precárias e contingentes que não irão estabelecer uma definição última para o termo, mas em consonância com o contexto em que se inscrevem as práticas sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim é que se propõe um movimento de desconstrução dos discursos que buscam definir o que pode e deve ser dito pelos sujeitos, conforme estipulado pela teoria do assujeitamento. Como dito anteriormente, não existem identidades pré-estabelecidas nos lugares enunciativos, mas posições-sujeito que são constituídas em conformidade com a lógica das diferenças. As identidades possuem um caráter fluido e temporário, portanto, não podem estipular verdades permanentes sobre o campo do currículo. Nesse sentido, a ideia de estrutura passa a dar lugar à noção de discurso, pois não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação.

O discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando estas articulam-se hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. A significação é dada por um discurso que irá estabelecer as regras de produção de sentidos. Assim, a política curricular como discurso define como são suas diretrizes, regras, normas, agendas e ações a serem priorizadas no campo educacional. Tal definição é fruto de uma luta

ininterrupta por hegemonia e esta sempre se dará de forma contestada e sempre estará em disputa com outras tentativas de hegemonia.

A ação de transformação e mudança em si compreende o limite da estrutura, o momento em que ela se excede de sentido a ponto de ser simbolizada por um lugar vazio. Além da busca pela própria significação, a produção de currículo também atua na disputa pela fixação de sentidos em torno do que se quer que seja entendido por justiça social, emancipação, liberdade e transformação social.

Ainda se apresenta outra preocupação para o campo do currículo: a ocorrência de novos vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular. Proposta que pela análise de sua historicidade, nada apresenta em termos de uma proposta inovadora, pois parte de um lugar bem demarcado na literatura sobre o tema, a chamada filosofia da práxis, conceito expressivamente utilizado no campo das pesquisas críticas.

Muito embora, muitas confusões tenham sido geradas em torno da integração curricular, esta deixa bem claro suas bases e influências teóricas. Contemporaneamente isso pode ser observado nas próprias políticas de integração vigentes nos Institutos Federais como é o caso do Documento Base do PROEJA que fora desenvolvido com fortes influências dos movimentos sociais promovidos pelos trabalhadores da educação, bem como com traços dos estudos de Pistrak, intitulado *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito em 1924, configurando-se como expressão da pedagogia socialista da República Soviética.

Assim o termo currículo integrado, no cenário nacional, recebeu influências de autores engajados com o projeto socialista, bem como trouxe para sua conceituação autores cujo enfoque de pesquisa está atrelado à promoção de uma educação emancipatória, calcada na centralidade do trabalho como instância efetivadora da condição social humana e, no trabalho como princípio educativo. Os mais recorrentes no campo são Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Ramos, dentre outros. Sem dúvidas, esse movimento em torno da produção da integração curricular para a educação de jovens e adultos, configurou-se como um marco no cenário da educação brasileira, gerando grande expectativa por parte dos movimentos sociais em relação a uma ação transformadora da educação.

Afinal o viés teórico crítico conquistou hegemonicamente espaços para efetivação da filosofia da práxis no cenário educacional. Mais do que isso, efetivou o decreto de criação do PROEJA e fundamentou a política pública para a modalidade

na integração de currículo. Para evitar que o termo integração seja confundido com o de interdisciplinaridade, cabe conceituar o currículo integrado conforme proposto pelos seus idealizadores:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 122).

Trata-se de um “novo” ensino médio com antigos princípios: cultura, trabalho, ciência. Mas totalmente inovador para a educação profissional de jovens e adultos, que em seu histórico de oferta educacional era destinado a cursos supletivos ou a programas de erradicação do analfabetismo como o caso do MOBRAL. Assim, o currículo integrado apresenta a proposta de formação de um sujeito integral, integrando a formação geral, técnica e política. Trata-se, para Ramos de

um currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2012, p. 120).

Assim é proposta a integração curricular, no intuito de oferecer uma formação integral aos jovens e adultos que não puderam concluir as etapas de escolarização na oferta “regular” de ensino. E é a partir desse conceito-chave que será discutido sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares, modelos que têm se alternado na oferta de educação profissional de jovens e adultos.

Ainda em conformidade com a noção de recorte, selecionou-se para o estudo a Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica); Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto 5.154/2004 (que 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); Decreto

5.840/2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências); Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado); Lei 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

A partir disso, buscar-se-á oferecer problematizações em torno da atual conjuntura do Instituto Federal Farroupilha frente ao processo de minimização da oferta em PROEJA e insistência em adesão acelerada ao PRONATEC, buscando compreender como diferentes propostas curriculares têm atuado no campo da discursividade, especificamente sobre a organização do trabalho docente.

Antes da discussão em si, proponho uma breve reflexão em torno dos seguintes questionamentos: por que ocorrem movimentos de integração e desintegração nas propostas curriculares? Por que oferta de vagas na modalidade PROEJA? Quais posições-sujeito foram ocupadas pelos sujeitos autores das políticas de PROEJA? Como os grupos representativos dos movimentos sociais influenciaram a produção de tais políticas? Que tipo de formação tais proposições almejavam/almejam oferecer? Por que a recente insistência pelo PRONATEC?

Não serão apresentadas respostas aos questionamentos, porém se buscará oferecer subsídios, no âmbito teórico, através da análise das referidas normativas que sustentem a análise empírica, em uma etapa posterior deste estudo, que contará com a geração e coleta dos discursos dos docentes a partir dos quais se buscará resultados para esta pesquisa. Pautando-se na noção de prática articulatória, conforme proposto por Laclau e Mouffe, entendendo-a como processo de articulação discursiva que relaciona as diferenças constitutivas, pois é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Assim, o primeiro elemento-momento desta articulação está expresso na Lei 8.948/1994 que determina a instituição do sistema nacional de educação

tecnológica, antes mesmo da promulgação da LDB, ainda durante o governo Itamar Franco, a educação profissional já inicia seu processo de reforma a partir da transformação de todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou em não apenas oferecer educação de nível médio técnico, mas também cursos de nível superior graduação e pós-graduação e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial.

A partir disso, reconfigura-se a formação das identidades docentes, requerendo-se para estes espaços novos perfis e novas demandas de formação inicial e continuada para os professores. Começa também aí o apelo à construção do professor da rede técnica como docente, no sentido de possuir formação também em licenciatura, não sendo mais suficiente, para atuar em sala de aula, somente a formação obtida em cursos de bacharelado.

Esse movimento leva a uma articulação em torno da negociação de sentidos da docência nesses espaços que passa a ser questionada frente ao paradigma imposto pelo tecnicismo até então vigente nas instituições de formação de nível técnico, o que irá implicar na construção de novas proposições curriculares para os cursos ofertados.

No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto 2.208/1997, este mais atrelado às questões curriculares quando determina, no âmbito dos CEFETS, a separação entre a educação de nível médio propedêutico e o educação de nível médio profissional. Reforçando, conforme Frigotto, o antigo sistema dual da educação brasileira. Parecia estar evidente que uma proposta de educação segmentada, em que o conhecimento técnico atuasse de um lado e o básico de outro, sem relação de sentidos entre si, estava fracassada. Todavia, frente às determinações de políticas externas e pela forte adesão do governo da época, Fernando Henrique Cardoso, ao movimento de reforma neoliberal, considerou-se que a educação profissional deveria ser focada e aligeirada para dar conta do preenchimento dos postos de trabalho. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta destacam:

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC em seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Em torno do decreto acima citado, o plano pedagógico para a educação profissional reconfigura-se, implicando em grandes mudanças para a produção dos textos e normativas curriculares. Com isso, em 1998 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio dito regular e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais de nível técnico, deixando-se claro a imposição do decreto também na organização curricular dos CEFETs. Frigotto e Ciavatta consideram que tais normativas expressaram

[...] a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade. (Idem, p. 120)

Com isso, o trabalho docente, perante a separação entre a educação geral e técnica, também imposta no formato de diretrizes curriculares, tratou de se adequar à proposta, reafirmando-se aí o distanciamento entre as propostas pedagógicas dos docentes da área técnica das propostas dos docentes considerados do núcleo básico, responsáveis pelo trabalho com o conhecimento geral. O que gerou mais de um tipo de concepção de sujeito, de escola e de conhecimento, geralmente dissonantes e antagônicas entre si.

Os antagonismos em torno de tais práticas organizaram-se a partir de diferentes formações discursivas. De um lado, o professor da área técnica, geralmente com formação em nível de bacharelado, defendendo o ensino técnico como único necessário para a formação do estudante. Tendo seu discurso autorizado através das normativas e, fundamentalmente, pelo decreto em vigência, que determina que nos CEFETS seja priorizada a educação de nível técnico. De outro lado, o professor da área básica, sendo posto à margem no processo educativo nesses espaços, tendo que se adequar à proposta pedagógica instrumental e sedimentada.

Esses embates geram não somente a desintegração do currículo escolar, configurando-se em um movimento de desmantelamento da organização do trabalho docente engajada com um planejamento de educação com significado socialmente

relevante. Além do que exclui a oferta de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da agência dos sujeitos de forma ativa e responsável na sociedade, não há aí preocupação com o bem-comum.

Esse modelo educacional provocou profunda revolta nos trabalhadores da educação engajados nos movimentos sociais, que defendiam que a integralização da educação básica à educação técnica e profissional poderia efetivar uma proposta de educação emancipatória, resgatando os estudantes da clausura da condição alienante da educação sedimentada. Além disso, com a integração poderia ser ofertada uma educação para o jovem e o adulto trabalhador brasileiro que, historicamente, foram excluídos da oferta educacional que fosse destinada às especificidades de sua formação.

Diante disso, em 2004, protagonizado pelas ações de um governo de forte representatividade nos movimentos sociais – Governo Lula – homologa-se o Decreto 5.154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 e regulamenta o art. 36, e os artigos 39-41 da LDB³¹. O documento determina o movimento de integração entre educação profissional e ensino médio propedêutico, estabelecendo que a educação profissional deva se desenvolver de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia.

Mais do que um acontecimento discursivo no cenário da educação brasileira, este decreto representou uma conquista temporária de hegemonia das teorias educacionais progressistas, engajadas com a busca de promoção da emancipação humana. Assim, tem-se o movimento de integração curricular que ofereceu um novo desenho à educação profissional, especialmente a educação profissional de jovens e adultos que passa a ser contemplada nesse projeto, a partir do Decreto 5.840/2006 que instituiu o PROEJA no âmbito da rede federal de ensino.

³¹ Os referidos artigos da LDB tratam, especificamente, da educação profissional técnica de nível médio. Resumidamente, o artigo 36 declara que o ensino médio, atendida as necessidades de formação geral, poderá preparar o educando ao exercício de profissões técnicas. Além de estipular que esta deverá ser articulada com o ensino médio, sendo subsequente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Finalmente, este artigo declara que a educação deve se dar de forma integrada. O artigo 39 dispõe que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Em continuidade, o artigo 40 aponta que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Já o artigo 41 destaca que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (LDB, 1996).

A integração curricular prevê em sua proposta muito além da integração de áreas do conhecimento ou dos saberes do campo produtivo em fusão com a cultura e a ciência. Trata-se de uma concepção que irá proporcionar a fabricação de novas identidades tanto de docentes quanto de estudantes. O trabalho docente, por sua vez, terá de gerar efeitos de integração, o que irá repercutir tanto no processo de trabalho docente, quanto do trabalho integrado às outras áreas do conhecimento e do estreito diálogo que este processo irá requerer entre o docentes do núcleo básico com os docentes da área técnica no rumo das proposta pedagógicas.

Diante da reação positiva dos setores dos movimentos sociais frente à proposta de integração e também preocupado com a necessidade de profissionalização das camadas populares, o governo Lula lança o projeto Brasil Profissionalizado, que irá se expressar através do Decreto 6.302/2007, com vistas a “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. E, nesse contexto, um ano depois, cria-se a Lei 11.741/2008 destinada ao público jovem e adulto, buscando [...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com esta lei estende-se o projeto de educação pautada na integração curricular também ao público jovem e adulto.

Se o movimento discursivo em torno da integração curricular já havia promovido uma reorganização do trabalho docente, com a Lei 11.741 de 2008, as articulações discursivas passam a implicar a adesão do trabalho pedagógico ao efeito de integralização em si e ao efeito de integrar a educação profissional para jovens e adultos. O que irá requisitar do professorado bases epistemológicas oriundas do campo da Educação de Jovens e Adultos e profundo conhecimento das metodologias para o trabalho com a nova modalidade inserida.

A esse respeito destaca-se que o Documento Base do PROEJA foi redigido no intuito de oferecer base teórico-metodológica aos docentes, bem como no intuito de demarcar o programa em sua abordagem política. Salienta-se ainda as pesquisas desenvolvidas no campo que têm disponibilizado inúmeros subsídios de ordem teórico-práticas para efetivação da integração curricular. Ao encontro de tais pressupostos tem-se ainda a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de

Educação, delimitando que a abertura de cursos integrados na modalidade EJA sejam, prioritariamente, ofertadas por essas instituições.

De forma contravertida, em 2013, o documento referência PRONATEC-EJA, aponta para mais um movimento de desintegração curricular, quando propõe que a educação profissional de jovens e adultos seja condensada em sua estrutura curricular, desmantelando a proposta outrora sustentada pelo PROEJA. Inserido nesta recente articulação discursiva encontram-se os docentes e estudantes dos Institutos Federais de Educação, frente à necessidade de continuidade do projeto de integração, todavia, atrelados, mais uma vez, às instáveis determinações das políticas que se apresentam contraditórias e fragilizadas diante de tantas mudanças.

Percebe-se que o resultado destes elementos-momentos estão articulando-se no campo da discursividade através de uma série de antagonismos que têm provocado constantes redefinições na organização e processo do trabalho docente, proliferando-se assim, inúmeros jogos de linguagem que irão redefinir a fabricação das identidades docentes, bem como direcionando este trabalho para diferentes itinerários formativos para os estudantes.

Diante disso, a significação das conquistas no cenário educacional passa a se situar num terreno instável, em uma luta constante por hegemonização, ocupando espaços de avanços e retrocessos na educação profissional de jovens e adultos. E é justamente aí que surgiram os questionamentos para o desenvolvimento da parte empírica deste estudo. Momento em que se buscou analisar esses movimentos de integração e desintegração também a partir dos discursos dos professores que têm protagonizado suas ações em meio a estas articulações discursivas através da implementação das políticas educacionais.

Até aqui pode-se considerar que por parte da análise de tais políticas, como bem destacam Frigotto et al. (2005),

[...] apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO et al., 2005).

Essa travessia pode ser atribuída ao campo da discursividade, mediada por inúmeros antagonismos e negociações de sentidos que tendem a fixar sentidos em torno de um centro. Mesmo com o alcance da hegemonia no cenário educacional, os projetos centrados em torno da promoção da emancipação humana não têm

garantido estabilidade suficiente sobre a questão e têm demonstrado a hegemonia em seu caráter contingente e provisório.

Não há garantia de que uma teoria, um modelo, uma fundação possa oferecer respostas inquestionáveis aos problemas da educação profissional do país. No entanto, acredita-se que os professores possam atuar como agentes nessa disputa por hegemonia, garantindo, mesmo que de forma provisória, canais de efetivação de uma educação pública, promotora da justiça social. Não se pode negligenciar, no entanto, que essas respostas estão em permanente luta com os pressupostos conservadores de mercado que não descansam e tampouco abandonam seus objetivos de implementar uma formação para o mercado, em todos os espaços - CNE, sistema S, IFs, SENATEC, Todos pela Educação, etc. A luta por hegemonia é constante.

Finalmente aponta-se os caminhos oferecidos pelo conceito de justiça curricular desenvolvido por Santomé (2013), como terreno fértil para a promoção desta educação. Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos nesse processo. E assim se problematiza: o que se entende por um currículo justo? Buscar-se-á subsídios empíricos para apresentar algumas possíveis respostas a este e aos demais questionamentos expostos ao longo desse texto.

5 A ARTICULAÇÃO DOS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS - APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO.

A pesquisa ora apresentada consiste em um estudo analítico sobre a produção de currículo para a educação profissional de jovens e adultos no âmbito do Instituto Federal Farroupilha. Especificamente, irá desenvolver a análise em torno dos movimentos de integração e desintegração curriculares e os efeitos de sentidos de tais deslocamentos discursivos na organização do trabalho docente e sua relação com a produção do conhecimento. Trata-se de um estudo que terá como aporte teórico as análises da Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, partindo da compreensão da categoria articulação que, para os autores,

[...] call articulation any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice. The structured totality resulting from the articulatory practice we call discourse. The differential positions, insofar as they appear articulated within a discourse, we will call moments. By contrast, we will call elements any difference that is not discursively articulated³² (LACLAU, MOUFFE, 1985, p. 105).

Analisar a produção de currículo numa abordagem discursiva implica em analisar movimentos de articulação, a qual funciona como elemento intermediário entre discurso e prática, confluindo sentidos para desenvolver a prática discursiva em si, que depende dessas duas instâncias. Articulação é um meio de estabelecer conexão entre elementos diferentes conforme dada condição de produção discursiva. Para tanto, partir-se-á da contribuição de Hall quando define o termo como [...] *a kind of linkage which is not necessary, determined, absolute and essential for all time* (1996, p. 53). Incluindo-se aí a precariedade e contingência dos sentidos produzidos nos discursos³³.

Ao encontro de tal proposição, optou-se ainda neste trabalho pelo uso do modelo analítico proposto pela Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme desenvolvida por Norman Fairclough. Wodak sustenta que a ACD está ancorada em

³² chama-se articulação qualquer prática que estabelece uma relação entre elementos tais que a sua identidade é modificada como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória entende-se por discurso. As posições diferenciais, na medida em que eles aparecem articuladas dentro de um discurso, vamos chamar momentos. Por outro lado, vamos chamar elementos, qualquer diferença que não é discursivamente articulada. (Tradução da autora)

³³ um tipo de ligação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial e que, portanto, não está estipulada para sempre. (Tradução da autora)

três conceitos que operam de forma articulada no campo da discursividade: crítica, ideologia e poder. Para o autor, “[...] a noção de crítica significa distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita e focalizar a auto-reflexão” (WODAK, 2004, p. 234).

O conceito de ideologia, por sua vez, é concebido pela ACD como importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder. Thompson (1990) afirma que o estudo da ideologia consiste na “[...] investigação de como o significado é construído e transmitido através de formas simbólicas de vários tipos.” Para tanto, faz-se necessário analisar o contexto social no qual as produções simbólicas são empregadas e organizadas.

Por fim, apresenta-se a noção de poder que é entendido pela ACD como condição central da vida social. Assim, a ACD “[...] volta-se não só para a noção das lutas pelo poder e pelo controle, mas também para a intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si” (WODAK, 2004, p. 237). Nesse sentido, o poder envolve relações de diferença, especialmente os efeitos dessas diferenças no social.

Baseando-se nesses três conceitos basilares, pretende-se desenvolver a etapa de análise do estudo através da mobilização dos elementos expostos na figura abaixo:

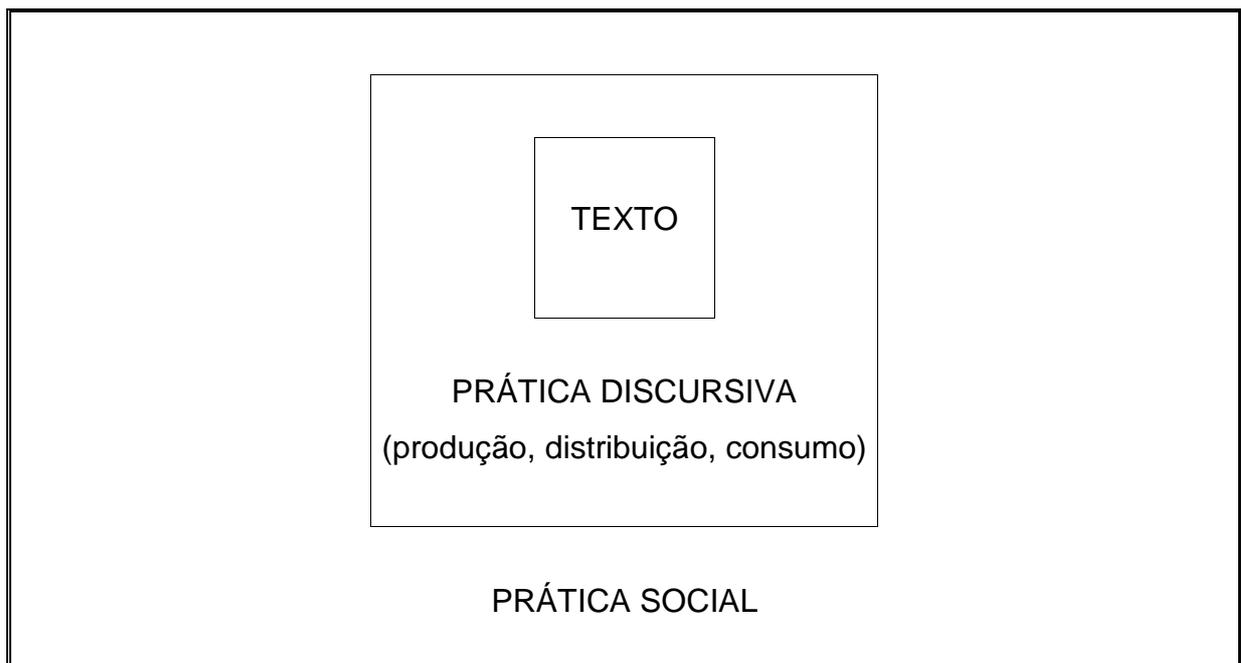


Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso em Fairclough, 2008, p. 101

As três dimensões de análise dispostas no quadro acima compreendem: o texto, que pode ser escrito ou oral; a prática discursiva que corresponde ao processo da produção e distribuição do texto e também ao seu consumo e, por último, a prática social que é a mais abrangente e inclui o desenvolvimento de eventos comunicativos, conforme suas condições sociais, culturais e históricas, sendo parte constitutiva das dimensões anteriores.

Sendo a articulação uma dimensão intermediária, uma espécie de elo entre o discurso e a prática, irá se considerar, neste estudo, que a junção entre as dimensões acima apresentadas só poderá ser dinamizada e posta em movimento a partir do processo de articulação discursiva que poderá dar conta da abordagem sociolinguística que privilegia o estudo da linguagem em uso. Assim, considera-se que os elementos textuais, relativos à prática ou ao social serão ativados a partir do momento que alcançarem uma força potencial e a partir daí afetarão e serão afetados pela condição de produção em que foram produzidos. Essa força potencial é promovida pelos movimentos das articulações discursivas. Corresponderia ao jogo discursivo entre elementos-momentos, conforme proposto por Laclau, e apresentado no capítulo 2.

A partir desta relação fundamenta-se o conceito de articulação que consiste em “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105). Esse movimento de articulação é produzido a partir do vínculo elemento-momento, constituindo-se em uma totalidade que resulta da prática articulatória.

O elemento consiste naquilo que se apresenta ainda de forma não discursivamente articulada e que, ao entrar em contato com posições diferenciais no campo da discursividade, passa a se articular ao momento. O momento constitui o motor no processo da prática articulatória. Antes da articulação discursiva os elementos estão dispostos numa lógica complexa que não é externa ao discurso. No entanto, é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Vários momentos diferenciais, quando articulados, irão apresentar mudanças em suas identidades, ocorrendo assim, como bem esclarece Mendonça, uma alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na

prática articulatória (LACLAU, 1985, p. 62). Portanto, o resultado da prática articulatória é o discurso. Daí resulta a noção de articulação discursiva desenvolvido por Laclau e Mouffe: trata-se da relação das diferenças constitutivas.

Assim, considera-se não somente possível como viável³⁴, a partir de uma lógica de complementaridade, utilizar as duas abordagens de estudo, tanto a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe quanto a ACD desenvolvida por Norman Fairclough, constituindo-se assim o aporte teórico-metodológico deste trabalho. Sendo que a primeira oferecerá subsídios teóricos e a segunda poderá oferecer o conjunto de ferramentas metodológicas necessárias para análise das práticas discursivas.

5.1 Análise Crítica do Discurso e Teoria Discursiva da Escola de Essex: aproximações para análise do social

Conforme discorreu-se anteriormente, na parte destinada ao referencial teórico da pesquisa, pode-se observar que se recorreu a vários autores para tratar do termo discurso, apresentando-se diversos caminhos que podem ser trilhados pelo analista de discurso. As questões discursivas sempre foram centrais às pesquisas que desenvolvi em minha trajetória acadêmica. Em estudos anteriores (BRITTES, 2011), dediquei-me ao estudo do discurso conforme os pressupostos da AD francesa, focalizando a análise para a dimensão do discurso entendido como lugar do trabalho da língua e da ideologia e em um estado de luta de classes. Nesse momento, aliei a teoria pecheutiana às contribuições do materialismo histórico, conforme delineado por Karl Marx.

Tratou-se de um estudo que se organizou de forma complementar, uma teoria contribuindo com a outra para a construção da análise de aspectos sociais. Não obstante, atualmente, tenho direcionado meus estudos para as teorias pós-fundacionalistas de cunho desconstrutivista, ainda desenvolvendo trabalhos com análises discursivas. Optou-se por trilhar este outro caminho, pelo fato de a questão discursiva ser central às minhas pesquisas. Entendendo que toda prática social é, de fato, discurso.

³⁴ Ambos os aportes teórico e metodológico supracitados já foram articulados no estudo de Mikinori Nakanishi, intitulado “N. Fairclough’s Concept of Discourse in Terms of Articulation Theory”)

Nessa perspectiva, o discurso é o somatório de inscrições de várias ordens (históricas, linguísticas, sociais, psicanalíticas) que produzirão sentidos quando postas em prática articulatória. A cadeia de produção de sentidos é infinita, e não há um elemento que possa determinar de uma vez por todas sua fixação. Assim, apresentou-se a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau no momento em que a continuidade de meus estudos carecia de menos demarcações estruturais no âmbito discursivo.

Em busca de algo que pudesse mover-me para além da estrutura, pois se discurso é constituído por bases históricas, materiais e psicanalíticas, conforme propunha Pêcheux, não há como desenvolver uma análise estabelecendo definitivamente suas bases em torno de estruturas fixas, o que Laclau irá denominar identidades, e determinando o assujeitamento do sujeito em todas as instâncias.

Assim sendo, fazendo o uso da teoria pós-estruturalista do discurso, conforme proposta por Laclau e Mouffe, e da Análise Crítica do Discurso (ACD)³⁵ esta pesquisa terá por foco investigar o modo como as relações sociais, as diferenças constitutivas, a luta dos discursos por hegemonia e as relações de poder são construídos por meio de textos falados e escritos no ambiente laboral do Instituto Federal Farroupilha. Tudo isso a partir do reconhecimento da linguagem como central na análise das práticas discursivas.

De fato, a teoria pós-estruturalista questionará a existência de sujeitos humanos essenciais, de agentes individuais e de realidades sociais independentes de sua construção histórica dinâmica nos discursos sociais e culturais. A esse respeito, Luke destaca,

[...] as instituições sociais como escolas e universidades são constituídas por e através de discursos, que engendram o denso tecido de textos falados, escritos e simbólicos das burocracias institucionais (isto é, políticas, documentos curriculares, formulários) e seus ubíquos encontros face a face (isto é, interações, em sala de aula, conversas informais) (LUKE, 2000, p. 97).

Trata-se, portanto, da análise discursiva baseada na materialidade linguística. No entanto aqui, todos os textos consistem num jogo dinâmico de diferenças que os torna necessariamente polissêmicos. Daí a importância de uma análise do social

³⁵ Luke destaca que a tarefa pendente para a Análise Crítica do Discurso é a de fornecer uma análise detalhada das vozes e dos textos culturais em sítios educacionais locais, enquanto tenta, teórica e empiricamente, conectá-los a um entendimento de poder e ideologia em formações e configurações sociais mais amplas (LUKE, 2000, p.101).

que desconsidere verdades absolutas sobre os fenômenos sociais. Para tanto, é necessário entender a lógica da desconstrução, que grosso modo busca indagar as interpretações definitivas que sejam definidas em primeira instância. Isso vai ao encontro do que Gramsci já sustentava ao “[...] compreende[r] que a atividade científica não se limita à repetição do que já foi descoberto, pois se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução (GRAMSCI, 1999, p. 174).

Acredita-se que o movimento de desconstrução possa embasar a análise da polissemia dos sentidos, no sentido que não irá buscar desvelar, descobrir algo escondido atrás da linguagem, mas irá se deter na análise dos efeitos do que está posto como discurso. A diferença então da proposta pós-estruturalista está na compreensão de que não há verdade, prática ou fenômeno em educação que possa ser estudado fora do discurso.

Para isso, torna-se fundamental a análise das articulações discursivas produzidas a partir dos mais variados jogos de linguagem. Assim, utilizando-se as palavras de Luke, questiona-se: “[...] como coletar, ler e interpretar textos, e como analisar e situar seu 'poder simbólico?’” Trata-se de uma tarefa complexa. Conforme Bourdieu, requer o estudo dos diversos “mercados linguísticos” e “campos sociais” situados no discurso educacional (BOURDIEU, 2008, p. 66).

Assim, apresenta-se as orientações teóricas que originaram a ACD. Em acordo com Luke, esse aporte teórico-metodológico

busca no pós-estruturalismo a visão de que o discurso opera lateralmente, atravessando sítios institucionais locais, e que os textos possuem uma função construtiva, formando e moldando as ações e as identidades humanas; Em segundo lugar, traz da sociologia de Bourdieu a premissa que as práticas textuais existentes e as interações com textos tornam-se formas corporificadas de capital cultural, com valor de troca em campos sociais particulares; da teoria cultural neomarxista apropria-se da ideia de que os discursos são produzidos e usados dentro de economias políticas e, assim, produzem e articulam nesses campos interesses ideológicos, formações sociais e movimentos mais amplos (LUKE, 2000, p. 102).

Diante de tais influências, o estudo irá propor a análise das articulações discursivas em torno da produção de currículo da educação profissional de jovens e adultos mobilizando esquemas de análise textual da ACD, bem como as categorias de análise da Teoria do Discurso, considerando-se, no entanto, a materialidade linguística, necessária para análise de questões sociais.

5.2 Procedimentos de análise

A fim de estabelecer os procedimentos analíticos do estudo, destaca-se inicialmente a escolha pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. A natureza qualitativa, lida, segundo Resende, “[...] com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (2009, p. 57). A dinâmica da pesquisa qualitativa não prevê um planejamento de pesquisa pré-moldada, oferecendo múltiplas opções de métodos para geração e coleta de dados, bem como para a construção do *corpus*, manejo e análise dos dados.

É relevante salientar que há uma diferença epistemológica entre coleta de dados e geração de dados. Resende (2009) sustenta que em uma pesquisa de campo de natureza etnográfica a maior parte dos dados não é simplesmente coletada, como se já estivesse disponível independente do trabalho do pesquisador. Por isso, os dados são gerados para fins específicos da pesquisa. A esse respeito a autora acrescenta: “[...] o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso” (Idem, p. 58).

Assim, no caso da pesquisa empírica gera-se os dados e, na pesquisa bibliográfica coleta-se textos e interações já disponíveis, que existem independente da intervenção do pesquisador: leis, decretos, planos de ensino, propostas pedagógicas dos cursos, etc. E, nesse campo, a análise discursiva torna-se muito útil para os estudos educacionais.

Fairclough destaca que Bourdieu já alertava sobre a necessidade de analistas do discurso à pesquisa educacional ao afirmar que “[...] não basta caracterizar a 'nova vulgata planetária' como uma lista de palavras, como vocabulário”. É preciso analisar textos e interações para mostrar como são produzidos alguns dos efeitos produzidos pela ampla implementação de políticas neoliberais, por exemplo (2001, p. 8). Assim, considera-se o aspecto da materialidade linguística que sustenta a ideia de que qualquer análise da prática discursiva deve ser desenvolvida também a partir de fatores físicos, materiais: hábitos, costumes, formas de se pensar e agir frente a determinadas situações, pois os discursos, para Fairclough, “[...] são dialeticamente inculcados não apenas como estilos (modos de usar a linguagem),

mas também se materializam nos corpos, posturas, gestos, movimentos etc.” (Idem, p. 12).

Torna-se útil aqui a concepção de semiose³⁶, conforme proposto por Fairclough (2001), como “elemento inseparável de todos os processos sociais materiais”. O autor sustenta que a vida social pode ser pensada como redes interconectadas de práticas sociais de diferentes ordens: econômicas, políticas, culturais, familiares, etc. Assim, serão mobilizados alguns dispositivos analíticos da ACD a fim de desenvolver uma análise “[...] das mudanças radicais na vida social contemporânea, para os modos pelos quais o discurso está inscrito nelas e para as configurações atuais das relações entre semiose e os outros elementos sociais nas redes de práticas” (FAIRCLOUGH, 2001).

Além disso, serão mobilizadas as categorias de hegemonia, antagonismo, deslocamento, sujeito, emancipação e diferença à luz do referencial teórico da pesquisa a partir das contribuições da Escola de Essex.

A partir das contribuições teórico-metodológicas apresentadas até então, buscar-se-á desenvolver a análise das práticas discursivas, com o objetivo de investigar como os movimentos de integração e desintegração curriculares afetam e são afetados pelas práticas discursivas dos docentes na organização de seu trabalho.

Analisando-se os processos de hegemonização das políticas curriculares, a atuação da cultura da performatividade na formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos do campo da produtividade, com a perpetuação da promessa de inserção no mundo do trabalho. Finalmente, tratar-se-á da análise do caráter instrumental do conhecimento que busca responder à questão da utilidade de sua aplicação.

³⁶ Saussure já havia delimitado um lugar para semiologia em seus estudos linguísticos, conceituando-a como: [...] “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social; [...] chamá-la-emos de semiologia (do grego semeïon, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém à existência; seu lugar está determinado de antemão. A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 2006, p. 24).

5.3 Instrumentos de geração e coleta de dados, contexto e participantes da pesquisa

Em relação à constituição do *corpus*, por se tratar de uma análise discursiva, o objeto de análise não se encontra definido, pré-estabelecido. Pode-se afirmar que sua construção dar-se-á constitutivamente no processo de análise. Essa construção tem a ver com o movimento de idas e vindas dos sentidos. Nesse caso, os caminhos deste estudo serão determinados pela especificidade dos objetivos da pesquisa, fazendo parte de um conjunto aberto de articulações, cuja construção não se define de uma vez por todas, e sim sempre estará aberta a outros questionamentos.

Dessa maneira, retomo a noção de recorte para proceder à análise do *corpus*. Entende-se que o recorte é “uma unidade discursiva”. Por unidade discursiva Orlandi (1987) definiu os fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Considerando-se, nesse processo, a incompletude constitutiva do sentido que é explicada através da não linearidade e, portanto, da não sequencialidade do recorte discursivo. Dessa forma, organiza-se uma prévia seleção do *corpus* da pesquisa.

O trabalho foi destinado à análise dos textos escritos, ou seja, à análise documental através da qual serão analisadas as articulações discursivas em torno das políticas educacionais. Concomitante a isto to estudo tratou da análise empírica a partir da qual foram gerados dados através da inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa, por meio de interações com os sujeitos participantes da pesquisa. Aqui será utilizada a ferramenta entrevista semiestruturada. Nesta parte do estudo, a pesquisadora inseriu-se em três *campi* selecionados para o estudo: *Campus* São Vicente do Sul, *Campus* Alegrete e *Campus* Júlio de Castilhos. Justifica-se a escolha por estes *campi*, pelo fato de atuarem a mais tempo e com maior número de matrículas (no somatório dos últimos cinco anos) na modalidade educação profissional para jovens e adultos. A partir desses dados pretendeu-se analisar as articulações em torno das práticas discursivas no que diz respeito aos momentos de integração e desintegração curriculares e aos efeitos de tais movimentos sobre o trabalho docente.

Finalmente, o terceiro momento irá propor a socialização dos resultados. Assim, será organizado um grupo de interlocução incluindo o maior número possível

de participantes da pesquisa para socialização das análises e discussão sobre a temática.

Para a realização dos três momentos da pesquisa acima apresentados, será utilizado o esquema proposto pela ACD para investigações de práticas sociais:



Figura 2 – Momentos da prática social em Resende; Ramalho, 2011, p. 39.

A figura acima ilustra os diferentes momentos da prática social, buscando captar a articulação entre eles, cabendo ao analista interpretar a importância da relação que aí se estabelece para o produto da prática. Conforme Resende e Ramalho, “[...] a articulação entre os momentos de uma prática social é um equilíbrio instável, ou seja, está sujeito à desarticulação e rearticulação” (2011, p. 53). Nesse sentido, este estudo buscará articular essas dimensões em cada uma das práticas sociais apresentadas acima.

Finalmente, torna-se necessário situar o lugar no qual se insere a pesquisadora que irá desenvolver a pesquisa. Refere-se - considerando-se o termo posição-sujeito teorizado anteriormente – a uma condição de produção discursiva de uma docente de um dos campi investigados. Isso requer a inscrição da pesquisadora em uma formação discursiva.

Trata-se de uma professora de ensino básico, técnico e tecnológico, que atua, desde 2012, no Campus Júlio de Castilhos e, desde então, tem trabalhado com turmas da modalidade PROEJA. Este fato confere uma condição de pesquisadora e também de participante do estudo, sendo que poderei afetar os discursos gerados e, da mesma forma, poderei ser afetada por eles. Segundo Fairclough,

[...] isso também sugere que os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem (FAIRCLOUGH, 2008, p. 87).

Rompendo-se com a lógica de assujeitamento que condiciona o sujeito à condição de oprimido, anulando-se assim a capacidade de intervenção e mudança, optou-se por esta construção entre duas perspectivas teórico-metodológicas que aqui são consideradas como complementares. Nesse aspecto, a linguagem assume papel de centralidade e as práticas discursivas o objeto de análise desta pesquisa.

6 A ANÁLISE

Nossa fala... é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reacentuamos. (BAKHTIN, 1986, p. 89)

Esta parte do estudo apresenta uma contextualização geral da análise linguística do *corpus* da pesquisa. Conforme exposto na parte introdutória o objetivo primeiro do trabalho foi o de investigar a produção curricular de dois programas governamentais atualmente em vigência nos Institutos Federais de educação no que diz respeito à educação profissional de jovens e adultos. Especificamente, a análise será direcionada aos processos de integração e desintegração curriculares através da implementação de políticas que determinam um tipo de currículo que, conseqüentemente, gera efeitos sobre o trabalho docente.

A tese defendida neste estudo pauta-se na concepção de diferença para sustentar que o conjunto de políticas educacionais e curriculares desempenha um funcionamento discursivo de controle e regulação da práxis docente. Ao encontro desse pressuposto, além da análise das diretrizes e documentos oficiais, foi necessário gerar dados através de entrevistas com os docentes que atuam nessas modalidades de ensino a fim de investigar as relações entre texto e discurso. Ao todo, entrevistou-se 10 professores lotados em três diferentes *campi* do IF Farroupilha: quatro no *campus* Alegrete, quatro no *campus* Júlio de Castilhos e dois no *campus* São Vicente do Sul. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa organizou-se uma tabela para se referir a cada um dos sujeitos em acordo com os *campi* supracitados:

Professor Alegrete Um	P1
Professor Alegrete Dois	P2
Professor Alegrete Três	P3
Professor Alegrete Quatro	P4
Professor Júlio de Castilhos Um	P5
Professor Júlio de Castilhos Dois	P6
Professor Júlio de Castilhos Três	P7

Professor Júlio de Castilhos Quatro	P8
Professor São Vicente do Sul Um	P9
Professor São Vicente do Sul Dois	P10

Tabela 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Dessa forma, buscou-se analisar como o apelo vocabular das políticas que visam a integração e/ou desintegração curriculares refletem-se na práxis docente gerando diferentes perfis de itinerários formativos aos estudantes. Através disso, tornou-se possível analisar com mais clareza os movimentos discursivos do processo de hegemonização das políticas curriculares da educação profissional de jovens e adultos e os efeitos que isso gera à organização do trabalho docente a partir de práticas articulatórias.

Considerando o caráter precário e contingente de todo contexto discursivo, bem como o fato de o discurso operar dentro de uma cadeia instável e não pré-determinada de significação, utilizou-se para a pesquisa o entendimento de discurso, em acordo com Fairclough (2001), como modo de ação historicamente situado e, ainda conforme Laclau e Mouffe (1985), como prática social, especificamente como uma ativação de recursos linguísticos para o uso social da linguagem.

Ao encontro dessa compreensão, ao analisar os discursos dos professores e as relações que estas manifestações engendram com o conjunto de políticas educacionais e curriculares, pode-se sustentar a intertextualidade inerente entre textos escritos ou oralizados em uma dada conjuntura histórico-social. Fairclough (2001) pontua que estruturas de significação organizam a produção discursiva nas sociedades. Nesse sentido “cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que pode tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas recorrentes de ação.” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 26).

Portanto, selecionou-se para análise linguística do *corpus* da pesquisa o recurso intertextualidade, visto que através da análise dos dados pode-se inferir diversos momentos que recorreram à historicidade constitutiva dos textos e dos discursos. A esse respeito Fairclough salienta que “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados, mais ou menos explícitos” (2001, p. 134). E é neste intervalo do ‘mais ou menos explícito’ que cabe

o trabalho do analista de discurso que, através de um gesto interpretativo, poderá agregar elementos para a análise de uma dada conjuntura social com vistas a promover caminhos para negociação de sentidos no intuito de questionar, problematizar, transformar algumas práticas que têm se naturalizado no cenário educacional.

Kristeva afirma que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p.64). Nesses termos, a intertextualidade implica a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história Fairclough exemplifica que a inserção do texto na história faz com que este responda, reacentue e retrabalhe textos passados, contribuindo assim para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes (2001, p. 134). Para o autor,

A historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que tem na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural. A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais de ordens de discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Ao encontro de tais pressupostos, sustenta-se que a intertextualidade além de funcionar como recurso de análise linguística pode oferecer subsídios para o estudo e problematização das políticas educacionais e curriculares a fim de evidenciar o funcionamento discursivo de tais determinações na organização do trabalho docente. Para o desenvolvimento desta análise, no entanto, precisa-se estar pautado na abordagem de discurso como o “uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade meramente individual ou reflexo de variáveis institucionais” (idem, p. 91).

A intertextualidade apresenta-se então como ferramenta útil para questionar convenções existentes e textos prévios que orientam práticas contemporâneas, podendo apontar caminhos para romper com o caráter normativo de políticas orientadas por organismos internacionais, por exemplo, que têm atrelado o trabalho docente aos interesses de mercado, enfatizando valores como competição, excelência e individualização. A esse respeito Fairclough ainda argumenta que

Os tipos de discurso tendem a transformar em rotinas formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer,

criativamente, com novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115)

Nesse sentido, a própria análise do percurso da historicidade que é inerente à intertextualidade pode ser o motor da criatividade necessária para promover a mudança discursiva, que conforme os pressupostos da ACD propõe diferentes níveis de mudança social que podem impulsionar, através da mudança discursiva, processos mais amplos de mudança cultural, política e social. Além disso, pode-se ainda considerar a intertextualidade uma questão de recontextualização: “a movement from one context to another, entailing particular transformations consequent upon how the material that is moved, recontextualized, figures within that new context” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 51).

Portanto, mais do que recorrer à investigação dos caminhos da historicidade dos textos e práticas sociais, busca-se analisar aqui como a produção de novos discursos recontextualizam diferentes práticas e como este processo de recontextualização produz novas significações ao campo da integração profissional orientada pelos movimentos de integração e/ou desintegração curriculares. Cabe ressaltar que tais movimentos atuam num contexto de luta hegemônica, no intuito de estabilizar os sentidos, definindo assim um conjunto de práticas.

A esse respeito é relevante destacar que, conforme Fairclough, a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O autor sustenta que

O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Supõe-se que esta limitação não pode ser explicada exclusivamente pela teoria da intertextualidade, visto que envolve relações de poder, disputas pela permanência dos sentidos. Por isso, o conceito de hegemonia pode contribuir para estender a análise ao como as relações de poder organizam e são organizadas em práticas sociais. Em relação ao que constitui uma prática social pode-se considerar que são momentos que trazem consigo diferentes elementos da vida, conforme Ramalho e Resende, são tipos particulares de atividade, ligadas de maneira particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas. Fairclough e Chouliaraki pontuam que “uma vez que esses diversos elementos da vida são

trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chamá-los ‘momentos da prática’ e ver cada momento como internalizando os outros sem ser redutível a eles. (1999, p. 21).

Nesse ínterim deve-se considerar, no entanto, que uma prática particular envolve diferentes elementos da vida social o que para a ACD será denominado momentos da prática. E aí o conceito de articulação, apresentado anteriormente nesse estudo, irá oferecer suporte para a análise dos dados coletados, pois “ o momento discursivo de uma prática particular é o resultado da articulação de recursos simbólicos/discursivos articulados com relativa permanência como momentos do Momento do discurso. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 40).

E, assim, esses recursos são transformados no processo de articulação. As autoras ainda sustentam que a articulação é fonte da criatividade discursiva. Nesse sentido, as lutas hegemônicas serão constituídas por elementos da disputa articulatória, sendo que o *status* de hegemonia possui caráter de relativa permanência através de articulações dos elementos que compõem o social. A hegemonia como um processo de movimento discursivo pode ser produzida, reproduzida, contestada e transformada no discurso. (Idem, p. 44)

A hegemonia de um determinado grupo social não é algo independente, mas está relacionada a sua capacidade de produzir e manter práticas discursivas que a sustentem. Isso confere a precariedade do *status* hegemônico. Trata-se, portanto, de uma permanência relativa de articulações entre elementos sociais, havendo sempre a possibilidade de possíveis desarticulações e rearticulações dos elementos envolvidos nesse processo. E aí cabe a concepção de sujeito adotada por este estudo que desempenha o papel de agência humana.

A agência humana é entendida então como portadora de uma liberdade relativa, podendo ou não gerar relações de significações novas através do poder de sua criatividade, fazendo com que novas práticas sejam definidas, reorganizando a sociedade. Assim, conforme a ACD, “a importância do discurso na vida social transita entre a regulação e a transformação” (Idem, p. 46). A este estudo interessou investigar caminhos que promovam a transformação, utilizando-se para isto a análise de discurso à luz do recurso da intertextualidade na interpretação dos dados gerados nas entrevistas e suas relações com as esferas de textos normativos. Portanto, intenciona-se com esta análise gerar efeitos de mudança no âmbito

discurso a fim de alcançar com isso a transformação de questões mais amplas. Conforme Fairclough,

Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens do discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela em sentido mais amplo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Portanto, cabe a esta análise impulsionar a produção de momentos de contestação e reestruturação de ordens do discurso no que diz respeito a repensar o currículo da educação profissional de jovens e adultos, através da agência de professores, resgatando seu papel de criação e autoria no espaço-tempo da docência. Para tanto, percebe-se ser necessário uma mobilização para o entendimento sobre a relevância do tema currículo na educação e no dia a dia da sala de aula. Há que se pensar em conjunto, negociar sentidos, promover consensos e conquistas.

Ao encontro disso, Ramalho e Resende acrescentam que no campo discursivo, “a luta hegemônica pode ser vista como disputa pela sustentação de um *status* universal para determinadas representações particulares do mundo material, mental e social.” (RAMALHO; RESENDE, 2011, P.46) Portanto, é relevante investigar sobre que universalidade tem capturado espaço hegemônico na produção curricular e se isso contribui ou não para uma educação pautada nos valores da justiça social. A esse respeito destaca-se que o poder depende da conquista do consenso e não apenas de recursos para o uso da força.

Após contextualizar as bases gerais da análise linguística, a próxima seção do estudo pontua sobre algumas aproximações possíveis entre a ACD e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, especificamente irá apresentar o conjunto de dispositivos analíticos que serão mobilizados na análise do *corpus*, condicionando este diálogo entre as duas contribuições à análise dos dados a partir do conceito da intertextualidade.

6.1 Intertextualidade: aproximações entre ACD e a Teoria do Discurso

Na obra intitulada *Analysing discourse: textual analysis for social research* (2004), Norman Fairclough destina o terceiro capítulo para tratar do tema

intertextualidade. No entanto, mais do que conceituar o termo, este texto apresenta uma discussão sobre as formas como são incorporados elementos de textos em outros textos, visto que a intertextualidade abrange uma gama de possibilidades para a análise discursiva, optou-se por selecionar os dispositivos analíticos que serão mobilizados para este estudo.

Fairclough (2004) propõe a análise da intertextualidade nos discursos apoiando-se na concepção de diferença nos termos propostos por Laclau e Mouffe (1985, 2011). O autor defende que existem três tipos de orientações nas interações sociais organizadas através da lógica da diferença. Estas orientações irão determinar os graus de dialogicidade entre os elementos de variados textos na cadeia interdiscursiva.

A primeira diz respeito à questão da diferença, considerando, como dito anteriormente, que toda a identidade é relacional e que não há termos positivos na linguagem, apenas diferenças. E aí se desenvolve a análise em torno da articulação entre elemento(s) – momento(s). Conforme apresentado na parte relativa ao referencial teórico do estudo o elemento consiste naquilo que está dado ainda de forma não discursivamente articulada e que, ao entrar em contato com posições diferenciais no campo da discursividade, passa a se articular ao momento. O momento constitui o motor no processo da prática articulatória. Antes da articulação discursiva os elementos estão dispostos numa lógica complexa que não é externa ao discurso. No entanto, é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Vários momentos diferenciais, quando articulados, irão apresentar mudanças em suas identidades, ocorrendo assim, como bem esclarece Mendonça (2011), uma alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na prática articulatória. Portanto, o resultado da prática articulatória é o discurso. Daí resulta o conceito de articulação discursiva desenvolvido por Laclau e Mouffe: trata-se da relação das diferenças constitutivas. Assim, será analisada a diferença constitutiva dos discursos gerados através das entrevistas a fim de pesquisar as maneiras pelas quais a diferença é acentuada, negociada, enquadrada ou suprimida (FAIRCLOUGH, 2004, p. 40).

A segunda orientação é a relação universal/particular que visa investigar de que maneira(s) particularidades tornam-se representadas como universais: como

identidades particulares, interesses, representações organizam-se em determinadas condições sendo reivindicadas como universais. Esta questão remete ao conceito de hegemonia: estabelecimento, manutenção, e contestação da dominância social de grupos sociais particulares. Aqui cabe analisar como determinados grupos sociais conquistam *status* de hegemonia, projetando determinados elementos como universais. (Idem, p. 41)

A terceira e última trata da significação ideológica daquilo se supõe nos discursos e que assume significados de um campo ideológico particular. A ideologia em termos laclauianos consiste nas formas discursivas através das quais a sociedade está instituída tendo em vista o alcance do fechamento e fixação de sentidos (Laclau, 1993, p. 106.). Ela atua na constante tentativa de totalidade dos discursos totalizantes, no entanto, funciona também como motor na produção de sentidos que constituem o social, podendo ser analisada através de marcas linguísticas que implicam um determinado conjunto de valores, ideias e concepções.

Baseando-se nas três orientações de análise intertextual: diferença, particularidade/universalidade e ideologia o estudo irá situar a análise dos discursos gerados a partir das entrevistas, analisando o grau de dialogicidade entre textos, discursos e práticas, analisando os movimentos de integração e desintegração curriculares e os efeitos disso na organização do trabalho docente. Para tanto, optou-se organizar a análise das articulações discursivas orientadas pelo modelo tridimensional de análise desenvolvido por Fairclough (ver pág. 89). A fim de situar os momentos da análise optou-se organizar o estudo em diferentes dimensões investigativas, conforme proposto pela ACD:

Texto	Prática discursiva	Prática social
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

Tabela 2 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional em Resende; Ramalho, 2011, p. 29.

A dialogicidade pode ser evidenciada em diferentes níveis entre textos, discursos e práticas. É um recurso útil para analisar as diferenças constitutivas das diferentes vozes situadas na cadeia discursiva. Pode-se analisar nessa perspectiva as diferentes vozes que compõem os discursos, bem como as relações entre a voz do autor e outras vozes. Esta relação entre diferentes vozes atua em diferentes campos discursivos. Isso diz respeito à cadeia interdiscursiva³⁷ dos enunciados que formam os discursos.

Foucault esclarece que os discursos são constituídos por relações interdiscursivas que se referem à relação entre diferentes formações discursivas ou diferentes textos. As relações interdiscursivas podem ser diferenciadas conforme pertençam a campos de presença, concomitância ou memória, admitindo segundo o autor que configuração do campo enunciativo compreende, também, formas de coexistência.

O filósofo conceitua *campo de presença* como "todos os enunciados formulados em outro lugar e aceitos no discurso, reconhecidos como verdadeiros, envolvendo uma descrição exata, um raciocínio bem fundamentado ou uma pressuposição necessária", como também "os que são criticados, discutidos, julgados, rejeitados ou excluídos explícita ou implicitamente". Além disso, define que um campo de concomitância consiste mais especificamente de enunciados originados em diferentes formações discursivas e está ligado à questão das relações entre as formações discursivas. Finalmente um campo de memória consiste de enunciados "que não são mais aceitos ou discutidos", por meio dos quais "relações de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica podem ser estabelecidas". (FOUCAULT, 1997, p. 63).

Durante o trabalho de interpretação dos dados gerados, três discursos foram predominantemente recorrentes, direcionando o foco da análise ao estudo das questões emergidas a partir deles: o primeiro é o discurso da profissionalização que produz efeito de um currículo empreendedor; o segundo é o discurso da integração curricular como interdisciplinaridade que produz o efeito de um currículo pragmático;

³⁷ É relevante destacar aqui a diferença entre interdiscursividade e intertextualidade. A primeira envolve as relações entre outras formações discursivas que, de acordo com Foucault, constituem as regras de formação de uma dada formação discursiva. A segunda, como já apresentado aqui, relaciona-se as formas como são incorporados elementos de textos em outros textos, como bem define Foucault "não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros" (1997, p. 98).

o terceiro e último, é o discurso da Escola do Trabalho (Pistrak, 1924) que sugere efeitos de um currículo emancipatório.

Os três discursos emergentes no trabalho de análise servem para pautar o estudo, mas não serão as únicas variáveis de análise, visto que outros aspectos destacaram-se entre esses discursos atravessando-os e reconfigurando a análise linguística, que conforme o que fora apresentado no decorrer deste texto, entende-se que a análise de discurso trata do processo de idas e vindas dos sentidos e estes não possuem um fechamento ou acabamento em si mesmos. Portanto, a seguir apresenta-se o estudo em subitens de investigação.

6.2 O currículo empreendedor: o discurso da profissionalização

Esta parte da análise trata das implicações da lógica de mercado na produção curricular da educação integral destinada aos jovens e adultos. Especificamente apresenta como as políticas de orientações neoliberal e neoconservadora assumem posições determinantes na construção dos currículos das modalidades de ensino em estudo. Isto não apenas se evidencia na produção curricular como também gera efeitos de sentidos no próprio trabalho dos docentes.

A educação, nesse contexto, assume a função social de qualificar o estudante exclusivamente para o mercado, atrelando a proposta de integração curricular aos objetivos imediatos do campo produtivo. Esse processo reduz as especificidades da proposta de currículo integrado, minimizando a importância da educação propedêutica e humanizadora. Isso provoca uma série de contradições e falsas confluências na proposta de uma educação pautada em ações comprometidas com a justiça social, reproduzindo valores e comportamentos que desintegram o currículo tornando-o meramente instrumental.

Não obstante, ainda se situa aqui a insistência pelo alcance de sucesso profissional através da educação, como se a finalidade única do estudante fosse a de obter uma colocação no competitivo mercado de trabalho. Destaca-se ainda o caráter emergencial e imediatista de formação, focado em alvos de competição, excelência e eficácia voltados para a certificação em massa, conforme afirma P5: // a importância do curso é a obtenção do diploma//. Acredita-se que esta preocupação pela obtenção de certificação como credencial para inserção no campo produtivo é preocupante, pois se sabe que não há vagas para todos nos postos de emprego,

sendo necessário se repensar em diferentes alternativas que ressignifiquem o entendimento de sucesso.

Além disso, o próprio Documento Base que apresenta uma concepção de educação pautada na integração curricular é deixada à margem dentro desta lógica que evidencia ter um foco na qualificação para o mercado. Portanto, percebe-se que os discursos de alguns professores participantes da pesquisa apresentam uma forte tendência ao trabalho individualizado e focado apenas em oferecer bases instrumentais para o trabalho. Inclusive, P5 destaca que //cada professor deve trabalhar independente, pois ele atua como um gerente da sua área//.

Diante disso, pode-se inferir que nesta análise estamos diante da produção de um currículo empreendedor, que apresenta o objetivo de empreender uma proposta de educação que promova o desenvolvimento de habilidades e competências para inserção do estudante no mercado de trabalho. Quando interrogou-se aos professores sobre seu entendimento a respeito da integração curricular aos cursos destinados à educação de jovens e adultos, alguns a definiram como:

P5:

// um processo que pode ser viável, mas é muito trabalhoso (...) pois temos muitas reuniões, muita burocracia e isso aí acaba prejudicando o preparar aula né...//

P6:

// eu acho que a integração é fantástica, mas é meio assim... é... utópico né, é meio sonhadora... //

P6:

// Até porque tem a preocupação com a preparação do aluno, (...) tem que ir preparando profundamente esses alunos para que quando eles chegarem no campo de trabalho eles chegarem atropelando os concorrentes deles formados em outras instituições, para que a gente possa realmente virar referência. Como a gente vai virar referência se não tiver uma boa qualidade de ensino? //

As concepções sobre integração apresentadas revelam uma predominância hegemônica das políticas educacionais produzidas a partir da década de 1990,

momento em que a educação estreita seus laços com as determinações e exigências do mercado, recontextualizando³⁸ práticas do setor produtivo no campo educacional. o caráter ideológico presente nos discursos analisados pode ser observado em vocábulos como trabalhoso, referência, concorrentes, utópico. Todos eles mencionados em consonância com o que determinam as políticas neoliberais e neoconservadoras. No entanto, o Documento Base refere-se à questão da integração curricular como algo que

“[...] não está dada a priori. É uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa” Nessa direção é fundamental que as equipes de EJA e educação profissional reúnam-se, regularmente, para construir a organização curricular, e acompanhar e avaliar o desenvolvimento do curso. (BRASIL, 2006, p. 48).

Conforme discutido anteriormente, sabe-se que o Documento Base é um referencial que priorizou a proposta de integração curricular, todavia, desde 2013 com a proposta do Documento Referência PRONATEC/EJA, as ideias do PROEJA vêm perdendo seu *status* hegemônico com a implementação das recentes diretrizes que organizam a oferta de cursos PRONATEC, demonstrando um movimento contrário à integração. Além disso, estas "novas" determinações voltam a sustentar a organização curricular por disciplinas, reforçando o movimento de desintegração:

Às abordagens sugeridas, soma-se a possibilidade de organizar o currículo a partir de disciplinas. No entanto, é importante que se caminhe na direção da superação desse modelo, pois compreende-se que a excessiva divisão dificulta o trabalho interdisciplinar e integrado e fragmenta a construção do conhecimento. Assim, o currículo deve ser criativo, inovador e de qualidade e deve possibilitar elevação da escolaridade e oportunidades de inserção ou reinserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2013, p. 21)

Ao mesmo tempo que se requer a superação do modelo tradicional disciplinar, essa diretriz torna a propor a separação do currículo em disciplinas isoladas, enfatizando a necessidade de o currículo prover oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Aqui cabe destacar que a expressão mundo do trabalho continua atrelada ao sentido de mercado de trabalho, visto que não considera as

³⁸ Bernstein (1990) define como recontextualização a forma como são interpretados os textos, assinados ou não pela esfera oficial. O autor sustenta que esses textos são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Tais regras fazem parte de um conjunto mais amplo, constituído também pelas regras distributivas e regras avaliadoras, que compõe a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Cabe às regras de recontextualização fixar os limites externos e internos do discurso legítimo.

dimensões do trabalho como veículo de efetivação da condição humana. De fato, esta é uma prática recorrente nas políticas educacionais na contemporaneidade: utilizar um vocabulário de apelo emancipatório e progressista para enfatizar os interesses de mercado.

Um bom exemplo disso encontra-se em uma das proposições deste mesmo documento, o Plano Brasil sem miséria: inclusão produtiva. Aqui fica mais explícita esta relação entre termos do campo de uma proposta de educação humanizadora sendo utilizado ao lado de vocábulos de lógica produtivista. Conforme apresentado no capítulo destinado à reforma do Estado, entende-se que se trata de significações antagonicamente relacionadas, indo ao encontro do que Ball (2004) sinaliza como uma nova concepção para o gerenciamento organizacional através de um Estado que governa a distância, inspecionando os sujeitos de formas cada vez menos visíveis e identificáveis.

Essas dissonâncias discursivas, embora menos visíveis e mais ornamentadas no que se refere ao apelo vocabular, geram efeitos sobre o trabalho docente como pode ser observado nos próprios discursos gerados nas entrevistas. São as novas formas de fabricação do eu, conforme afirma Rose (1998), tratam-se daquelas técnicas que nos capacitam, através de linguagens invisivelmente persuasivas que moldam a conduta, os desejos e objetivos de vida dos seres humanos, configurando-se em um movimento auto-avaliativo cujos critérios de avaliação nos são fornecidos por outrem.

Aqui torna-se hegemônico o ideário neoliberal que orienta não apenas as políticas educacionais, refletindo no planejamento de uma aula, de um plano de ensino exigindo novas configurações curriculares que sejam totalmente adaptáveis aos valores políticos de consumo, eficiência, competitividade e lucro. Dessa forma, proliferam-se as ambições do processo de regulação não apenas em âmbito macro como também em formas de controle da experiência e existência dos sujeitos.

Em termos de intertextualidade, reiterando-se a questão da análise sobre como são incorporados elementos de textos em outros textos, os discursos que configuram a organização do currículo empreendedor são constituídos por elementos de outros textos. O apelo à lógica de mercado não apenas se evidencia nos discursos dos professores como também no conjunto de políticas e diretrizes para a educação integral, sustentando-se aqui que o formato normativo das políticas hierarquizam a relação de intertextualidade. No caso do PRONATEC percebe-se

que o pagamento de bolsa para adesão do docente ao programa parte de uma diretriz e gera efeitos sobre o trabalho deste profissional. Quando se questiona aos docentes os motivos que os levaram a trabalhar com PRONATEC alguns responderam:

P3:

//agora estou atuando na segunda turma né do PRONATEC, a coordenadora do PRONATEC na época me falou que nem sabia como é que funcionava e ela me falou né que ia abrir o edital para o PRONATEC. Bom eu sou uma professora substituta, então eu quero fazer concurso né, então tudo o que eu for fazer que vai somar para o meu currículo eu corro atrás, então esse foi um dos motivos... além do que o PRONATEC não vamos mentir né ele ajuda financeiramente fora do que tu já ganha aqui né, então eu também busco isso né, a parte financeira também... então o motivo foi o título , ter currículo, ter experiência no currículo e também pela ajuda financeira.//

P5:

// O que me levou a atuar no PRONATEC foi a bolsa, então como os outros docentes também participam, aparece então um edital com a possibilidade da gente dar as mesmas disciplinas pra um outro curso, uma outra turma, podendo né ganhar uma bolsa, a gente se candidata e então, é nesse sentido, quer dizer para mim foi, foi a bolsa né. Hum... não foi assim, ah tô indo porque eu tô, porque sou apaixonado por dar aula.//

Os efeitos gerados a partir desses discursos sinalizam a regulação do Documento Referência PRONATEC EJA sobre a decisão dos docentes em aderir ao programa. As motivações ficam claras através dos excertos acima: melhorar o currículo, receber uma bolsa, ter a possibilidade de desempenhar o mesmo trabalho já realizado na modalidade PROEJA, embora os programas apresentem concepções de educação totalmente antagônicas, pois o PROEJA propõe a educação de fato integral e o PRONATEC volta sua ênfase a formação fragmentada e estritamente voltada à prática profissional.

Tais motivações não revelam preocupação com o caráter pedagógico ou com o pensar em uma educação de qualidade para o público em questão, mas apresenta

um esvaziamento de sentido na função social do trabalho docente. Não se evidencia aqui o trabalho voltado para a comunidade, disposto a atender as reais necessidades dos estudantes, apenas o cumprimento de uma obrigação por necessidade de complementação de renda e/ou pela possibilidade de agregar experiência no currículo dos docentes.

Ao encontro desta discussão entende-se que a educação profissional precisa produzir novas significações, pois não basta o aprender fazer, o desenvolvimento de habilidades e conseqüente (e questionável) inserção no mundo do trabalho. Os estudantes precisam, antes de tudo, aprender a pensar criticamente, a se posicionar de forma política e cultural em sua comunidade, caso contrário perpetuaremos práticas de reprodução de desigualdades sociais. A esse respeito, Rosentock e Steinberg apresentam um exemplo deste tipo de educação através do programa educacional *CityWorks* vinculado à Escola Rindge em Cambridge, Massachusetts:

The goal of CityWorks projects is to help students understand their community and its needs, and ultimately to see themselves as people who can affect that community and create new opportunities for themselves as people who can affect that community and create new opportunities for themselves and others who live or work there. Through the lens of community development, students arrive at a very different and more positive vision of what it means to be a vocational student. The point is not just to make things, learn some skills, and get a job, but rather to become thinkers and solvers of problems who work well together in teams and communicate well with various audiences³⁹. ROSENTOCK; STEINBERG, 2007, p. 113)

O exemplo de *CityWorks* apresenta uma experiência bastante válida para a ressignificação da educação profissional ao propor que um projeto de trabalho na modalidade de ensino em questão seja capaz de conduzir o estudante ao encontro de sua comunidade, a fim de que a formação recebida na escola seja capaz de afetar a sociedade em geral. A educação profissional pode ser mais exitosa quando voltada aos anseios e desenvolvimento de sua região, cidade, comunidade.

³⁹ O objetivo dos projetos *CityWorks* é ajudar os alunos a compreender sua comunidade e suas necessidades e, finalmente, fazer com que estes estudantes considerem-se como pessoas que podem afetar a sua comunidade e criar novas oportunidades para si mesmos como pessoas, atingindo sua comunidade e criando novas oportunidades para si e para outros que vivem ou trabalham nela. Através da lente do desenvolvimento comunitário, os estudantes podem ter uma visão muito diferente e mais positiva do que significa ser um estudante da educação profissional. A questão não é apenas aprender fazer coisas e desenvolver algumas habilidades para conseguir um emprego, mas se propõe que estes sujeitos se tornem pensadores e solucionadores de problemas que podem ser resolvidos no coletivo a fim de se promover a comunicação entre diversos públicos. (Tradução da autora)

Existem inúmeras formas de aproximar esses estudantes às realidades sociais, fazendo com que estes ajam em prol da superação da miséria, da falta de empregos e, principalmente, da falta de conhecimento necessário para este tipo de intervenção. Para que se alcance esse objetivo é necessário pensar em formas diversificadas de trabalho coletivo, no entanto, os professores precisam ser os norteadores desses projetos, através de uma proposta de educação comprometida com o bem comum.

Todavia, os discursos de alguns professores têm sustentado concepções contrárias a esse entendimento de educação apontado no exemplo do programa *CityWork*. Além disso, outra questão preocupante é a ausência de planejamento integrado entre os professores e a falta de entendimento sobre a necessidade de se buscar formações continuadas, cursos, pós-graduações vinculadas ao tema educação profissional de jovens e adultos. Alguns mencionam não ser necessário uma formação específica para trabalhar com a modalidade, considerando o público adulto e jovem (turno noturno) com o mesmo perfil dos adolescentes (turno diurno):

P5

// me colocaram a dar aula no PROEJA, quer dizer, eu não cheguei assim, ah eu quero dar aula no PROEJA, primeiro lugar quando eu entrei aqui eu nem sabia o que era PROEJA.(...) E quanto ter que ter uma especialização, pós ou aperfeiçoamento para dar aula no PROEJA, eu acho que deveria de existir assim... um treinamento, talvez de um mês, dois meses né, agora uma especialização ou uma graduação, dispender um ano, um ano e meio há... eu acho que é muito tempo para falar sobre PROEJA.//

P5

// e o PROEJA eles têm mais dificuldade de acompanhar o que a gente expõe em sala de aula , já o agropecuária (diurno), integrado né, eles são pessoas, adolescentes quase tudo na mesma faixa etária né, e eles estão com um pique a mais... há... apurado né

P6

// não eu acho que não, eu acho que o professor não precisa ter uma formação específica de PROEJA, ou curso ou especialização que capacite

especificamente pro PROEJA, eu acho que o nosso dia a dia já nos prepara para isso (...) não é menosprezar especializações e tal, mas enfim é... uma palestra é muito boa para trocar ideias e tal, mas eu acho que é muito mais produtivo eu trabalhar com eles e aprender as necessidades deles do que talvez ficar numa palestra forçado ou alguma coisa assim.//

Esses discursos corroboram com o caráter instrumental e imediatista do conhecimento. O fato de um professor avaliar como desnecessário estudar uma proposta diferencial de currículo como a do PROEJA revela um certo descaso com a modalidade. Outro fator agravante é a questão de se considerar que o público jovem e adulto possui as mesmas características e necessidades de aprendizagem dos estudantes adolescentes do ensino médio regular. Conforme mencionado em outra seção do estudo, ainda existe uma carência em pesquisas acadêmicas que tratem do tema educação profissional para jovens e adultos. Além disso, falta incentivo e propostas mais sólidas para atrair esses professores ao estudo e aperfeiçoamento na temática. Esta é uma prática, que mais uma vez, reitera a desintegração curricular, pois uma das propostas basilares para o currículo integrado é a designação de um tempo-espço para a formação dos profissionais que irão atuar na modalidade e não se trata de uma formação individualizada estendendo-se à concepção de um trabalho coletivo, aberto ao diálogo, trocas e negociações de sentidos.

Diante do exposto, percebe-se um grau de intertextualidade dialógica entre os discursos dos professores e as políticas neoliberais além de um forte apelo à desintegração curricular que pode ser observado através do isolamento profissional entre os professores que dificulta a proposta de integração, perpetuando antigas práticas que segmentam o conhecimento dentro do espaço da sala de aula. Outro aspecto relevante é a questão de que não há necessidade de se "despender um tempo para tratar sobre PROEJA" o que destaca outro problema recorrente na modalidade e exposto nos discursos: o fato de a modalidade ser posta à margem na instituição.

Em relação a esta questão, são inúmeros os discursos que inferem um certo grau de inferioridade ao PROEJA em relação aos demais cursos e modalidades, muitas vezes com a recorrência de termos pejorativos para se referir aos estudantes. Aqui se evidencia mais uma forte influência da lógica neoliberal que insiste no

desenvolvimento humano com base em valores de competição, mérito, seleção dos melhores que se realiza através de índices quantitativos e não considera o processo de aprendizagem, mas somente a obtenção da nota ao final do semestre. Diante disso, os institutos federais de educação criados com a missão prioritária de promover inclusão e alcance do ensino pelas camadas menos favorecidas acaba perpetuando lógicas que só acentuam antigos problemas como a evasão, desmotivação e baixa autoestima dos estudantes. A esse respeito P7 declara que:

P7:

// eu penso que o PROEJA ocupa o último lugar na instituição, eu tiro essa impressão das coisas que eu observo, que eu ouço e tal, eu penso que o PROEJA tem um lugar menor na instituição (...) e a gente vê inclusive em alguns conselhos de classe por exemplo o aluno que já tem uma idade que já reprovou daí dizem, vamos mandar pro PROEJA., ou seja não interessa perfil, necessidades, e história não, ah manda para o PROEJA. Dar visibilidade ao PROEJA é uma batalha diária na instituição, tem que ficar brigando com isso todos os dias em todas as situações. Existe um preconceito em relação ao PROEJA, em relação aos alunos do PROEJA e existe preconceito até entre os professores que trabalham no PROEJA. Então essa é uma realidade do dia a dia assim, um exemplo bem prático né, bem simples que parece uma bobagem mas está no dia a dia da instituição e a gente já tem cobrado isso há mais tempo, se a gente olhar na agenda semanal desta semana, está lá formatura do PROEJA Comércio, não está lá formatura do técnico em comércio, como se os alunos do comércio não fizessem um curso técnico, então as correspondências, a forma como a instituição trata isso revela a visão que a instituição tem também né.//

O discurso de P7 expõe, ao contrário dos demais excertos apresentados até então, o que se pode denominar por prática articulatória, conforme especificado anteriormente neste estudo, pode-se considerar que esta fala expõe o momento discursivo de uma prática particular, constituindo-se como resultado da articulação de recursos simbólicos que são articulados de forma precária e contingente no contexto da luta hegemônica. Trata-se da relativa permanência dos momentos do Momento do discurso. Sabe-se que a articulação é a fonte da criatividade discursiva e aqui se apresenta um elemento da disputa articulatória. P7 assume uma posição-

sujeito que, ao contrário dos demais discursos analisados, não reproduz o caráter hegemônico das políticas neoliberais, ao contrário disso, acrescenta elementos de contestação e resistência a um Momento fixado pela hegemonia da ideologia neoliberal.

Ao denunciar o descaso com a modalidade observado em sua instituição, P7 acrescenta um ponto nodal para contestar a situação dada. Esta agência do sujeito é uma ferramenta útil para provocar a negociação dos sentidos e promover novas significações. Trata-se de um movimento contra-hegemônico em relação à regulação de um conjunto mecanismos e práticas que sustentam o estabelecimento do currículo empreendedor. Marcas discursivas como "o PROEJA ocupa o último lugar na instituição", "é uma batalha diária" e "existe preconceito" são elementos discursivos que exteriorizam uma forma de resistência, ainda que seja um fato isolado, apresenta potência para questionar e até mesmo transformar uma dada realidade social. Um canal promotor de dialogicidade entre os discursos de P7 e P3, P5, P6 poderia ser justamente os encontros de planejamento coletivo para que diferentes elementos discursivos pudessem ser articulados na proposição do currículo.

No entanto, as políticas neoconservadoras e neoliberais utilizam-se de mecanismos menos visíveis através da agência do Estado para diluir, confundir, segregar propostas curriculares que promovem a preocupação com a formação dos estudantes. Não obstante, o próprio mecanismo da intertextualidade corrobora com a reprodução e fixação de dizeres outros, sendo que a maioria tende a reproduzir Momentos de articulação entre as significações hegemonicamente determinadas pela lógica neoliberal. Trata-se de um território contestado (SILVA, 1999) por inúmeras disputas discursivas que não está determinado de uma vez por todas, mas sempre passível de reprodução, contestação ou transformação, sendo que estas duas últimas alternativas são as que interessam ao estudo.

No intuito de promover contextos favoráveis a tais alternativas, a partir daqui discorrer-se-á sobre um dos tópicos da análise intertextual, denominado por Foucault por campo de concomitância. Conforme dito anteriormente, a concomitância diz respeito àquele conjunto de enunciados que são originados em diferentes formações discursivas. Para Foucault,

[...] o campo de concomitância, trata então, dos enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discursos totalmente diversos, mas que atuam sobre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas. (FOUCAULT, 1997, p. 69)

Sustenta-se que a concomitância entre os discursos analisados apresenta-se entre três formações discursivas distintas quais sejam:

- a) Formação discursiva dos autores das políticas educacionais que se inscreve no campo da produção e reprodução do ideário neoliberal (FA).
- b) Formação discursiva dos professores P3, P5, P6 (FB); que se inscreve na reprodução e recontextualização das políticas produzidas a partir da ideologia neoliberal e neoconservadora.
- c) Formação discursiva do professor P3 (FC); que se inscreve no campo de contestação, resistência e potencialmente no campo da transformação ou mudança discursivas.

Estas diferentes formações discursivas estão em constante luta por hegemonia, umas em maior grau de dialogicidade outras em menor grau. FA e FB dialogam de forma hierárquica, em que FA regula as práticas sociais de FB. Elas são oriundas de formações discursivas totalmente diversas, no entanto, apresentam determinado grau de coesão entre texto (políticas educacionais) e práticas discursivas (discursos dos professores). FB sustenta-se nos discursos de FA para produzir sua significação e reproduzir a lógica neoliberal e neoconservadora de FA.

Exemplo disso foi exposto anteriormente através do Documento Referência PRONATEC-EJA quando este propõe que a educação profissional de jovens e adultos retorne aos moldes do currículo disciplinar. Esta proposição gera efeitos de sentidos sobre a organização do trabalho da maioria dos docentes entrevistados e atua de forma normativa através do que foi exposto nos discursos gerados. Uma forte evidência é a insistência na dificuldade encontrada para o trabalho com a integração curricular e com o trabalho coletivo entre os próprios professores.

Dessa maneira, embora se tratem de discursos produzidos em formações discursivas diferentes, pode-se observar que existe um forte grau de dialogicidade e de recontextualização entre ambas, sendo que FA regula a produção dos discursos de FB, gerando como exposto por Foucault enunciados de conformação a uma dada

instância superior. As políticas mesmo que não sejam do conhecimento dos professores, acabam regulando suas práticas, interferindo na produção curricular e na própria condução das aulas dos professores.

Obviamente, conforme exposto antes, existe uma série de recursos menos visíveis, mas não menos potentes, que efetivam isso no trabalho dos docentes. Nesse caso, cabe o exemplo da funcionalidade discursiva do pagamento da bolsa para os docentes aderirem à proposta do PRONATEC. Muitos afirmam desconhecimento sobre o programa, todavia justificam sua participação na implementação de suas diretrizes: o fato acréscimo de renda ou melhora do currículo, por exemplo. Mais uma vez tem-se a regulação de FA sobre as práticas discursivas de FB.

De fato, as políticas educacionais da contemporaneidade assumem características do contexto social, histórico, ideológico e político do contexto do qual estão inseridas. Para vários segmentos da sociedade em geral, o PRONATEC atuou inicialmente como uma política focalizada com objetivos eleitoreiros. O atual governo Dilma lançou como uma de suas propostas de campanha a propagação do PRONATEC em âmbito nacional, a fim de garantir inúmeras matrículas e certificações em curto prazo na modalidade.

No entanto, não se evidenciou aqui preocupação com o planejamento curricular ou com a formação docente adequada que pudesse levar adiante a proposta de integração. Ao contrário disso, docentes e equipes gestoras foram pegos de surpresa para readequarem os currículos, sem que houvesse tempo hábil para efetivar momentos de discussão e negociação de sentidos atribuídos à proposta. Sendo que, em 2013, os Institutos Federais passaram (e ainda passam) por uma brusca mudança curricular para a educação profissional de jovens e adultos. Nessa fluidez de sentidos a proposta de integração perde força, reproduzindo-se aqui, mesmo que de forma recontextualizada, o movimento de desintegração curricular nos moldes do que ocorreu em 1997, no governo FHC.

Os discursos dos professores ainda expõem outros efeitos gerados nesses movimentos que ora integram ora desintegram o currículo, quando questionados sobre a alternância de políticas curriculares para a modalidade em estudo:

//olha eu aguardo isso aí (PRONATEC) com um pouco de receio, porque na verdade... se conversou alguma coisa na reitoria lá, mas nada além disso, com relação ao PROEJA PRONATEC eu tenho os dois pés atrás, porque mesmo com a garantia de verba nos três anos me preocupo com o futuro das próximas turmas que virão// porque do pouco que se sabe sobre PRONATEC, se ele vai dar continuidade (refere-se à integração), se vai ser um... como muitos estão falando aí uma política eleitoreira né, o meu medo é acabar comprometendo o PROEJA para as próximas, sei lá, próximos anos. E existe a falta de conhecimento ... essas políticas públicas vêm uma atrás da outra e a gente vai, acaba se adaptando, quando tu consegue se adaptar já vem outra e outra e... a gente vai aprendendo conforme a música.//

P6

// quando as mudanças são muito frequentes, alterna demais, é essas mudanças são muito assim, muito frequentes a gente acaba andando em círculo (...) a gente se sente assim amarrado andando em círculo, só que assim são (as políticas) pouco persistentes né (...) variam demais, muito rápido e às vezes não dá tempo de a gente executar uma ideia né, um projeto em sala de aula pra realmente ter uma noção como é que funciona um programa então (...) leva tempo pra isso e, às vezes, a gente não tem esse tempo, isso não acontece então.

P7

// (em relação à alternância), eu me sinto como marionete (...) eu como docente a gente percebe que o Brasil, quando eu falo Brasil, é o governo federal que vem de cima para baixo, vem o MEC né de diretriz (...) muitas vezes acabam tentando modificar dentro da bases, das leis, normas e diretrizes, mudar o sistema né, para melhorar o ensino, mas o que eu sinto é que tá todo mundo perdido... é PROEJA, é PRONATEC, é PRONATEC FIC, é PROEJA FIC, PRONATEC EJA...

Nesse sentido, os discursos produzidos a partir de FA e FB apresentam concomitância primeiramente isso se evidencia na relação hierárquica que FA se relaciona com FB e, em seguida, pode ser observada a regulação de FA sobre o processo de desintegração curricular que tem provocado, desde a implementação do PRONATEC, uma série de contradições na organização do trabalho docente. Os professores declaram sentirem-se marionetes e até mesmo confusos frente às

constantes alternâncias em propostas de integração e desintegração, expondo as dificuldades que isso provoca no planejamento e organização de seu trabalho.

P1 declara sua preocupação em relação à continuidade do PROEJA enquanto P6 expõe que a alternância de programas faz com que os docentes andem em círculos sem que se chegue à conclusão de um planejamento. Já P7 reconhece a imposição das políticas educacionais e se refere à alternância de forma até mesmo irônica ao mencionar inúmeras combinações e siglas para as inúmeras propostas curriculares: PROEJA, PRONATEC, PRONATEC FIC, PROEJA FIC, PRONATEC EJA. No entanto, conforme exposto até o momento, ao analisar os discursos dos professores inscritos em FB percebe-se que esses docentes, embora se sintam confusos e perdidos com as imposições das políticas educacionais sustentam ser desnecessário tempo para discutir sobre tais questões na instituição, considerando que formações continuadas ou estudos específicos sobre o tema educação profissional integrada não são importantes.

Finalmente, o campo de concomitância em FC apresenta, diferentemente dos demais, problemas localizados na instituição, denunciando questões até então desconsideradas pelos demais discursos analisados. P7 revela um contexto até então não apresentado pelos demais discursos analisados, a questão do trabalho com a modalidade dentro da instituição, a forma como é tratado o público jovem e adulto, a questão do preconceito, das dificuldades diárias em conduzir o trabalho no PROEJA e os efeitos que isso gera no dia a dia da instituição e na própria vida dos docentes e estudantes.

Para P7 a questão crucial não está isoladamente centrada no processo de desintegração, mas no conjunto de situações e desafios que envolve a educação profissional do jovem e do adulto. Nessa relação demonstra-se menor grau de dialogicidade entre os discursos produzidos em FA e FB em relação ao discurso produzido a partir de FC. P3, ao declarar que *// dar visibilidade ao PROEJA é uma batalha diária na instituição, tem que ficar brigando com isso todos os dias em todas as situações//* produz um discurso que se constrói em formato de denúncia e resistência, sendo potencialmente atuante no campo da transformação ou mudança discursivas.

E aqui o campo de concomitância produzido por P3 e inscrito em FC funciona como forma de contestação a uma instância superior com a qual é preciso confrontar algumas proposições que são afirmadas tanto nos discursos produzidos

em FA e FB. O conjunto de todas essas articulações entre discursos produzidos em diferentes formações discursivas promovem a proliferação de discursos que funcionam tanto para a conformação e validação de práticas desintegradoras nas propostas curriculares como contestação ao que está estipulado pelo ideário neoliberal.

Assim, o currículo empreendedor organiza-se em torno de todas essas tensões, sendo que o caráter hegemônico da ideologia de mercado tem sido reforçado tanto a partir do conjunto de políticas analisadas, quanto pelas próprias práticas discursivas dos professores. No entanto, discursos como o de P3 demonstram forte grau de resistência e possibilidades de confronto a esse ideário, sendo necessário promoção de tempo-espço para que este tipo de contestação entre em articulação com outras significações, possibilitando a mudança discursiva requisitada para a efetivação da integração curricular, que como se pode observar vai muito além da intersecção de conteúdos, envolvendo formas de vida e de existência dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Do exposto até aqui, assume-se que o currículo empreendedor é uma prática discursiva hegemonicamente construída nas instituições analisadas o que pode ser exemplificado através da análise de políticas e discursos dos professores. Sustenta-se também que este tipo de produção curricular tem recontextualizado práticas oriundas do ideário neoliberal, conformando a educação profissional integrada aos interesses do mercado.

Por fim, não se trata de um currículo indutor de justiça social, ao contrário, tem gerado efeitos de individualização do trabalho docente e desvalorização dos estudantes da modalidade. Todavia, acredita-se que o incentivo à negociação de sentidos seja um caminho viável para superar tal condição. Para tanto, professores precisam sim de tempo, de estudo e de condições para por em prática encontros, formações e aperfeiçoamentos na temática em questão. Assim, pode-se pensar em um momento de articulação possa promover diversos elementos discursivos de diferentes formações discursivas para que se alcance o Momento diferencial no campo da discursividade.

6.3 O currículo pragmático: o discurso da integração como interdisciplinaridade

Na verdade, ainda que ninguém a saiba definir ou esteja em condições de dizer o que a caracteriza, ainda que não haja uma consciência clara do que é possível ou desejável fazer em termos de integração disciplinar, em geral é a palavra interdisciplinaridade que é convocada pelos professores para qualificar suas experiências e aspirações.(POMBO, 1993)

Esta parte da análise trata de uma das temáticas mais mencionadas e discutidas durante a geração de dados a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores. Dos dez docentes participantes, nove aludiram à questão da interdisciplinaridade toda vez que lhes era questionado sobre o tema integração curricular. De fato, a maioria dos docentes entende a integração como interdisciplinaridade, reduzindo, muitas vezes, nesse entendimento, outras dimensões da integração curricular que, conforme Beane (2003), envolveriam além do trabalho entre disciplinas outros aspectos mais abrangentes e igualmente relevantes na produção de um currículo integrado: a integração de experiências; integração social democrática; integração do conhecimento; integração como uma concepção do currículo.

Ao longo desta seção será desenvolvida a análise em torno dessas dimensões que englobam a concepção curricular, mas antes disso, torna-se necessário esclarecer algumas questões conceituais em torno da integração curricular, pois se percebeu através da análise do *corpus*, a dificuldade que os professores têm para conceituar tanto em termos de definição quanto em termos da prática em sala de aula, o que seria, de fato, trabalhar na perspectiva da integração.

Na necessidade de conceituar o tema, muitos docentes procuram vocábulos oriundos dos próprios documentos e diretrizes oficiais, principalmente no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. No entanto, quando questionados sobre como isso se organiza em sala de aula, muitos não conseguiram expor a articulação entre tais conceitos em relação ao seu trabalho diário na instituição. Mesmo assim, todos afirmam trabalhar de forma interdisciplinar e integrada. Veja-se o exemplo do P1:

P1:

//é, apesar do currículo ser integrado como se diz né, essa parte de integração pra nós é... eu ainda acho meio falha, porque eu vejo assim, que o que eu vejo é cada professor trabalhando a sua disciplina, a gente teve através de alguns projetos, trabalhar interdisciplinarmente né, mas assim o que eu vejo

principalmente disso aí é no PROEJA alguns professores tentando integrar disciplinas mas com uma grande dificuldade na parte técnica, a gente integra, tenta integrar pelo menos a disciplina mas na parte do núcleo comum né, as propedêuticas. E a parte técnica com dificuldade de conseguir integrar, parece que tem uma distância separando as disciplinas, apesar de o currículo ser um, digo um currículo integrado né//

Diante do exposto dois aspectos merecem destaque: a dificuldade de diálogo entre as disciplinas, principalmente na relação disciplinas de núcleo básico (propedêuticas) e disciplinas do núcleo técnico, como menciona P1 "existe uma distância", e a imprecisão em definir integração inferindo o termo à forma de trabalho interdisciplinar. Conforme apresentado no referencial teórico deste trabalho, integração curricular não se trata apenas de interdisciplinaridade. Ramos destaca que a "sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração". Mais do que isso a autora considera que a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 122).

O Documento Base do PROEJA pontua de forma clara que a integração prioritariamente organiza-se sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, tendo como proposta norteadora do programa o trabalho como princípio educativo. Portanto, mais do que união entre disciplinas e planejamentos de ensino há que se negociar o entendimento desta concepção de trabalho. Trata-se de uma proposta curricular para a educação profissional, portanto está atrelada às questões do mundo do trabalho, mas não no sentido de trabalho no contexto capitalista neoliberal. Diz respeito ao resgate de entendimento de trabalho como elemento central efetivador da condição humana.

Conforme discutido na seção anterior sabe-se que os cursos analisados têm voltado sua preocupação à inserção do estudante no mercado de trabalho, todavia, também é sabido que não há postos de emprego a todos os estudantes. Por isso, acredita-se ser crucial a discussão em torno desta premissa que tem orientado o trabalho com o PROEJA. O que constituiria o trabalho como princípio educativo? É justamente compreensão de que a oferta de educação profissional para jovens e adultos, conforme os ideias do PROEJA, não está a serviço do preparo para o

trabalho na lógica neoliberal, mas busca ampliar a proposta em termos de orientar os estudantes a obterem sucesso em outras formas de trabalho que não no formato emprego assalariado. Entende-se sucesso por alcance de oportunidades que além de garantir sustento, possam refletir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, o próprio Documento Base propõe que

é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos. (BRASIL, 2006, p.31)

Então se considera que o entendimento de tais questões entre os docentes seria uma questão de primeira necessidade, para somente depois disso adentrar em outras questões que envolvem o isolamento entre docentes e disciplinas, a dificuldade de aceitação entre as diferentes áreas do conhecimento e a falta de tempo-espço para o planejamento coletivo. Para tanto, é necessário mover a significação de integração como interdisciplinaridade, ampliando tal concepção a outras dimensões que são requeridas na proposta de integração curricular.

Ao longo deste estudo tem-se dedicado a estudar as relações, de um lado entre os vocábulos, sobre aquilo que os termos conceitos designam e, de outro, o funcionamento discursivo em termos de prática social. E até aqui, deparou-se com diversas situações de análise que reiteraram um certo grau de dissonância entre o dito, escrito (texto) e as práticas (discursivas e sociais).

O termo interdisciplinaridade serve como mais um desses exemplos que apresentam diversas significações em disputa, no entanto, pode ser considerado aqui, como um dos conceitos que ao abarcar uma gama variada de significados provenientes de diversas particularidades, acaba assumindo o sentido de uma universalidade, o que, em termos lacanianos, pode-se considerar que a interdisciplinaridade assume, no contexto educacional, o *status* de um significante vazio. Para o autor,

considera-se que um significante vazio é um significante sem significado, primeiramente tendo em vista o *locus* privilegiado que este ocupa no interior de um discurso. O significante vazio, em si, não possui qualquer sentido específico. É uma posição ocupada por algum elemento particular que, por ocupá-la, passa a exercer um papel de representação de toda a cadeia discursiva ou articulatória (LACLAU, 2011, p. 77).

Ao encontro dessa discussão, Pombo (1993) em um de seus estudos busca estabilizar um sentido para o vocábulo, haja vista as inúmeras equivocos e confusões semânticas em torno do termo. A autora alerta sobre tal questão argumentando que "a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, porventura excessivo, das já existentes". A autora destaca que há razões para isso. Primeiramente ela considera que "em geral, as novas propostas pedagógicas fazem hoje a sua aparição na escola de forma exógena e burocrática". Muitas vezes, como algo externo que é imposto aos professores através de normativas e diretrizes curriculares:

P5:

// tu tem uma diretriz, como é que eu vou te dizer... são normas que a diretoria, a gerência né, te coloca e tu tem que fazer. Olha vocês tem que trabalhar interdisciplinaridade.//

P7:

// a questão burocrática ela é bem grande e aí também não facilita... a gente acaba nesses encontros arrodando a roda que nem eu digo, sempre naquela coisa assim, papel/burocracia, burocracia/papel, eu penso assim que o foco mesmo dessa questão (interdisciplinaridade), ela acaba assim, mais se perdendo//.

Ou seja, os professores concebem o trabalho interdisciplinar institucionalizado como uma das obrigações a serem cumpridas, como algo que lhes é imposto de forma não clara e, muitas vezes, não coerente. E aí existe um movimento de articulação muito interessante: quando relatam sobre integração curricular percebe-se um falta de consenso ou relação de coerência entre as definições, todavia, ao se tratar da interdisciplinaridade, todos a concebem como algo necessário, mesmo que através de práticas isoladas ou pouco evidentes na instituição. Isto se explica pelo fato de a interdisciplinaridade ser uma aspiração emergente entre os professores, Embora perante desafios e dificuldades a maioria dos entrevistados atribui significações ao termo no intuito de caracterizar a integração curricular.

E assim, por iniciativa própria, cada um busca a realização do trabalho interdisciplinar ou integrado (visto que para os docentes ambas as perspectivas

apresentam o mesmo significado), embora considerem este tipo de abordagem difícil e trabalhosa. A esse respeito Pombo sustenta que

são os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Isolados ou em grupo, geralmente sem qualquer tipo de apoio ou retribuição, são os próprios professores que projetam, ensaiam e realizam experiências de valor muito desigual, mas que têm em comum o fato de traduzir uma grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado. (POMBO, 1993, p. 8)

O apelo recorrente à interdisciplinaridade tem caracterizado a proposta de integração curricular nos *campi* investigados, mais do que isso tem se constituído como um recurso para solucionar a fragmentação disciplinar. Contudo, os docentes expõem inúmeras dificuldades e desafios que lhes são impostos no trabalho a partir de tal abordagem, sendo que para eles a questão central aqui se revela a partir da negação, do "não ter como fazer" devido as suas condições de trabalho. Em relação ao trabalho conjunto - interdisciplinar - muitos dos entrevistados destacaram:

P4:

// não teve uma orientação institucional assim de fazer isso, mas ao mesmo tempo né o espaço desse tipo de trabalho, na oficina de teatro até vários professores participaram juntos da oficina, mas **não** chega a ter uma... uma interação cotidiana assim né// Foi proposto aos professores da área técnica que auxiliassem que tinha tudo a ver com o curso de agroindústria inclusive né, tudo a ver mas enfim parte do curso de agroindústria teria uma, poderia ter uma integração muito grande com isso daí, mas eu **não** vi... **não** percebi nenhuma ação assim dos professores da área técnica e no trabalho sobre teatro (...) enfim, não teve essa integração.//

P2:

// na realidade a gente **não** faz a integração, **não** trabalha interdisciplinarmente e a gente **não** faz a integração real por vários motivos, os professores dão aula em vários cursos, aí um professor tem aula lá no PROEJA e tem aula lá na licenciatura à noite, então a gente **não** pode fazer um horário de projeto, por exemplo, integrado em que todos os professores vão lá.//

P3:

// então eu tenho um período em cada turma por semana com cada turma, bah... é difícil desenvolver assim... e tu tá sempre corrigindo coisa, sempre preparando aula, então... é complicado...//

P7:

// eu vou falar pela minha experiência, que eu tô em todos os eixos, eu to pipocando sempre em todos, daí então tu tem, tu tá em todas as reuniões, tu tá em todos os conselhos e tu tá em todos os lugares (...) e a integração **não** corresponde às reais necessidades dos alunos porque eu realmente penso que ela **não** acontece (...) penso que isso é complicado principalmente nas disciplinas mais duras né, nas mais fechadas como as exatas e as ciências da natureza.//

P8:

// ela (integração) acontece eventualmente, pontualmente né. O que deveria ser uma prática constante... ela acontece eventualmente e diante de iniciativas muito mais dos professores, que resolvem de repente, fazer alguns trabalhos integrados. (...) É que precisa de tempo e um bom tempo para ser organizado isso.//

Diante do exposto, pode-se inferir que os discursos acima apontam a um dado novo na pesquisa: a impossibilidade de integração. Os professores relacionam esta impossibilidade a várias e distintas razões como pode ser observado nos excertos acima. A interdisciplinaridade, nesse contexto, em termos de funcionalidade discursiva, aparece "como uma mera palavra, significante flutuante a ambíguo que ninguém sabe definir, mas a que todos parece aspirar" (POMBO, 1993, p.10). Reitera-se o esvaziamento semântico do termo, reafirmando-se uma das orientações da análise intertextual: a relação universal/particular.

Aqui torna-se relevante investigar de que maneira(s) particularidades tornam-se representadas como universais: como identidades particulares, interesses e representações organizam-se em determinadas condições sendo reivindicadas como universais. Cada professor entrevistado, independentemente da área do conhecimento em atuação, evoca a interdisciplinaridade, mesmo sob a nominalização de interdisciplinaridade como integração para se referir ao currículo integrado, no entanto, desprovidos de quaisquer fundamentações epistemológicas sobre o conceito de práxis que orienta a proposta do PROEJA ou mesmo de

condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que se requer nesta proposta, todos eles insistem na importância da interação e troca entre suas disciplinas.

No entanto, a recorrência vocabular não se sustenta em termos de práticas discursivas, haja vista o fato de os docentes exporem a impossibilidade de se construir um trabalho nessa perspectiva. Cabe, portanto, a partir daqui, investigar através das marcas discursivas construídas pelo recurso linguístico da negação, compreender os efeitos de sentido que tais dissonâncias geram na organização do trabalho docente.

A negação, em acordo com os pressupostos da ACD, é um recurso linguístico situado no campo da intertextualidade manifesta, que segundo Fairclough, trata-se do caso em que se "recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto" (2001, p.152). O autor a discute em relação à: representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia. Cabe ao recorte discursivo deste estudo aprofundar na questão da negação dada a recorrência explícita das sentenças negativas apresentadas nos discursos dos professores. Fairclough considera que "as frases negativas são frequentemente usadas com finalidade polêmica. Elas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 156, 157).

Dos cinco excertos selecionados para o estudo da negação como recurso intertextual, pode-se perceber que a intertextualidade manifesta torna-se clara em cada um dos discursos anteriormente citados. Para tanto, optou-se em extrair dos excertos algumas sinalizações textuais que funcionam aqui como marcas linguístico-discursivas quais sejam:

P4: "não chega a ter uma interação cotidiana."

P2: "na verdade a gente não faz uma integração."

P3: "é difícil desenvolver assim."

P7: "a integração não corresponde às reais necessidades dos alunos porque eu realmente penso que ela não acontece."

P8: "(a integração) acontece eventualmente, pontualmente. O que deveria ser uma prática constante."

Assim, das cinco marcas lingüístico-discursivas, três remetem-se à intertextualidade manifesta através do recurso da negação (P4; P2; P7) e, as outras duas, também remetem-se a ela, todavia, através do recurso da pressuposição (P3; P8). No entanto, todas elas demonstram forte grau de intertextualidade e similaridade de funcionamento discursivo, a diferença é que em P3 e P8, isso não se dá através da negação explícita, porém através de pressuposições que indicam a ideia de negação. Sobre a pressuposição, Fairclough argumenta que,

dentro de uma perspectiva intertextual da pressuposição, o caso em que há proposição pressuposta constitui realmente algo tomado como tácito pelo (a) produtor (a) do texto pode ser interpretado em termos de relações intertextuais como textos prévios do (a) produtor (a) do texto. Um caso especial é quando uma proposição é afirmada e estabelecida em uma parte do texto e então pressuposta na outra parte do mesmo. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 156)

Diante disso, pode-se argumentar que, de fato, a integração ou interdisciplinaridade ou trabalho conjunto é um tipo de trabalho inviável dada a conjuntura que envolve o desenvolvimento de tal abordagem. Como dito anteriormente, o lugar vazio da interdisciplinaridade é primeiramente conceitual e epistemológico e, em seguida, configura-se como uma instância não efetivada na prática discursiva.

Conforme se pode observar até o momento, a negação (explícita ou implícita) trata de uma pressuposição necessária, em termos foucaultianos. Ela articula-se em um campo de presença no qual "todos os enunciados formulados em outro lugar e aceitos no discurso, reconhecidos como verdadeiros, envolvendo uma descrição exata, um raciocínio bem fundamentado ou uma pressuposição necessária", como também "os que são criticados, discutidos, julgados, rejeitados ou excluídos explícita ou implicitamente" (1997, p. 64).

A abordagem interdisciplinar ou integradora produz-se através de enunciados que são originados em outro lugar que não somente o espaço da sala de aula, que não somente na instituição, que não somente nas políticas e diretrizes educacionais, mas de um determinado consenso que é veiculado e reiterado em diversos tipos de práticas sociais, manifestando o interesse de um variado tipo de particularidades, assumindo, portanto, a significação negociada para definir algo em senso comum, sem grandes orientações teóricas e epistemológicas. Apenas como dado,

recorrente, evocado, sem se saber o que, de fato, esta abordagem compreende em termos pedagógicos.

Além disso, diante da volatilidade do sentido da interdisciplinaridade, depara-se com inúmeras iniciativas que partem dos docentes a fim de estabelecer práticas integradoras, que no entanto, reforçam valores de um forte pragmatismo que define a prática pedagógica e o ensino. Conforme Garcia, trata-se de uma "tradição curricular que espacializa em tempos e lugares distintos a teoria e a prática, reinscrevendo uma separação no desenho curricular". A separação aqui é evidenciada através do isolamento entre os professores, pela falta de diálogo, troca e planejamento conjunto. Nesse sentido, ainda em acordo com a autora, "vê-se reforçada uma perspectiva de tratar as questões educacionais e do ensino dentro dos parâmetros de uma orientação pragmatista." (GARCIA, 2010, p.245)

Dar centralidade às práticas interdisciplinares sem o devido tempo para planejamento coletivo ou até mesmo diante da impossibilidade de efetivação de práticas integradoras como se mostrou através dos discursos dos professores, ainda que discursivamente possa querer gerar efeito de "reflexão na ação" acaba por reforçar que o conhecimento emana fundamentalmente da experiência interdisciplinar, mesmo quando esta não existe. Diante disso, cabe situar agora o lugar da interdisciplinaridade a partir dos documentos em vigência na educação profissional de jovens e adultos. Na seção destinada à organização curricular, especificamente na estrutura de currículo, o Documento Base propõe que

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar:

a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio

(RAMOS, 2005, p. 114);

b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;

c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-

- escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
 - e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
 - f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
 - g) A **interdisciplinaridade**, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
 - h) A construção dinâmica e com participação;
 - i) A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005).

Figura 3 – Estrutura de currículo para a educação de jovens e adultos
Já em relação ao Documento Referência PRONATEC-EJA, propõe-se que

- e) utilizar metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, que contemplem a organização curricular **interdisciplinar**, transdisciplinar e transversal, favorecendo o rompimento dos limites entre os conhecimentos específicos das disciplinas escolares;

Figura 4 – Organização curricular referente ao PRONATEC-EJA

Em ambos os documentos situou-se o termo interdisciplinaridade. Como se pode observar ela está listada em um dos itens da organização curricular, mas não se pode atribuir ao termo uma predominância em relação aos outros requisitos a serem tratados na perspectiva integrada. Outro aspecto relevante é que o vocábulo aparece, nos dois casos, ao lado de termos como transdisciplinaridade, transversalidade, interculturalidade, sem que se faça qualquer distinção entre tais concepções, utilizando-se para isso a enumeração de diferentes abordagens pedagógicas sem sequer estabelecer suas respectivas definições.

Nesse entendimento, as políticas que operam de forma normativa em relação ao trabalho docente impõem práticas através do apelo vocabular inovador, contudo, não expõem sobre as funcionalidades de tais abordagens. Os vocábulos são lançados sob expectativa de grande adesão por parte dos docentes, sem se planejar

sobre tempos e espaços de formação continuada para estes profissionais ou até mesmo de condições de trabalho favoráveis para que se efetivem tais práticas. Mais uma vez, em acordo com Pombo, acredita-se que

não existe, de fato, qualquer consenso. Ninguém sabe exatamente o que é interdisciplinaridade, o que identifica as práticas ditas interdisciplinares, qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar e não multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar. (POMBO, 1993, p.10)

No contexto deste emaranhado de conceitos não há nenhum tipo de indicação semântica em relação aos significados que as palavras em uso carregam consigo. A autora, na tentativa de estabilizar um sentido para o uso indiscriminado de tais termos, pontua sobre uma possível demarcação semântica considerando que, de fato, há correspondência entre os termos, no entanto, não se pode reduzir suas significações somente a este grau de similaridade. Desse modo a autora classifica a intertextualidade conforme às formas de relação entre outras dimensões designadas pelo uso de diferentes prefixos que designam estágios da prática indisciplinar:

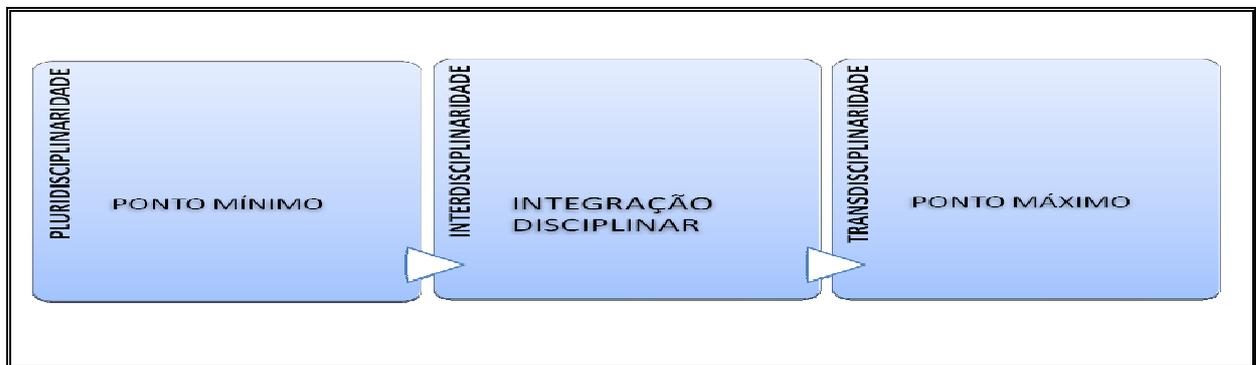


Figura 5 – Classificação da intertextualidade

A pluridisciplinaridade equivaleria a qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas. Trata-se de uma associação que não exige alterações na forma e organização do ensino, todavia requer esforço por parte dos professores para que exista algum grau de coordenação entre as práticas de ensino dos envolvidos nesse processo. Tal organização supõe uma organização temporal (sequencialidade ou simultaneidade) do ensino-aprendizagem de conteúdos programáticos específicos, funcionando como um meio de colocar as disciplinas integradas em um tópico comum através da colaboração entre os professores para a

análise conjunta de um mesmo objeto. Pombo considera que se trata de um encontro pontual para a resolução de um problema concreto.

Já a interdisciplinaridade é o momento em que uma experiência de integração no ensino-aprendizagem ultrapassa o mínimo proposto pela pluridisciplinaridade, dessa forma, atingindo *status* de uma definição para o termo, no qual esta pesquisa se apoia: o entendimento do termo como "qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo geral a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum" (Idem, p. 13). Nesse viés de entendimento, considera-se o trabalho interdisciplinar requer uma reorganização do ensino-aprendizagem além de um trabalho contínuo de cooperação entre todos os professores envolvidos.

Por fim, a transdisciplinaridade corresponderia ao nível máximo da proposta de integração disciplinar dentro daquilo que se possa aspirar numa proposta de integração curricular. Pombo destaca que

tratar-se-ia então da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber. Trata-se de uma forma extrema de integração disciplinar, impossível nas circunstâncias atuais da nossa prática docente: rompendo as fronteiras entre as disciplinas envolvidas, ela implicaria profundas alterações no regime de ensino e na organização da escola e suporia uma prévia integração dos programas curriculares. (Ibid., p. 13)

A questão da impossibilidade mencionada pela autora corrobora com a análise desenvolvida até então, somando-se ao entendimento dos professores em relação às práticas de integração entre suas disciplinas. No caso específico dos *campi* investigados esta impossibilidade estabelece-se principalmente em relação às condições de trabalho precárias que se demonstram através da sobrecarga de trabalho e dos processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente. Selecionou-se mais alguns excerto para destacar esses processos:

P7:

// eu penso que a questão do tempo, né do organizar o tempo, eu penso que isso seria o fundamental para trabalhar com questões há integradas assim né, com

essa questão integradora mesmo assim, porque não tem como tu integrar se a gente tá separado né, não tem como tu integrar aluno se os professores estão separados. //Ou integrar conteúdo se tu não senta para planejar. É, e eu vejo assim hã... sociologia, a própria história, a filosofia, artes, hã... letras e tantas outras né que por mais que as vezes nem sejam da mesma área mas que a gente teria tanta coisa para contribuir. // mas que acabam que tu nem sabe o que o teu colega tá fazendo e nem o teu colega sabe o que tu tá fazendo e ninguém quase se encontra. // É, porque tu dá aula numa modalidade, mas tu dá aula em outra modalidade e daí muitas vezes vai batendo // né, então o mesmo professor que poderia nesse momento tá fazendo uma reunião hã todos os professores do PROEJA, só que alguns desses professores vão tá dando aula lá no superior, vão tá dando aula lá no // né, em outra modalidade daí é complicado realmente organizar um horário em que todo mundo possa ou a maioria pelo menos possa participar né.//

P8:

// eu acho que o tempo ele é fundamental assim, e a P7 eu acho que foi no principal, a gente tá envolvido com muitas coisas aqui e o tempo de se encontrar é muito complicado, porque o professor tá sempre envolvido com um monte de coisas né, professor as vezes ele não pode fazer esse trabalho integrado porque ele não pode porque naquela noite ele tem aula com outra, com os cursos superiores, é... ele tem aula numa outra atividade então as coisas não fecham, a gente tinha dificuldade nesse projeto que a gente fez o ano passado e ter mais professores envolvidos porque os dias que a gente planejava as coisas os professores não podiam porque eles tinham aula em outros locais, então isso era o mais complicado é que as vezes numa mesma noite tu dá aula em modalidades diferentes// né, tu pode tá lá querendo desenvolver um projeto no PROEJA mas depois do primeiro período tu tem aula no curso superior, tu tem aula no Agronegócio, tu tem aula em alguns outros lugares, então a coisa não flui muito em função do tempo, o tempo é um problema.// Né, existem outras dificuldades mas essa questão de organização ela é fundamental. // Né, porque mesmo dentro de um eixo a gente tem hã... níveis diferentes e também poderia ocorrer isso né, o ideal seria né, professores que durante a noite por exemplo.// Né, pudessem se dedicar a determinados cursos né, técnico em comércio, tem aí cinco turmas que o professor nas noites eles ou menos

nos turnos eles se dedicasse somente aqueles cursos, aí melhoraria um pouco, mas é um problema.

A partir desses discursos demonstra-se uma forte marca de precarização e de intensificação do trabalho docente. Esses processos reforçam práticas que desintegram o currículo, fazendo com que os docentes atuem em campos isolados. Conforme Bernstein, pode-se inferir a partir dos excertos acima que estamos diante de um “discurso cada vez mais especializado e separado”, ocasionando uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido (1990, p. 218). Dessa maneira, a educação implica em um processo de desumanização, como se o conhecimento e os conhecedores atuassem em mercados independentes.

No entanto, tais declarações operam na lógica do controle simbólico, ou seja, são reguladas por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos das instituições que dominam. Tais agentes regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos (BERNSTEIN, 1990, p. 190). Dessa forma, os objetivos de integração curricular tornam-se cada vez menos acessíveis e cada vez mais confusos, corroborando com a o esvaziamento de sentido atribuído ao termo interdisciplinaridade desde o começo desta seção do estudo.

Isso faz com que professores e estudantes sintam-se perdidos em relação as propostas de ensino-aprendizagem, tornando-se cada vez mais distante a efetivação de um currículo integrado. Salvo algumas iniciativas isoladas, tem-se aí uma reprodução do ensino médio regular nos moldes da disciplinaridade pragmática, com ênfase no utilitarismo do conhecimento sem relação com seus usos social, cultural ou político. Contudo, devido à preocupação deste estudo em apontar caminhos que promovam a integração, volta-se agora a questão apontada no começo desta seção da pesquisa: a integração curricular, conforme os pressupostos de Beane (2003), que para o autor envolveriam além do trabalho entre disciplinas outros aspectos mais abrangentes e igualmente relevantes na produção de um currículo integrado: a integração de experiências; integração social democrática; integração de conhecimento; integração como uma concepção do currículo.

Tratar-se-á de tais aspectos no intuito de desenvolver uma discussão acerca do que se pode ser articulado na dada conjuntura dos *campi* investigados, a fim de oferecer suporte para a produção curricular integrada com vistas à mudança

discursiva que implique em certos graus de transformação social. Destaca-se mais uma vez, a importância da agência humana nesse processo, operando dentro de sua liberdade relativa a fim de sejam geradas diferentes significações para o campo da educação profissional integrada.

Beane (2003) refere-se primeiramente à integração das experiências que parte de uma noção de aprendizagem integradora cujas experiências envolvidas tornam-se partes de nós próprios, constituindo-se em experiências de aprendizagem inesquecíveis. Para ele esta abordagem implica a integração em dois modos: "um primeiro, à medida que as novas experiências são "integradas" no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou "integramos" experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas. (2003, p. 94, 95). Acredita-se, portanto, que a produção do conhecimento baseada em experiências pode ser um elemento necessário à prática articulatória na construção do currículo integrado.

Entende-se que a educação de jovens e adultos é uma proposta de educação de caráter inclusivo. Paulo Freire, que afirma que o próprio nome da modalidade de ensino, ao referir a "jovens" e "adultos", está explicitando a importância de abranger "sujeitos", e não simplesmente "alunos". Dessa forma, nas palavras do próprio Freire, "essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos - jovens e adultos - que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas". Por isso assume-se que partir da experiência do saber feito desses estudantes, possa ser uma prática válida para romper com o caráter pragmático do currículo em ação nos campi investigados.

Em segundo lugar, Beane destaca a importância da integração social democrática, afirmando que a prática da democracia seja um fator primordial na concepção de integração curricular. A esse respeito o autor destaca que

a implementação de um currículo centrado em problemas corporiza a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns. A participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa. A inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais. E, tal como brevemente constataremos, a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas. (BEANE, 2003, p. 96)

Para isso, todavia, é necessário que o conjunto de experiências dos estudantes esteja ligada a uma proposta de integração curricular que produza sentidos para o desenvolvimento de ações sobre os valores relacionados ao bem comum. Práticas que vão além da sala de aula, alcançando famílias, comunidade e sociedade em geral. Portanto, a integração social democrática configura-se como um segundo elemento na prática articulatória aqui construída.

Em terceiro lugar, o autor remete-se ao aspecto da integração do conhecimento, o que iremos denominar de terceiro elemento da prática articulatória. Muito discutiu-se sobre a questão do conhecimento no decorrer deste estudo, buscando-se problematizar seu papel no processo educativo: se sua validade é meramente instrumental, se funciona como credencial para acesso ao mundo do trabalho, se atua no processo de construção da emancipação humana... Ao encontro do que Beane sugere há que se pensar no caráter dinâmico do conhecimento e o uso deste para abordar questões da vida dos estudantes. Assim, considera-se que o conhecimento

é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. (Idem, p. 97)

Esse entendimento move a noção de integração restrita à interdisciplinaridade, pois, ainda em consonância com o autor "a integração do conhecimento e o seu uso como instrumento para a abordagem de problemas reais, é um sinal do significado mais profundo subjacente à ideia de integração curricular". Trata-se de um elemento potente para movimentar os sentidos durante a prática articulatória, visto que suas bases estão estabelecidas na prática democrática, especificamente relacionadas aos anseios e preocupações da sociedade democrática. Para este fim o conhecimento passa a ser situado como um modo de vida que envolve o direito, a obrigação e o poder.

O quarto elemento da prática articulatória trata da integração como uma concepção de currículo. Trata-se de um elemento igualmente potente e, de certa forma, basilar, pois este pode servir como fundamento epistemológico do entendimento sobre a integração para os docentes. Nessa abordagem, tem-se a integração sendo movida ao momento da prática em sala de aula e aqui pode-se enumerar diversas maneiras de promover atividades e projetos integradores através

do trabalho coletivo entre os professores no intuito de que se promovam experiências curriculares a partir dos próprios esquemas de significação dos estudantes, para que possa, enfim, desenvolver o processo democrático para resolução de problemas que ultrapassam os muros da escola.

De fato, a integração curricular, conforme os pressupostos de Beane, está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática. Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. Finalmente, o autor defende que essa amplitude e apelo às práticas democráticas configuram-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

Por fim, elaborou-se um esquema a fim de elucidar a articulação dos quatro elementos discursivos selecionados nesta seção do estudo no intuito de apontar alternativas para o trabalho docente na perspectiva da integração curricular, bem como desenvolver possíveis formas de ressignificação e recontextualização para o currículo integrado: a integração de experiências; integração social democrática; integração de conhecimento; integração como uma concepção do currículo.

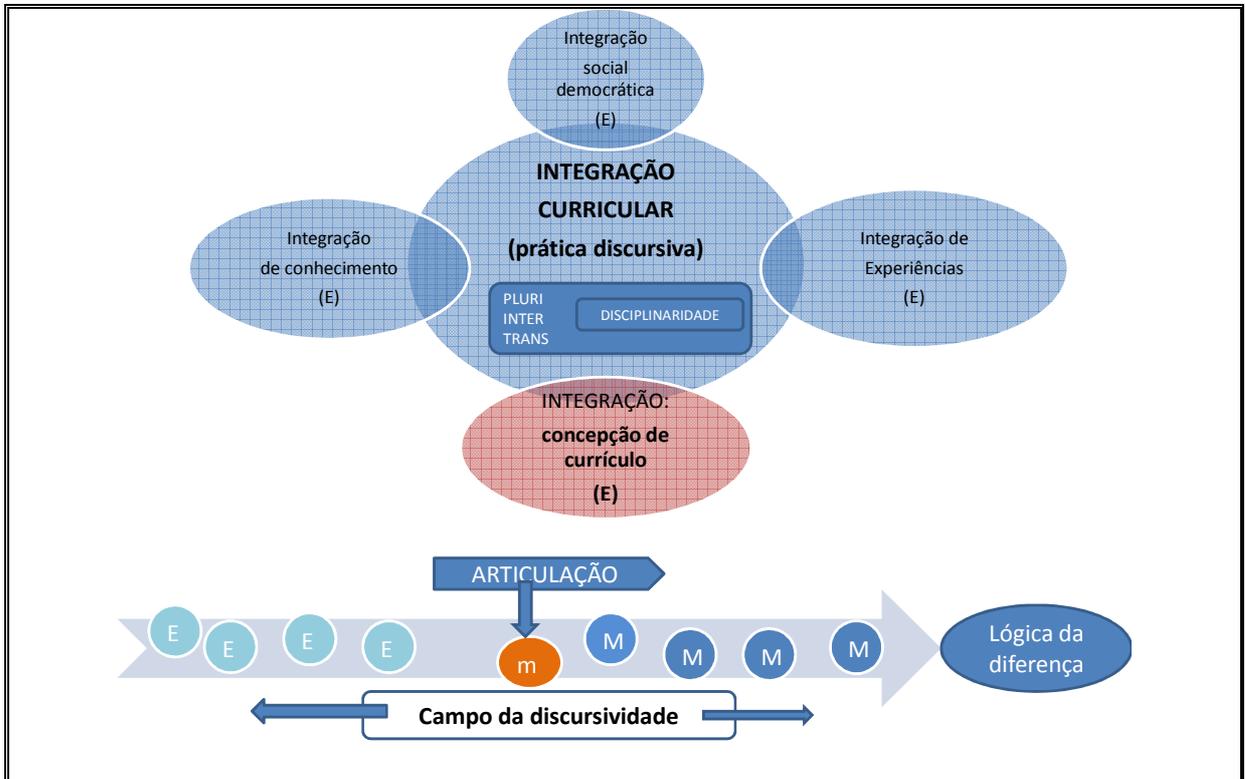


Figura 6 – Articulação em torno da integração curricular

A partir desta relação fundamenta-se o conceito de articulação que consiste em “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105). Esse movimento de articulação é produzido a partir do vínculo elemento-momento, constituindo-se em uma totalidade que resulta da prática articulatória.

O elemento consiste naquilo que se apresenta ainda de forma não discursivamente articulada e que, ao entrar em contato com posições diferenciais no campo da discursividade, passa a se articular ao momento. O momento constitui o motor no processo da prática articulatória. Antes da articulação discursiva os elementos estão dispostos numa lógica complexa que não é externa ao discurso. No entanto, é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Vários momentos diferenciais, quando articulados, irão apresentar mudanças em suas identidades, ocorrendo assim, como bem esclarece Mendonça, uma alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na prática articulatória (LACLAU, 1985, p. 62). Portanto, o resultado da prática articulatória é o discurso.

O momento do discurso é aquele em que os professores recontextualizam e ressignificam a proposta de integração movendo-a para além do entendimento restrito da intertextualidade para a compreensão de integração conforme a concepção construída em torno dos quatro elementos-momentos selecionados para esta seção do estudo. Trata-se, portanto, da lógica da diferença que produz novas identidades que passam a entrar na negociação de sentidos para alcançar o status, mesmo que precário e contingente, da proposta do currículo integrado. A partir daí, sugere-se a estabilização das novas significações produzidas na prática articulatória a fim de que se promova uma educação mais próxima dos pressupostos requeridos para a educação profissional de jovens e adultos.

6.4 O currículo emancipatório: o discurso da Escola do Trabalho

o lugar do sujeito é exatamente o lugar desde onde se pode descortinar a saída para fora do abraço da hegemonia vigente” (BURITY, 2008, p. 50).

Esta parte da análise considera a produção do currículo com vistas à emancipação humana. Refere-se especificamente ao papel do conhecimento como meio de libertação. Sustenta-se que a partir dos discursos analisados pode-se aludir ao campo discursivo da Escola do Trabalho, conforme proposto por Pistrak em meados do século passado. Nessa abordagem evidenciam-se fundamentos pedagógicos fundamentados no princípio da práxis educativa bem como o trabalho como princípio educativo, ambas atreladas a uma concepção de mundo sustentada na promoção da cidadania e da emancipação humana.

Aqui, reitera-se a questão de que não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra reatualizem outros. O texto da integração curricular não trata de uma nova proposta educacional, pelo contrário é um texto oriundo de outros textos, com forte influência dos pressupostos da pedagogia libertadora. Esta seção do estudo volta-se para a análise da ocorrência de "novos" vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular. Proposta que pela análise de sua historicidade, nada apresenta em termos de uma proposta inovadora, pois parte de um lugar bem demarcado na literatura sobre o tema, a chamada filosofia da práxis, conceito expressivamente utilizado no campo das pesquisas críticas.

Conforme exposto no referencial teórico desta pesquisa, muitas confusões têm sido geradas em torno da integração curricular. Atualmente isso pode ser observado nas próprias políticas de integração vigentes nos Institutos Federais como é o caso do Documento Base do PROEJA que fora desenvolvido com fortes influências dos movimentos sociais promovidos pelos trabalhadores da educação, bem como com traços dos estudos de Pistrak, intitulado *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito em 1924, configurando-se como expressão da pedagogia socialista da República Soviética.

Assim, o termo currículo integrado recebeu influências de autores engajados com o projeto socialista, bem como trouxe para sua conceituação autores cujo enfoque de pesquisa está atrelado à promoção de uma educação emancipatória, calcada na centralidade do trabalho como instância efetivadora da condição social humana e, no trabalho como princípio educativo. Sem dúvidas, esse movimento em torno da produção da integração curricular para a educação de jovens e adultos, configurou-se como um marco no cenário da educação brasileira, gerando grande

expectativa por parte dos movimentos sociais em relação a uma ação transformadora da educação.

Afinal o viés teórico crítico conquistou hegemonicamente espaços para efetivação da filosofia da práxis no cenário educacional. Mais do que isso, efetivou o decreto de criação do PROEJA e fundamentou a política pública para a modalidade na integração de currículo. Trata-se de um “novo” ensino médio com antigos princípios: cultura, trabalho, ciência. Mas inédito para a educação profissional de jovens e adultos. Assim, o currículo integrado apresenta a proposta de formação de um sujeito integral, integrando a formação geral, técnica e política. Conforme exposto pelo Documento Base do PROEJA,

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p.7)

Diante de tal proposta duas marcas linguístico-discursivas merecem destaque: a formação para a cidadania e a promoção de uma educação para emancipação humana. Primeiramente, conforme discutido anteriormente, sabe-se que a emancipação do sujeito fica atrelada ao contexto em que o discurso produz sua cadeia de significações. Por se tratar de uma cadeia instável e não pré-determinada, não há como definir de uma vez por todas que o sujeito discursivo, à parte das condições de produção do ‘seu’ discurso, possa alcançar a liberdade. A liberdade, que em termos políticos, alcança o *status* de emancipação, é sempre provisória, precária e contingente, pois se dá dentro de uma disputa discursiva, no íterim das práticas sociais protagonizadas pelos sujeitos.

Este estudo apoia-se numa noção de poder que excede a compreensão binária estipulada pelos estudos marxianos. Defende-se aqui um movimento de esfacelamento do poder, que se desloca da noção dominador/dominado ou burguesia/proletariado. Diante disso, o próprio entendimento de emancipação reconfigura-se. Como já foi exposto, o proletariado não se configura como único agente da emancipação. Assim, desloca-se a discussão da emancipação para se chegar ao entendimento da liberdade.

A questão da emancipação traduz-se em um dos anseios da proposta de integração curricular do PROEJA,

Faz-se necessário no decorrer do processo formativo “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social (p.46, 47)

Dessa forma, emerge nesta proposta curricular uma concepção de escola formadora de cidadãos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana. Contudo, sustenta-se que há uma radical descontinuidade entre o momento emancipatório e a ordem social que o precede. Conforme discutido na página 45 deste trabalho, em seu sentido clássico, a emancipação pressupõe a eliminação do poder, envolvendo assim a defesa de lógicas incompatíveis. No entanto, não se pode negar a pertinência da emancipação para a transformação social, havendo a necessidade de, conforme pressupostos laclauianos, lançar-se interior do sistema e de suas incompatibilidades lógicas para se abrir caminho para novos discursos liberadores que não mais estejam presos às antinomias e aos becos sem saída que a noção clássica de emancipação levou” (LACLAU, 2011, p. 25).

Da mesma forma que se torna necessária a interação entre as lógicas incompatíveis, na lógica infinita das diferenças para que se possa tornar produtiva a concepção do social. Há um abismo intransponível entre a possibilidade e a necessidade. Nesse sentido, os seres humanos podem atuar como criadores de uma dada realidade social, não estando dispostos apenas como recipientes passivos de uma estrutura pré-determinada.

Outro aspecto relevante na proposta do PROEJA é o apelo para o exercício da cidadania, sendo esta apresentada como o verdadeiro sentido da EJA na página 52 do Documento Base:

o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnização de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL. 2006, p. 42

Conforme exposto, tanto a cidadania como a emancipação compõem o cerne dos objetivos do PROEJA, além de operarem discursivamente em uma relação intertextual. Esta relação dá-se entre textos e textos de outros textos e de práticas discursivas como se pode observar nos discursos dos professores entrevistados. A diferença nesta análise que propôs a produção de um currículo emancipatório é a

questão de memória discursiva. Percebe-se aqui a elaboração de um campo enunciativo que compreende o que se poderia chamar um domínio de memória. Foucault argumenta que se trata dos enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nenhum corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica. (FOUCAULT, 1997, p.69)

Trata-se da relação que se estabelece em uma linha do tempo (não necessariamente cronológica) que é constituída por enunciados que são reatualizados em termos de continuidade e/ou descontinuidade discursiva. Nessa perspectiva, a historicidade do sentido não tem a ver com o tempo cronológico. Além disso, não se restringe ao fato de o sentido ter uma história, mas diz respeito, sobretudo, aos fatos inscritos na história reclamarem sentidos. Assim, o interesse deste estudo não está no rastreamento de dados históricos do discurso, mas na compreensão de como os sentidos são produzidos.

Nesse viés de entendimento sustenta-se que o currículo emancipatório funciona discursivamente não apenas com o que está manifesto em um dado campo do saber, mas está articulado entre marcas linguístico-discursivas produzidas no próprio discurso dos professores através de estratégias de produção e validação, buscando possíveis correlações de seus enunciados com outros enunciados do interdiscurso que buscam fixar os sentidos em torno da formação cidadã e da emancipação humana. Além de serem recontextualizados aqui o texto do Documento Base, tem-se ainda a reatualização de textos cujos fundamentos foram fixados na ideologia da Escola do Trabalho. É a voz do interdiscurso ecoando nos discursos dos professores:

P9:

*// eu acho que tem que dar condições para o **cidadão** também saber conhecer né, o mundo que ele vive né, saber dialogar né, saber poder se inserir na, nas comunidades, fazer parte dos conselhos municipais né, as pessoas se não tiverem educação né, precisarem só trabalhar né, aí elas vão só... não vão ter capacidade de pensar, capacidade de dialogar, interagir, né?//*

P8:

// (em relação à economia solidária) uma alternativa desses professores que estavam originalmente, que viam nessa possibilidade uma alternativa interessante. //
*Ah, mais o sujeito ele não consegue ter acesso ao mercado de trabalho né, mas existe o **mundo do trabalho** né, onde ele pode ter um acesso diferenciado? Tendo lá uma cooperativa, uma organização ou mesmo individualmente ou coletivamente ele consiga se organizar, então não é a formação daquela mão de obra para o mercado que as vezes a dificuldade em função muitas vezes de serem alunos já com uma determinada idade né, o acesso ao mercado de trabalho é mais complicado, é mais difícil, então, se isso não é possível tem esse outro caminho. //*
*Então, talvez em função disso eu acho que esse grupo de professores foi muito mais decisivo nessa perspectiva de ênfase em **economia solidária** do que propriamente o público. //*
*Então, eu acho que é uma apresentação de uma **nova forma**, de uma nova há... maneira de ingressar nesse mundo do trabalho. //*

P7:

*// eu vejo também isso como o P8, mas eu vejo a integração também curricular também como uma coisa voltada ao mundo, ao mundo também, o currículo voltado a esse mundo né, a... bem isso eu acho assim, bem o currículo voltado a esse mundo daí sim a esse **mundo do trabalho**, ao mundo em que eles vivem assim né, que a gente há... a ideia que eu entendo seria essa assim dessa integração curricular, de fazer com que o currículo seja integrado à vida mesmo //*
fazer essa... // *que aproxima da realidade.//*

Diante disso, percebe-se a funcionalidade dos enunciados na linha do interdiscurso, que trata exatamente da relação que os textos estabelecem uns com os outros dada sua historicidade. Os discursos são gerados por meio do confronto e da interação que estabelecem entre si. E aqui é interessante rever a concepção de enunciado. Foucault delimita a noção de enunciado como um "acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente" (1997, p. 33). O enunciado pode estar ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, contudo, simultaneamente pode abrir uma existência remanescente no campo de uma memória. Mesmo sendo único como todo acontecimento, ele está aberto à repetição, à transformação, à reativação.

Por isso, pode-se sustentar que os enunciados aqui analisados atuam num campo de memória através de enunciados não mais discutidos. Por exemplo, os professores reatualizam enunciados fundamentados nas propostas da Escola do Trabalho, contudo, sem estabelecer relações de filiação, gênese, transformação, continuidade ou descontinuidade com este campo do saber. Apenas o reproduzem, de forma recontextualizada, sem que os discursos sejam relacionados explicitamente aos enunciados que os precederam e isso pode ser observado através da análise de algumas marcas linguístico-discursivas extraídas dos discursos dos professores:

- P9: *dar condições para o cidadão;*
- P8: *nova forma, uma nova maneira de ingressar nesse mundo do trabalho;*
- P7: *currículo voltado a esse mundo daí sim a esse mundo do trabalho.*

A partir disso, tem-se a integração curricular como uma suposta "nova forma" de integrar o sujeito (cidadão) no mundo do trabalho, com base em valores mais éticos, solidários e democráticos. Todavia, o entendimento de escola fundamentada no trabalho como princípio educativo não se trata de uma de uma nova abordagem pedagógica, mas funciona discursivamente no campo da memória, sendo igualmente reforçada no documento Base do PROEJA:

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no "mercado de trabalho", mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia — força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2006, p.15)

A noção de trabalho é recontextualizada como forma de superação da competitividade excludente do mercado de trabalho construído na lógica neoliberal. O termo é reatualizado como um elemento condutor da construção da cidadania de um sujeito que produz a si e o mundo pelo trabalho. Inclusive, na parte destinada à organização curricular, o documento sugere que o trabalho pedagógico seja organizado a partir de uma abordagem por áreas do conhecimento, tendo o trabalho como eixo principal:

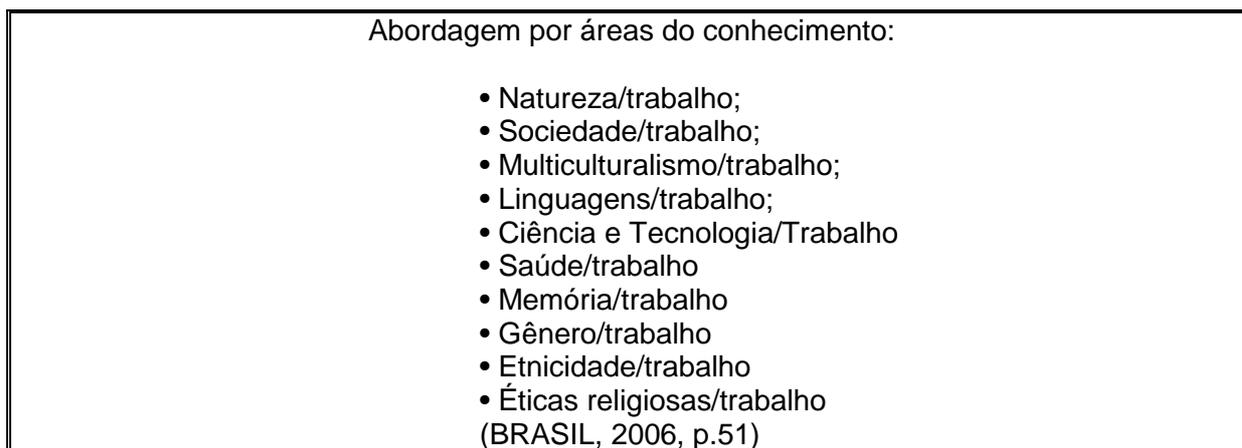


Figura 7 – Abordagem por áreas do conhecimento

Como se pode observar a abordagem do trabalho pedagógico para a modalidade articula diversos temas que correspondem a distintos campos do saber com o trabalho. Contudo, trata-se de uma relação que busca situar o significado de trabalho diferentemente do que se estipula em outras propostas curriculares da educação profissional, como é o caso do Sistema S, por exemplo, cujo foco é o sentido de trabalho atrelado a um campo de mercado competitivo e desigual. O Documento Base busca, portanto, ainda que textualmente, no contexto de produção desta política educacional, um enfoque pedagógico orientado por um campo de memória: a memória discursiva da centralidade do trabalho. A esse respeito destaca-se um dos quatro princípios do referido documento:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2006, p.38)

Segundo Marx (2008), “[...] o trabalho e as relações materiais de produção social da existência, independente da forma histórica que assumem, são fundantes da especificidade humana, na medida em que é pelo trabalho que a espécie humana se produz”. É no sentido de trabalho, como processo que permeia toda a existência dos seres humanos, que se apresentam textos e discursos dos professores.

Para tratar desta questão parte-se das palavras de Lukács (1970), em sua obra *Ontologia do ser social*, quando o teórico afirma que a condição de existência para os seres humanos é dada a partir de sua reprodução como seres humanos. No entanto, a forma específica dessa reprodução é dada numa relação dos homens

com a natureza através do trabalho. É nessa perspectiva que a categoria trabalho emerge como elemento central do ser social.

O entendimento de trabalho como ontologia do ser social está sobremaneira relacionado a uma noção de totalidade. No pensamento dialético, o exercício totalizador busca a complexidade na ação que será sempre parcial, particular e historicamente condicionada. Segundo Konder, qualquer objeto que se possa perceber ou criar é parte de um todo, por isso, a busca de soluções para os problemas depende de uma visão de conjunto, sempre provisória e que não esgota a realidade, mas é decisiva para que se possa situar e avaliar a dimensão de cada elemento dentro de uma estrutura significativa. (KONDER, 1981, p.37) A perspectiva de totalidade é um dos conceitos norteadores das propostas do PROEJA. Ao encontro desta discussão, Ciavatta, uma das autoras expoentes sobre o tema afirma que

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

No entanto, considera-se que a intenção de fechamento de significados sustentado pelo conceito de totalidade seja problemático para tratar das questões ideológicas que atravessam os textos e discursos através da prática social. A significação ideológica daquilo se supõe nos discursos assume significados de um campo ideológico particular. A ideologia em termos laclauianos consiste nas formas discursivas através das quais a sociedade está instituída tendo em vista o alcance do fechamento e fixação de sentidos (Laclau, 1993, p. 106.). Ela atua na constante tentativa de totalidade dos discursos totalizantes, no entanto, funciona também como motor na produção de sentidos que constituem o social, podendo ser analisada através de marcas linguísticas que implicam um determinado conjunto de valores, ideias e concepções.

Acredita-se que é nesta relação de implícitos que estão disponíveis nos documentos oficiais e nos discursos dos professores é que se pode analisar os efeitos de filiação e gênese da proposta do PROEJA com os pressupostos das teorias educacionais inspiradas na filosofia marxiana. De um lado, tem-se as

relações intertextuais de filiação com uma proposta pedagógica cuja historicidade demonstra fortes vínculos com o materialismo histórico-dialético e, de outro, tem-se as práticas discursivas recontextualizadas através dos discursos dos professores que se remetem a estes pressupostos sem, no entanto, fazer menção à influência de tais parâmetros. Trata-se, portanto, do reflexo da historicidade na construção de um currículo emancipatório.

A esse respeito, Foucault afirma que todo enunciado se apresenta como uma série de formulações distintas e dispersas que forma em seu conjunto o domínio da memória discursiva. (FOUCAULT, 1997, p.36). O modo como o conjunto de enunciados relacionados a um campo conceitual específico, que neste caso, é o currículo emancipatório, opera através das formações discursivas dos sujeitos envolvidos nesse processo, possibilitando a delimitação entre as relações intertextuais no que tange ao entendimento de emancipação. Além disso, pode-se considerar que isso ocorre através de técnicas de reescrita que se desenvolvem no campo de memória e se relaciona às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados deste "novo" texto. (Idem, p. 66)

O desafio que se impõe é o de analisar o entrecruzamento conceitual de uma formação discursiva, pois se torna necessário desviar a análise do jogo conceitual manifesto para que possa ler as entrelinhas desta relação. Cabe, portanto, identificar a quais esquemas de co-relação os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso. Interpretar as formas de uma ordem discursiva e as formas como esta vincula-se aos enunciados exige uma análise sobre como os elementos recordados em outros enunciados “são retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirindo novos conteúdos semânticos” (Ibid., p. 68).

O currículo emancipatório produz-se a partir do entrecruzamento de memórias e narrativas que podem atuar na construção, reconstrução ou até mesmo desconstrução de discursos inscritos em determinado momento da história, isso faz com que se evidenciem outros sentidos que foram silenciados em um dado momento, ou ainda faz com que se reatualizem pistas daquilo que se tem a saber sobre discursos de um tempo histórico.

Através dos discursos dos professores gerados nas entrevistas, os enunciados organizam-se disciplinados por uma linguagem eminentemente desinteressada que busca gerar um efeito de neutralização das mudanças sociais e históricas que ocorreram no decorrer do tempo, causando a impressão de que não

há relação entre os discursos dos professores e as bases da filosofia marxiana que, como se tem sustentado até aqui, estabelece uma relação de gênese aos textos e discursos analisados nesta parte do estudo.

Sabe-se, contudo, que não há neutralidade dentro da produção curricular. Como mencionado anteriormente, em acordo com Silva (1999) nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. O que se pode inferir é que ocorre uma dispersão de vozes que são demarcadas pela prática da interdiscursividade, que para este estudo é entendida como memória.

Tanto o Documento Base quanto os discursos dos professores configuram-se como dispersão de discursos diversos, de fragmentos interdiscursivos demarcadores das posições-sujeito assumidas nesta produção curricular. Destaca-se que as condições de emergência do currículo emancipatório estão atreladas ao interdiscurso, pois dele dependem os enunciados a serem reatualizados, ou esgotados via esquecimento.

Após ter situado o currículo emancipatório como um domínio do campo de memória, chega-se à discussão do problema da emancipação. Tal abordagem curricular sugere que as desigualdades da lógica neoliberal possam ser superadas através da emancipação dos sujeitos. O que conduz ao entendimento de currículo como um meio de promover a liberdade humana. Todavia, este raciocínio tem se demonstrado frágil perante à proliferação de sentidos advinda da lógica neoliberal através de mecanismos de controle e regulação sociais cada vez menos visíveis e mais operantes na sociedade contemporânea. Por isso, considera-se relevante dimensionar a análise ao entendimento de se reconhecer a condição finita e concreta de agência social. Assim, reitera-se o pensamento de Laclau quando o autor adverte que diante de tal condição os seres humanos apartam-se da possibilidade de totalidade dos sentidos. Chega-se assim ao terreno da “guerra das interpretações”.

Conforme abordado na parte do referencial teórico do estudo, na página 46, a interpretação da Escola de Essex propõe a “liberdade do sujeito dotado de uma identidade positiva” (LACLAU, 1993, p. 60). A noção de liberdade, nesta concepção, relaciona-se a uma falha estrutural, constituindo-se em uma mera possibilidade. Em vez de o sujeito simplesmente ter liberdade de agir, escolher, decidir, o momento de liberdade ou de deslocamento constitui-se também no momento de maior restrição,

ou do que se pode denominar não-liberdade. Diante disso, entende-se que a promessa de emancipação através da produção curricular torna-se inviável, pois não há garantia de que o momento de liberdade e de superação de uma lógica social - neste caso a de ordem neoliberal - possa ser superada de uma vez por todas, promovendo uma formação justa e libertadora aos estudantes.

Isso acontece porque a experiência da liberdade é ambígua. Toma-se como exemplo para esta situação as sociedades de modelo democrático cujas bases estão nos pressupostos da democracia, modelo que se tornou viável mas que não garante que essas sociedades sejam inteiramente livres, mas estão dispostas em um jogo complexo e infinito de diferenças que requer a negociação de sentidos em torno dos momentos de liberdade/não-liberdade.

Para entender a relação liberdade/não liberdade, faz-se necessário situar a análise em torno da concepção de sujeito que para este estudo é entendido de acordo com a noção de deslocamento que se constitui no momento em que a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, dissipando-se, assim, a significação. Logo, o deslocamento é a própria condição de possibilidade e de impossibilidade de um centro, da fixação última de sentido.

O sujeito retém em si a possibilidade ou impossibilidade da liberdade. Esse movimento contínuo de negociação de sentidos conduz à constituição de novos antagonismos e novos processos hegemônicos. Nesses termos, a noção de sujeito assume a função de momento instituinte, de agência e, finalmente, da necessidade de ruptura com uma ordem em vigência. É um lugar conquistado meio a constante negociação de sentidos e sua duração é provisória.

Acredita-se, portanto, que a conquista de espaço para a atuação de um currículo emancipatório seja uma possibilidade, mas não exatamente uma verdade incontestável, haja vista os inúmeros problemas que têm sido gerados com a falsa promessa de liberdade. Trabalhar em acordo com uma concepção de emancipação social, é uma experiência árdua e contestável, haja vista os índices de evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem apresentados por muitos estudantes da educação profissional. Ao mesmo tempo, diante de toda precariedade e contingência do campo discursivo, sustenta-se aqui ser esta a concepção curricular mais comprometida com o bem comum, embasada em valores como autonomia, solidariedade, justiça social.

Não se trata, portanto, de abolir a concepção de currículo em questão, mas de provocar certo grau de inquietude ao que se tem compreendido por emancipação. No sentido de realçar a importância do trabalho coletivo entre os docentes da modalidade e de ressignificar práticas discursivas que têm sido articuladas em termos de recorrência vocabular a novos termos para reproduzir antigas e problemáticas propostas curriculares que só acentuaram - e acentuam - as desigualdades e a exclusão social entre os muros da escola.

Portanto, reitera-se que as inúmeras recorrências à centralidade do trabalho na produção curricular demonstram forte grau de filiação com os pressupostos da filosofia marxiana, sem no entanto, explicitar isso, ou ainda estar atuando efetivamente para a emancipação dos sujeitos. Além do que, embora o trabalho como princípio educativo e a preocupação com uma formação mais humana, inclusiva e justa ocupe destaque no Documento Base do PROEJA e no próprio discurso dos professores, o que se revela muitas vezes é a negação de tais práticas que ficam restritas apenas ao nível do discurso. É o caso dos excertos abaixo que demonstram os reais problemas enfrentados pela modalidade no dia a dia das instituições investigadas:

P9:

*//o PROEJA ocupa em si hoje, olha eu acredito que tá entre os últimos, no sentido assim do atendimento inclusive, um exemplo tá aí oh, que não vai abrir outra turma, agora eu não sei se vai abrir outra por causa da **evasão**, por causa... não sei. Mas a visão que eu tenho hoje, que o curso inclusive foi até meio **deixado de lado**.*

P1:

*// olha eu vou ser bem sincero com isso aí, eu até tenho uma grande **decepção** com relação aos colegas, muitos colegas, com relação ao PROEJA eu até nem deveria de falar isso aí mas eu, muitos colegas doutores, mestres, de olharem com **outros olhos** o PROEJA com sentido de marginalidade, de **marginalizar o curso**, nosso curso pra nós aqui seria o que, seria hã... sem comparação né... // mas assim bem seria bem visto com outros olhos pela maioria dos colegas // no geral, **a gente é um grupinho aqui que tem afinidade com o PROEJA**, trabalha no PROEJA, muita gente trabalha no PROEJA obrigado, né*

*obrigado, tem gente que entra na sala de aula é hostil com os alunos, muitos colegas, até vou falar isso aí não deveria falar mas vou falar, né?! // É... Então assim a maioria infelizmente, **a maioria dos nossos colegas não entendem nem a proposta de criação dos Institutos**, não entendem né, então assim ó, imagina tu tratar com alunos de PROEJA, então infelizmente é uma mágoa que eu tenho assim ó que eu não consigo, não consigo, não vejo assim... // o pessoal talvez com o tempo eles amenizem um pouco isso aí, porque a maioria entra aqui como se estivesse numa universidade, numa UFSM por exemplo uma UFPEL e eles **não entendem a finalidade de inclusão social** que foi a criação dos Institutos, então tem gente que entra aqui: -“eu não vou trabalhar com esse pessoal, sou doutor”... mas como que tu vai fazer uma coisa dessa?! // Infelizmente né nós temos pessoas que pensam assim.*

Os discursos acima demonstram algumas das dissonâncias, entre as propostas curriculares do currículo emancipatório em relação às práticas discursivas de muitos docentes que trabalham com o PROEJA. Diante de tais declarações, fica difícil visualizar que de fato ocorra uma educação realmente voltada para a emancipação dos sujeitos e para formação da cidadania. Inclusive P1 afirma que muitos professores nem sequer compreendem a finalidade da criação dos institutos federais de educação, que desde a gênese do processo, enfatizou a inclusão social através de uma proposta de integração curricular.

O fato de a modalidade estar sendo deixada à margem nas instituições investigadas, reforça a outra faceta da regulação das políticas educacionais atreladas ao ideário neoliberal que, como se viu até aqui, são menos visíveis, mas continuam influenciando o trabalho dos docentes. O caso do Documento Base apresenta uma política contra-hegemônica neste cenário, inclusive pelo fato de ter sido pensada e projetada por educadores defensores do entendimento do trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, KUENZER, FRIGOTTO, etc). No entanto, o que se constata nos discursos dos professores é que o planejamento curricular para a modalidade, de fato, corresponde a uma cópia dos cursos ofertados pelo Sistema S como declara P9:

P9:

// parece que quando eu pego esse PPC desse curso, parece que pegaram de um técnico do SENAC. Parece que fizeram "ctrl C" e "ctrl V" do sistema S, mais especificamente do SENAC que é o comércio né.

Finalmente, diante da possibilidade de efetivação (ainda que provisória) do currículo emancipatório, sugere-se neste estudo que estas questões sejam debatidas entre os docentes para que se possa conhecer os desafios e necessidades do PROEJA, que devido ao descaso e silenciamento de muitas vozes (de professores e estudantes), tem enfraquecido sua oferta dando lugar aos cursos de formação aligeirada via PRONATEC.

Acredita-se que o currículo emancipatório seja uma importante ferramenta para promover uma educação diferenciada dos moldes impostos pelo campo produtivo, no entanto, é imprescindível que os docentes atuem nesse trabalho de maneira contínua e sistemática, ampliando o entendimento de emancipação através da ocupação de posições-sujeito agentes da transformação social almejada pelo Documento Base. Este processo exige um comprometimento do coletivo de professores em constante diálogo e negociação de sentidos com os estudantes, gestão local do câmpus, técnicos administrativos educacionais e reitoria através das pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão a fim de que se viabilize também o trabalho com as comunidades locais. Conforme Santomé,

O fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações que podem se tornar "dolorosas" dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la. Os professores precisam "entender as ideologias e práticas opressoras, mas não de uma maneira fracassada ou pessimista" (BARTOLOMÉ, 2007, p.30), e sim com uma abordagem histórica de maior alcance que permita ver que no passado sempre houve outros grupos sociais marginalizados que se rebelaram contra as situações de injustiça que tinham de suportar e foram bem-sucedidos. Educar para o ensino obriga a recordação das lutas sociais por meio das quais se enfrentaram situações de exclusão e dominação. (SANTOMÉ, 2013, p. 227, 228)

As relações intertextuais manifestas na análise do currículo emancipatório demonstram a memória discursiva entre textos e práticas discursivas, e isso não deve ser silenciado ou ignorado, há que se encorajar tanto docentes como estudantes a enfrentarem os obstáculos que se impõem à promoção da justiça

social a fim de que uma educação para a liberdade - em termos laclauianos - possa assumir posição hegemônica na educação profissional de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ao chegar às (in)conclusões do trabalho de escritura, a tese ora apresentada encontra-se perante uma série de respostas contingentes e inacabadas aos questionamentos propostos no decorrer desta pesquisa. Tratam-se de constatações provenientes de manifestações discursivas diversas, que abarcam vozes de diferentes lugares e tempos da conjuntura histórico-social na qual se inscreve o momento desta produção. Por isso, prefere-se não definir que se irá discorrer sobre a finalização (embora se pretenda produzir este efeito) do processo investigativo, optando-se apenas pela socialização de algumas considerações acerca do que foi exposto até o momento.

Diante disso, buscar-se-á desenvolver, nos próximos parágrafos, uma reflexão sobre as etapas do estudo que agora se encontra em vias de conclusão, e que, no entanto, amplia-se a um leque de possibilidades e releituras que surgirão cada vez que for submetido a um novo gesto de interpretação, tanto da parte de quem o escreve, quanto da parte daqueles que o lerem. Pois assim acredita-se funcionarem os efeitos de sentidos: como que num jogo discursivo em que ninguém se assume como único detentor de uma visão privilegiada da realidade, já que o real constitui-se no não-dito. Como se pode ter observado, esta pesquisa foi desenvolvida em quatro partes complementares:

Na parte introdutória, apresentou-se a proposta do estudo, sua justificativa, e, em seguida, a proposição de tese que sustenta este estudo, a problemática central da pesquisa, o objetivo geral e, por fim, os objetivos específicos;

Nos capítulos II, III e IV desenvolveu-se a construção dos referenciais teóricos, ou seja, foram traçadas as bases teóricas que orientaram as análises que foram construídas posteriormente. Nesta parte do estudo, foram selecionadas três temáticas centrais que nortearam as discussões desenvolvidas até então: discurso, políticas educacionais e currículo.

No capítulo V, teceram-se os dispositivos metodológicos em que foram previamente delimitados os procedimentos de análise do *corpus*. Nesta etapa, a atenção esteve voltada à apresentação do aporte teórico-metodológico, firmando-se a escolha de embasar este estudo nos pressupostos da Teoria do Discurso da Escola de Essex e na Análise Crítica do Discurso. Ainda foram apresentados os

procedimentos de análise, bem como os instrumentos de geração e coleta de dados, contexto e participantes da pesquisa.

No capítulo VI, deu-se início à análise do *corpus*, o qual foi constituído pelo conjunto de textos: leis e diretrizes que orientam a educação profissional de jovens e adultos e, da geração, gravação e posterior transcrição dos discursos de dez professores lotados em três *campi* do Instituto Federal Farroupilha: Alegrete, Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul. Nesta etapa da pesquisa, subdividiu-se a interpretação dos dados com base nos efeitos de sentidos produzidos a partir das relações de intertextualidade que produziram três diferentes concepções de currículo: o currículo empreendedor, o currículo pragmático e o currículo emancipatório.

O currículo empreendedor é um efeito discursivo que se sustenta no discurso da profissionalização. Especificamente expôs-se através dele as implicações da lógica de mercado na produção curricular da educação integral destinada aos jovens e adultos. Esta parte da análise apresentou como as políticas de orientações neoliberal e neoconservadora assumem posições determinantes na construção dos currículos das modalidades de ensino em estudo. Isto não apenas se evidenciou na produção curricular como também pode-se constatar que tem gerado efeitos de sentidos no próprio trabalho dos docentes. Nesta análise sustentou-se que os discursos que constituem o currículo empreendedor atuam num campo de concomitância, relacionando-se a um conjunto de enunciados que foram originados em diferentes formações discursivas.

Em relação ao currículo pragmático, o estudo direcionou a análise em torno de uma das temáticas mais mencionadas e discutidas durante a geração de dados a partir da entrevistas semiestruturadas com os professores. Dos dez docentes participantes, nove aludiram à questão da interdisciplinaridade toda vez que lhes era questionado sobre o tema integração curricular. De fato, a maioria dos docentes entende a integração como interdisciplinaridade, reduzindo, muitas vezes, nesse entendimento, outras dimensões da integração curricular.

Nesta seção do estudo propôs-se elucidar a articulação de quatro elementos discursivos no intuito de apontar alternativas para o trabalho docente na perspectiva da integração curricular, bem como buscou-se desenvolver possíveis formas de resignificação e recontextualização para o currículo integrado: a integração de

experiências; integração social democrática; integração de conhecimento; integração como uma concepção do currículo (BEANE, 2003).

Nesta análise considerou-se que os discursos que constituem o currículo pragmático articulam-se num campo de presença no qual "todos os enunciados formulados em outro lugar são aceitos no discurso, reconhecidos como verdadeiros, envolvendo uma descrição exata, um raciocínio bem fundamentado ou uma pressuposição necessária", como também "os que são criticados, discutidos, julgados, rejeitados ou excluídos explícita ou implicitamente" (1997, p. 64).

Finalmente o currículo emancipatório considera a produção curricular com vistas à emancipação humana, referindo-se especificamente ao papel do conhecimento como meio de libertação. Sustentou-se que a partir dos discursos analisados pode-se aludir ao campo discursivo da Escola do Trabalho, conforme proposto por Pistrak (1924). Nessa abordagem evidenciaram-se fundamentos pedagógicos atrelados ao princípio da práxis educativa bem como o trabalho como princípio educativo, ambos relacionados a uma concepção de mundo sustentada na promoção da cidadania e da emancipação humana.

Nesta etapa do estudo reiterou-se a questão de que não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra reatualizem outros. O texto da integração curricular não trata de uma nova proposta educacional, pelo contrário, é um texto oriundo de outros textos, com forte influência dos pressupostos da pedagogia libertadora. Esta seção do estudo voltou-se para a análise da ocorrência de "novos" vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular, concluindo-se nesta parte da análise que tanto a cidadania como a emancipação compõem o cerne dos objetivos do PROEJA, além de operarem discursivamente em uma relação intertextual através da ativação de um campo de memória discursiva.

Diante disso, buscou-se tecer através das análises discursivas elementos que subsidiassem a tese defendida nesta pesquisa quando esta argumenta que na concepção de diferença (LACLAU; MOUFFE, 1985, 1987. LACLAU, 2011), coexiste um processo discursivo de controle e regulação da práxis docente através das políticas educacionais e curriculares, materializadas na produção curricular. Sustenta-se que essas articulações discursivas assumem posições antagônicas a partir da polissemia dos termos no campo da educação profissional de jovens e adultos.

As três formas de currículo apresentadas - empreendedor, pragmático e emancipatório - revelaram em maior ou menor grau relações de intertextualidade que atuaram através de três campos discursivos quais sejam: concomitância, presença e memória. Essas articulações sustentam-se nas relações entre textos (normativas, decretos e diretrizes) e práticas discursivas dos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, pode-se considerar que a lógica da diferença ao articular diferentes elementos e momentos discursivos produz efeitos de sentidos que reiteram um processo de controle e regulação da práxis docente através das políticas educacionais e curriculares, materializadas na produção curricular dos três tipos de currículo evidenciados neste estudo.

Esses movimentos discursivos atuam sobremaneira sobre as práticas de integração e desintegração curriculares, por meio de práticas articulatórias, produzindo efeitos de sentidos na organização do trabalho docente, conforme pode ser observado no decorrer deste estudo. O campo conceitual da integração profissional para jovens e adultos abarca um conjunto de tensões e dissonâncias entre textos e práticas, podendo ser recontextualizado de diferentes formas no cotidiano escolar.

Considerou-se que o currículo empreendedor é uma prática discursiva hegemonicamente construída nas instituições analisadas o que pode ser exemplificado através da análise de políticas e discursos dos professores. Sustentou-se também que este tipo de produção curricular tem recontextualizado práticas oriundas do ideário neoliberal, conformando a educação profissional integrada aos interesses do mercado, chegando-se à conclusão de que não se trata de um currículo indutor de justiça social, ao contrário, tem gerado efeitos de individualização do trabalho docente e desvalorização dos estudantes da modalidade.

Em relação ao currículo pragmático evidenciou-se um apelo recorrente à interdisciplinaridade que tem caracterizado a proposta de integração curricular nos *campi* investigados, mais do que isso, tem se constituído como um recurso para solucionar a fragmentação disciplinar. Além disso, concluiu-se que a interdisciplinaridade serve como um exemplo de um campo do saber que reúne em torno de si diversas significações em disputa, constatando-se que é um conceito que, ao abarcar uma gama variada de significados provenientes de diversas particularidades, acaba assumindo o sentido de uma universalidade, o que, em

termos laclauianos, pode-se considerar que a interdisciplinaridade assume, no contexto educacional, o *status* de um significante vazio.

Finalmente, o currículo emancipatório foi considerado uma importante ferramenta para promover uma educação diferenciada dos moldes impostos pelo campo produtivo, todavia, concluiu-se ser imprescindível que os docentes atuem nesse trabalho de maneira contínua e sistemática, ampliando o entendimento de emancipação através da ocupação de posições-sujeito agentes da transformação social almejada pelo Documento Base.

Além disso, as relações intertextuais manifestas na análise do currículo emancipatório demonstram a relação de memória entre textos e práticas discursivas, e isso não deve ser silenciado ou ignorado, pelo contrário, este recurso deve servir como um meio de promover a justiça social a fim de que uma educação para a liberdade possa assumir posição hegemônica na educação profissional de jovens e adultos.

Diante do exposto, reafirma-se a necessidade de atuação dos recursos discursivos que podem ser produzidos através da lógica da diferença a fim de impulsionar a criação de novas identidades que tenham acesso à negociação de sentidos para estabilizar, mesmo que de forma precária e contingente, a hegemonia da proposta do currículo integrado. A partir daí, sugere-se a consolidação das novas significações produzidas na prática articulatória a fim de que se promova uma educação mais próxima dos pressupostos requeridos para a educação da modalidade em questão.

Nesse sentido, acredita-se que o incentivo à negociação de sentidos seja um caminho viável para superar a condição de desintegração a qual o currículo integrado tem reproduzido ao longo dos anos. Para tanto, os professores precisam de tempo, formação continuada, trabalho entre o coletivo de seus pares e de condições para por em prática encontros, discussões e aperfeiçoamentos na temática em questão. Assim, pode-se pensar em um momento de articulação no qual se possa promover intercâmbio de diversos elementos de diferentes formações discursivas para que se alcance o Momento diferencial no campo da discursividade, que seja potente para atuar em prol da mudança discursiva que reflita na mudança social.

Finalmente, reunindo-se as três concepções de currículo emergidas neste estudo, sugere-se que independentemente das manifestações discursivas que,

muitas vezes, revelam certa carência na tentativa de se definir o que é um currículo integrado, reitera-se a necessidade da produção e solidificação de um currículo justo. Na página 91, discorreu-se sobre esta questão enfatizando-se a necessidade de um movimento de justiça curricular. Santomé (2013), aponta este elemento como terreno fértil para a promoção de uma educação para a liberdade.

Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos na educação profissional de jovens e adultos.

Como já referido, a integração curricular, conforme os pressupostos de Beane (2003), está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática. Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. E é nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

_____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010a.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago/set. 2010b.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOBBIO, N. et al. **Dizionario di política**. 2. edizione. Torino: UFET, 1983.

BRASIL, Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BOBBITT, John Franklin. O método científico na construção do currículo. In: _____. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora. 2004. p. 73-81.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 5.154. 23 de julho 2004.** Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.** Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.** Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Brasília, 2007.

_____. **Lei Federal nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994.** Brasília, 1994.

_____. **Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 26 dez. 1996.

_____. **PROEJA - Documento Base.** MEC, SETEC: Brasília, 2006.

_____. **Documento Referência PRONATEC – EJA.** MEC, SETEC: Brasília, 2013.

BRASIL, Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRITTES, L. R. **Efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna:** uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico. 2011. 194p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, R. Sociedade de controle. In: **São Paulo em perspectiva.** n. 18, v. 1, 2004.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. **La cultura en las crisis latinoamericanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E.; MORAES, M. C. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse - Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **A dialética do discurso**. Artigo originalmente publicado na Revista Textus (XIV. 2001a, p. 231-242). Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profile/263>. Tradução de Raquel Goulart Barreto.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/09/2013.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05/09/2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FÜCHS, Cathérine. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

GARCIA, M. M. A. Textos e contextos na reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel. In: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 229-252, ago/set. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1 – Introdução ao estudo da filosofia. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROSSBERG, L. Postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall**: critical dialogues in cultural studies. London: Routledge, p. 112-127, 1996.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-52, 1992.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

HYPOLITO, A. M. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, G.; VAN-DUNEM, J. O. S. (Org.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2007.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HOWARTH, D. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

INDURSKY, Freda. A noção de sujeito em Análise do Discurso: do desdobramento à fragmentação. In: XV Encontro da Anpoll de 2000. **Anais**. Porto Alegre, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: brasiliense, 1981.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso: London, 1985.

_____. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

_____. Post-marxism without apologies. In: LACLAU, E. **New reflections on the Revolution of our time**. London: Verso, 1990.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

_____. Discourse. In: GOODIN, R. A.; PHILIP, P. (eds.). **A companion to contemporary political philosophy**. Oxford: Blackwell, 1995.

_____. **La razón populista**. 2. ed. México: FCE, 2006.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. In: **Trabalho e Educação**, n. 7, jul./dez., 2000.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, A. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A ; GANDIN L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MAGALHÃES, B. Ideologia, sujeito e transformação social. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêucheux hoje**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1984a.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 1. 2008.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Emancipação e Diferença, de Ernesto Laclau. Resenha de Daniel de Mendonça. In: **Revista Estudos Políticos**. n. 4, v. 1, 2012.

_____. Antagonismo como identificação política. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 9, Brasília, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Edunicamp, 1988.

_____. **Discurso. Estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. A análise do discurso: três épocas. In. GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.) **Gestos de leitura:** da história no discurso. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PETRI, V. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. In: **Conferência de abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM: Anos 60: utopias que transformaram a área de letras.** Santa Maria, 2006.

POMBO, Olga. **A interdisciplinaridade : reflexão e experiência.** Lisboa : Texto Editora, 1993.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico:** implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes editores, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2011.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, S. V. et al. **Reflexões sobre a prática e teoria em PROEJA.** Porto Alegre, EVANGRAF, 2007.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre PROEJA. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOT, P. **The meanings of mass higher Education**. Buckingham: Open University Press, 1997.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: território contestado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, L. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**. Cambridge: Polity Press, 1990.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. v. 4, n. esp. Tubarão, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FARROUPILHA

Pesquisadora Responsável: Letícia Ramalho Brittes

Instituição: Universidade Federal de Pelotas– Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 9622 2527

Local de coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha Câmpus (...)

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado(a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando ser entrevistado e, para registro dos discursos ter este momento gravado num aparelho de MP4, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: O objetivo geral desta pesquisa é investigar, através da análise de discurso, os movimentos discursivos do processo de hegemonização das políticas curriculares da educação profissional de jovens e adultos e os efeitos de sentidos de tais políticas sobre o trabalho de docentes que atuam nessas modalidades de ensino.

Procedimentos: Entrevista semiestruturada

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação.

Benefícios: Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir com o trabalho docente na educação profissional de jovens e

adultos, através da investigação da produção curricular para essas modalidades de ensino.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 19 de novembro de 2013.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Letícia Ramalho Brittes, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista semiestruturada

Questões para entrevista semiestruturada

Campus: Alegrete, São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos.

1. Qual é a sua concepção de integração curricular?
2. Você trabalha numa perspectiva de integração curricular? De que maneiras?
3. Em sua opinião, a modalidade integrada tem correspondido às reais necessidades do estudante jovem e adulto?
4. Como você organiza o trabalho pedagógico na perspectiva da integração curricular? Esta operação tem sido viável em sua instituição?
5. Por que você atua na modalidade PROEJA?
6. Você já ministrou aulas para a modalidade PRONATEC? Como foi esta experiência?
7. Por que você atua na modalidade PRONATEC?
8. Em termos de organização curricular, quais as principais aproximações e diferenças entre os programas PROEJA e PRONATEC?
9. E quanto à abordagem teórico-metodológica, utilizada no planejamento e desenvolvimentos das aulas, quais as relações de similaridade e diferença existente entre os programas?
10. Em relação ao recente debate, ocorrido nos últimos encontros de professores no Centro Administrativo do IFF Farroupilha, em relação ao tempo estipulado para os cursos de PROEJA – de três anos de formação para dois anos – qual foi o seu posicionamento e por que optou por isto?
11. Em sua opinião, qual é a finalidade principal da proposta formativa do PROEJA dentro da realidade com a qual você se depara no dia a dia da instituição?
12. Que lugar ocupa o PROEJA na sua instituição? Contextualize a modalidade, relatando suas principais potencialidades e fragilidades?
13. Quanto ao documento PRONATEC-EJA e a sua proposta de transformação do PROEJA em PRONATEC, quais são suas principais considerações?
14. Como você se sente, ca condição de docente, frente à alternância de programas do governo e das constantes mudanças nas propostas curriculares dos cursos mencionados durante esta conversa?

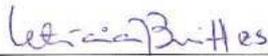
APÊNDICE C – Termo de confidencialidade

DECLARAÇÃO

Eu, Leticia Ramalho Brittes, portadora do RG 9087126091 e CPF 004480500-48, declaro, para os devidos fins, que os dados coletados a partir da entrevista semiestruturada, conforme roteiro em anexo, serão gravados com a autorização do docente participante da pesquisa e, posteriormente, serão transcritos pela pesquisadora e enviados a cada participante para conferência do material coletado. Somente depois do retorno do participante é que se procederá a análise dos dados.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Júlio de Castilhos, 18 de dezembro de 2013.



Leticia Ramalho Brittes
SIAPE 1921185

ANEXOS

ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de ética

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FARROUPILHA

Pesquisador: Letícia Ramalho Brittes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25097813.4.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 499.225

Data da Relatoria: 17/12/2013

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de tese propõe uma análise discursiva em torno da produção curricular dos cursos destinados à educação profissional de jovens e adultos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Especificamente, analisa as articulações discursivas das políticas curriculares do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC), atualmente vigentes nos Institutos Federais no Brasil.

Interroga-se sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares vigentes em ambos os programas, buscando analisar como os movimentos de integração e desintegração curriculares, por meio de práticas articulatórias, produzem sentidos na organização do trabalho docente.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, sustenta-se nas contribuições da teoria discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e para a análise do corpus ainda serão mobilizados alguns dispositivos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Como contexto de análise, a pesquisa parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) incluindo-se, neste estudo, a análise das principais políticas públicas educacionais para a educação profissional de jovens e adultos, no período relativo à década de 1990 até a contemporaneidade. A parte empírica do estudo consistirá na

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 499.225

geração de dados, a partir dos discursos dos professores de três campi do IFFarroupilha (Alegrete, São Vicente do Sul e Júlio de Castilhos) por meio de momentos de interação orientados pela técnica de entrevista semiestruturada. A partir desses dados pretende-se analisar as articulações em torno das práticas discursivas no que diz respeito aos momentos de integração e desintegração curriculares e os efeitos de tais movimentos sobre o trabalho docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os movimentos discursivos do processo de hegemonização das políticas curriculares da educação profissional de jovens e adultos e os efeitos de sentidos de tais políticas sobre o trabalho de docentes que atuam nessas modalidades de ensino. Para tanto, será preciso problematizar o papel do conhecimento nesse processo: se sua validade é meramente instrumental, se funciona como credencial para acesso ao mundo do trabalho, se atua no processo de construção da emancipação humana, ou ainda, se está ou não atrelado a alguma dessas hipóteses.

Objetivo Secundário:

Em acordo com os pressupostos teóricos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e com os dispositivos metodológicos da Análise Crítica do Discurso, esta pesquisa apresenta como objetivos específicos: Analisar discursivamente o conjunto de políticas públicas educacionais selecionadas para o estudo. Investigar como ocorre a negociação de sentidos a partir das articulações discursivas em torno dos movimentos de integração e desintegração curriculares na educação profissional de jovens e adultos. Interpretar como tais movimentos atuam na organização do trabalho docente por meio da análise do funcionamento discursivo das políticas focalizadas nos discursos dos docentes; Analisar as posições-sujeito apresentadas nas práticas discursivas centrais deste estudo: currículo, políticas públicas educacionais e trabalho docente. Por fim, analisar o papel do conhecimento no processo formativo estudantes: o enfoque discursivo da profissionalização, qualificação e emancipação, por meio da análise dos discursos dos docentes.

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 499.225

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram identificados os possíveis riscos e criado um plano de ação para caso ocorra algum revés durante o transcorrer da coleta. Os benefícios da pesquisa estão corretamente descritos na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho está adequadamente confeccionado para cumprir as normas deste CEP, devendo ser aprovado sem restrições.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes no projeto, estando adequados as normas deste CEP, devendo ser aprovado sem quaisquer ressalvas.

Recomendações:

Recomenda-se a imediata confecção do projeto, devido a sua abrangência e foco em um tema que o Iffarroupilha carece de informações, onde sugere-se que seja amplamente divulgado aos campus que tem a modalidade de ensino do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que o projeto deve ser aprovado sem restrições.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Fazer constar no projeto, que após a transcrição deverá ser verificada conformidade das informações relatada pelo entrevistado. Incluir o roteiro de entrevista semi-estruturada

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

Página 03 de 04

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 499.225

SANTA MARIA, 18 de Dezembro de 2013

Assinador por:
Raquel Lunardi
(Coordenador)