



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOCILEIDE BIDÔ CARVALHO LEITE

SENTIDOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO
IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA

JOÃO PESSOA

2014

JOCILEIDE BIDÔ CARVALHO LEITE

SENTIDOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

JOÃO PESSOA

2014

L533s Leite, Jocileide Bidô Carvalho.

Sentidos da política de currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPB-Campus João Pessoa / Jocileide Bidô Carvalho Leite.-- João Pessoa, 2014.

200f. : il.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira

BANCA EXAMINADORA

Maria Zuleide da Costa Pereira (Orientadora/ PPGE/CE/UFPB)



Maria Creusa de Araújo Borges (PPGE/CE/UFPB)



Rui Gomes de Mattos de Mesquita (PPGEdu/UFPE)

JOCILEIDE BIDÔ CARVALHO LEITE

**SENTIDOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO
IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o Título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª. Maria Zuleide da Costa Pereira
Orientadora (UFPB)

Prof^ª. Dr^ª. Glória das Neves Dutra Escarião
Examinadora externa (UFPB)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Creusa de Araújo Borges
Examinadora interna (UFPB)

Prof^ª. Dr^ª Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Examinadora interna (UFPB)

Prof. Dr^º. Rui Gomes de Matos de Mesquita
Examinador externo (UFPE)

Dedico este trabalho aos/às professores/as que, com sabedoria, articulam o processo educativo, e especialmente aqueles que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante em todos os momentos da minha vida;

À minha orientadora, Prof^ª Dr^a Maria Zuleide da Costa Pereira, por seu apoio, estímulo, dedicação, valiosa orientação, atenção nas revisões e nas sugestões, fundamentais para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

Aos colegas do GEPPC, pelas contribuições, pelas interlocuções, pelo apoio, respeito, acolhimento e amizade;

Aos docentes, componentes da banca de avaliação, que destinaram parte de seu tempo precioso para contribuir para o aperfeiçoamento dessa atividade;

A todas as professoras do Mestrado, que, de muitas formas, contribuíram para a realização deste trabalho;

Aos professores e professoras do IFPB, que participaram, de forma muito receptiva, desta pesquisa, pelas reflexões que seus depoimentos me possibilitaram;

Aos meus pais, Joaquim e Leonô, aos meus irmãos, Josilene, Leo, Sebastião, Janilma, Lindonô, Daniel e Dani, por serem alicerces fundamentais da minha vida;

A Anchieta, Letícia e João Lucas. Meu porto seguro, meus amores, sem vocês, não estaria aqui;

À minha avó Brígida (in memorian), um dos principais esteios da minha vida;

Às minhas colegas de trabalho, Ana Lúcia, Selma Elaine, Sílvia Helena, Maria José Dantas, Gildete, Francisca, Anna Paola, Anna Thereza pelo apoio, pelo incentivo e compreensão;

À minha amiga Maíze, pelo incentivo, pelas trocas de experiências e pelas escutas;

À Valéria, pelo incentivo, apoio, cuidado, pelas contribuições sempre que precisei, amiga para sempre;

À Sawana, pelas observações clínicas realizadas durante a feitura dessa atividade;

A Rafael, pela disponibilidade, em todos os momentos em que precisei;

A Érica, Idalma, Luzia, Geonara, Socorro, Diogo, Luís, Karina e todos os (as) demais colegas da turma 32 do PPGE, pelo convívio, incentivo, que foram muito válidos, durante essa jornada;

À minha secretária, Dezinha, sem a qual teria sido bem mais difícil concluir este trabalho. Obrigada por cuidar dos meus filhos, muitas vezes suprimindo o carinho de mãe, nas minhas ausências. Muito obrigada!

A todos os que cruzaram a minha vida, deixando marcas. Os nomes de vocês não estão aqui, mas, com certeza, estão marcados no meu coração.

“Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi de analisar alguns sentidos das propostas da política de currículo, voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), identificados nos discursos dos docentes e dos documentos oficiais, nacionais e locais, como o Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 e a Resolução nº 02/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e a Resolução nº 04/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução nº 06/2012, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2010 – 2014) - IFPB, e os Planos Pedagógicos de Cursos e Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio. A metodologia de análise está pautada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004; 2010), Laclau (1990; 2006; 2011; 2013); Lopes (2008), Macedo (2012), Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007) e Pereira (2009; 2010; 2012). O discurso, o significante vazio e flutuante, o antagonismo e a hegemonia foram eleitos como categorias de análise. Essas categorias foram utilizadas de acordo com as demandas identificadas nos discursos dos docentes e dos documentos utilizados. Foram aplicados sete entrevistas e 14 questionários a 21 docentes que ministram aulas nessa modalidade de educação, com a finalidade de saber quais as implicações desses discursos na prática docente. A análise discursiva revelou, entre outros aspectos, que a política curricular voltada para a EPTIEM é permeada por diferentes epistemologias, pedagogias, pluralismos de valores e culturas, que se traduzem em uma multiplicidade de tensões e de relações de subordinação em busca de emancipações nos espaços-tempos dessa política.

Palavras-chave: Política - Currículo – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Teoria do Discurso.

ABSTRACT

This piece of research aims at analyzing some aspects of the proposals of the curriculum policy, regarding the Professional Technical Education Integrated into High School Teaching, identified in the teachers' discourses and in the national and local official documents, such as Act CNE/CEB N° 5/2011, Resolution N° 02/2012 that characterize the National Curriculum Guidelines for the High School Teaching; Act CNE/CEB N° 7/2010, Resolution N° 04/2010, that define the National Curriculum General Guidelines for Basic Education; Act CNE/CEB N° 11/2012 and Resolution N° 06/2012, that deal with the National Curriculum Guidelines for the Professional Technical Education for High School level; Plan of Institutional Development - (2010 – 2014) - IFPB, Pedagogical Plans of Courses and National Catalogue of the Technical Courses for High School Teaching. The methodology of analysis is based on the Discourse Theory of authors such as Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2004; 2010), Laclau (1990; 2006; 2011; 2013); Lopes (2008), Macedo (2012), Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007), Pereira (2009; 2010; 2012). The discourse, the empty and floating signifiers, the antagonism and the hegemony were elected as categories of discourse analysis. These categories were used according to the demands identified in the teachers' discourses as well as in the researched documents. Seven interviews and fourteen questionnaires were accomplished with 21 teachers who work with this teaching modality with the purpose of perceiving the implications of this discourse in the teaching practice. The discursive analysis revealed, among other aspects, that the curriculum policy of the Professional Technical Education Integrated into High School Teaching is permeated by different epistemologies, pedagogies, pluralism of values and cultures that are translated into a multiplicity of tension and subordination relations in search of emancipation in the space-time of such policy.

Keywords: Policy – Curriculum - Professional Technical Education Integrated into High School Teaching – Discourse Theory.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CERTIFIC – Programa de Reconhecimento e Certificação de Saberes adquiridos pelos trabalhadores durante sua trajetória de vida

CNE – Conselho Nacional de Desenvolvimento

CNCEM – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EPTIEM – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFPB – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIRD – Projetos e Instalações de Redes de Distribuição

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TD – Teoria do Discurso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instalação da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba	27
Figura 2 - Fachada da Escola Técnica Federal da Paraíba – setembro de 1983.....	27
Figura 3 - Portaria do CEFET-PB (23/09/1999)	28
Figura 4 - Configuração da interiorização do IFPB	29
Figura 5 - Fachada do IFPB, Campus João Pessoa, na atualidade	30
Figura 6 - Documentos Oficiais Nacionais.....	31
Figura 7 - Documentos Oficiais Locais	31
Figura 8 - Os Sujeitos da Pesquisa	32
Figura 9 - Cursos ministrados por cada sujeito pesquisado	39
Figura 10 - Componentes curriculares ministrados por cada docente pesquisado	40
Figura 11 - Sentidos de Currículo Integrado	89
Figura 12 - Sentidos relacionados à forma de integração do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	92
Figura 13 - Pontos fixadores de sentidos.....	94
Figura 14 - Inter e transversalidade como ponto nodal	116
Figura 15 - Compreensão do que significa currículo integrado	121
Figura 16 - Agrupamentos dos discursos relacionados à forma como se integram os componentes curriculares que se ministram aulas na EPTIEM	126
Figura 17 - Sentidos antagônicos ao processo de integração curricular no IFPB, Campus João Pessoa.....	142
Figura 18 - Possibilidades de articulação do processo de integração curricular na concepção dos docentes.....	165
Figura 19 - Ênfase ao ministrarem as aulas	168
Figura 20 - Pontos Articuladores de Sentidos dos Documentos e Docentes.....	173
Figura 21 - Sentidos flutuantes na política curricular.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da faixa-etária dos docentes pesquisados	37
Tabela 2 - Sexo autodefinido pelos docentes pesquisados	37
Tabela 3 - Tempo de docência no IFPB	38
Tabela 4 - Formação acadêmica dos docentes pesquisados	38

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
2.1- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS	22
2.1.1 Lócus da pesquisa.....	26
2.1.2 Corpus da pesquisa.....	30
2.1.3- Procedimentos de produção dos discursos.....	33
2.1.4- Instrumentos para produção dos discursos e análise dos discursos	34
2.1.5- Tratamento dos discursos.....	35
2.1.6- Caracterização dos sujeitos da pesquisa	36
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 90: os novos significados da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	42
3.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: (im) possibilidades dos processos articulatórios	56
3.2 A REFORMA EDUCACIONAL: processos de práticas articulatórias em torno de discursos sociopolíticos	58
4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido	70
5. SENTIDOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EPTIEM: (IM) POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE	99
5.1- PROPOSTAS CURRICULARES EM ARTICULAÇÃO COM DIFERENTES PROJETOS DE NAÇÃO.....	102
5.2- POLÍTICA DE CURRÍCULO EM BUSCA DA COMPLETUDE DE SENTIDOS NUM CAMPO DE LUTAS PERMEADO POR TENSÕES	106
5.3. INTER E TRANSVERSALIDADE COMO PONTOS NODAIS EM ARTICULAÇÃO AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.....	113
5.4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMO UM ESPAÇO VAZIO A SER PREENCHIDO POR SIGNIFICADOS PLURAIS	119
5.5. INTERDISCIPLINARIDADE/ TRANSVERSALIDADE COMO ARTICULADORES DE SENTIDOS UNIVERSAIS.....	134

5.6- TENSÕES NO CAMPO DA ARTICULAÇÃO DE SENTIDOS À POLÍTICA CURRICULAR.....	136
5.7 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CORPORIFICAÇÃO DA TOTALIDADE IMPOSSÍVEL A PARTIR DOS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS PRESENTES NA POLÍTICA CURRICULAR.....	153
5.8- POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE BUSCA PELA PLENITUDE AUSENTE.....	164
6. OBSERVAÇÕES PONTUAIS	179
7. REFERÊNCIAS	190
ANEXOS	195
APÊNDICE	198

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa da dissertação de Mestrado que ora apresentamos emerge das reflexões e das interpretações a partir das experiências pessoais, como acadêmica e profissional na área da educação, vivenciadas tanto em instituições privadas quanto públicas. Inicialmente, como professora da rede privada de ensino, durante quatorze anos, e, simultaneamente, em um período exíguo na rede pública de ensino em dois municípios da grande João Pessoa (Santa Rita e Bayeux) como supervisora educacional.

A partir de 2006, por meio de concurso público, ingressei na rede federal, no estado do Rio Grande do Norte, Unidade descentralizada de Ipanguaçu, hoje Campus Ipanguaçu, vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Em 2007, solicitei transferência para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - lócus desta investigação.

Ainda são muito fortes os registros memorísticos em relação às contradições sentidas e observadas como estudante e como profissional, nos diferentes contextos escolares, em específico, os que se referem às percepções relativas às desigualdades quanto ao acesso aos conhecimentos curriculares escolares, percebidos como os mais relevantes e valorizados sócio-culturalmente. Esses e outros motivos nos mobilizam a entender e a buscar formas de apropriação da literatura da área educacional desde o Curso de Pedagogia, na inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) e, mais recentemente, no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, com a finalidade de compreender, por meio dessas aproximações teóricas de forma mais consciente, como as relações de poder construídas socioculturalmente se imbricam nos processos educativos e como promovem injustiças com as minorias (mulheres, filhos de operários, trabalhadores, desempregados, homossexuais, religiosos, indígenas, quilombolas, entre outras), especialmente, as oriundas das áreas periféricas em desvantagem nos contextos socioculturais e econômicos das sociedades contemporâneas.

Essas vivências supramencionadas favoreceram a passagem por diferentes leituras, sempre visando articular significados em torno do desvendamento de caminhos que promovam uma educação que possibilite o dever e o compromisso que favoreçam as diferentes posições de sujeito na sociedade, para que todas as pessoas tenham o direito

de adquirir conhecimentos nos diferentes graus de complexidade que a instituição escolar é capaz de ofertar.

Na tentativa de compreender as variáveis que interferem no processo educativo de qualidade social, que entendemos como relacionado à inclusão pedagógica das pessoas em desvantagem sócio-histórica, cultural e econômica, que busca uma sociedade mais democrática, livre, solidária e justa, prioriza a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, tenta articular diferentes maneiras de resistência à subordinação e opressão e reconhece as diferenças e a heterogeneidade nas relações sociais, desde 2011, iniciamos estudos e círculos de diálogos no GEPPC, tendo como referência a Teoria do Discurso de Laclau e de Mouffe (2004¹; 2010) e Laclau (1990; 2006; 2011; 2013), Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007), a qual está situada na área das Ciências Sociais, e observa a hegemonia como uma categoria central da análise política, estuda seu desenvolvimento, mediante essa categoria, explora o mundo globalizado e neoliberal, que deixam de ser o único referencial natural e possível e reconhecem que não pode haver política sem a identificação de um adversário; propõe uma democracia radical e plural, por meio da articulação das múltiplas lutas contra as distintas formas de subordinação.

Estudamos também outros autores cujos estudos têm aproximações com suas teorizações, como os de Bhabha (1998); Hall (2006), entre outros estudiosos, que contribuem para analisar, com mais propriedade, as questões referentes à política, que perpassa os diferentes contextos, em particular, a realidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, objeto deste estudo.

Com essas teorizações, pretendemos aprofundar, cada vez mais, estudos, para que, como pedagoga, possa interagir, com mais propriedade, com os coordenadores de cursos e demais gestores pedagógicos, docentes e estudantes do IFPB, no desenvolvimento de atividades individuais e coletivas. Essas interações se deram e dão através de um trabalho pedagógico planejado e sistemático, ao acompanhar os diferentes cursos, com o objetivo de fomentar o debate acerca das questões curriculares que perpassam os Planos Pedagógicos de Cursos – (PPCs).

Isso requer conhecimentos profundos, capacidade de interpretar e de analisar os discursos presentes nos documentos oficiais da Política Educacional contemporânea, que vem afetando o currículo voltado para a Educação Profissional Técnica Integrada

¹ Todas as traduções da língua espanhola foram feitas livremente pela autora para uso exclusivo neste trabalho.

ao Ensino Médio, com alterações nas concepções articuladas aos desafios da contemporaneidade e que exige uma formação mais abrangente dos sujeitos, considerando as reconfigurações do cenário sócio-político-econômico da atualidade.

Para compreender mais essas políticas, pautamos nosso referencial teórico em autores e autoras nacionais do campo das ciências sociais, como Jardim Pinto (2012), Mendonça (2009), Peixoto e Mendonça (2008) e Burity (2010), que tratam das categorias de análise da Teoria do Discurso. Outras vertentes teóricas também são assumidas, através de autores como Homi Bhabha (1998) e Peters (2000), que contribuem sucintamente com a pesquisa, considerando que o nosso principal foco é a dimensão política do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Também nos ancoramos teoricamente em autoras do campo do currículo como Lopes (2008), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2012), Pereira (2006, 2009, 2010, 2012), Silva (2011), pesquisadores e pesquisadoras que efetuam suas análises partindo de referências teóricas que fazem articulações aproximativas com autores/as já mencionados/as e têm em comum uma postura de inquietação e de questionamento acerca do objetivismo, do essencialismo, do cientificismo e do determinismo presentes nas teorias modernas.

Nesta dissertação, nossa opção de análise tenta se aproximar da Teoria do Discurso e fundamenta-se também em nossas vivências, gênese de questionamentos que surgiram desde o início desta investigação, que se problematiza a partir das seguintes indagações: Quais as principais vertentes pedagógicas e epistemológicas que estão enfocadas nessa política? Quais os sentidos de currículo integrado identificados nos discursos dos docentes do IFPB, Campus I - João Pessoa? Quais concepções de currículo estão hegemonizadas nos principais documentos que compõem a política curricular para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Existe aceitação das políticas curriculares, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Na opinião dos docentes, quais discursos são antagônicos às políticas curriculares dessa modalidade de educação? Quais possibilidades são apontadas por eles para alcançar as proposições da política curricular vigente?

Observamos que existem docentes inquietos em relação à falta de condições para o processo dessa política curricular, pois desejam articular essa política conforme os princípios previstos nos documentos oficiais nacionais e locais, demonstrando interesse em alcançar as propostas previstas neles, assim como há agentes desinteressados/descomprometidos com o processo, há também falta de logística para o desenvolvimento das reuniões pedagógicas, que poderiam discutir tal política, e ausências de

conhecimentos aprofundados sobre as propostas curriculares dos documentos em análise.

Almejando contribuir com os processos de mudanças que ampliem os horizontes para além de concepções essencialistas, deterministas, colonialistas, cientificistas e legalistas, ou seja, que possam colaborar para o desenvolvimento de significações na perspectiva de se construir um currículo para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que considere o processo de negociação do político e da política entre grupos adversários diversos, elegemos como objetivo geral analisar alguns sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), verificando, através dos discursos dos docentes e dos documentos oficiais nacionais e locais, as implicações desses sentidos na prática docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa. Entre os específicos, pretendemos mapear alguns discursos acerca das políticas de currículo nos principais documentos nacionais e locais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPB; identificar os discursos de currículo integrado na concepção dos docentes que compõem os cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPB; e analisar e interpretar os sentidos de currículo identificados nos documentos e nos discursos dos docentes e as implicações desses sentidos na prática docente.

Nossa hipótese, ao propor esta dissertação, é de que há aceitação dos sentidos das propostas da política voltada para a EPTIEM, porém com diferentes expectativas, considerando que existem diferentes concepções sobre o processo de integração curricular. Levantamos os principais documentos que compõem a política curricular para essa modalidade de educação e fizemos leituras e análises deles, que são apresentadas durante todo o percurso do trabalho. Realizamos entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a docentes, que compõem a política curricular voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Com o auxílio da ferramenta Wordsmith Tools (Concord), localizamos algumas recorrências das palavras existentes nos discursos dos documentos nacionais oficiais e locais e dos docentes, observando os principais pontos articuladores de sentido presentes na política curricular em pauta.

Consideramos que esta dissertação pode ser relevante não só para o IFPB, como também para o campo de pesquisa nacional e local, porquanto pode representar avanços na pesquisa no campo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e gerar discussões sobre os diferentes sentidos construídos, discursivamente, a respeito

dos sentidos dessa política curricular, observando os discursos hegemônicos e os antagônicos nesse campo em estudo e as possíveis implicações na prática docente. Além disso, pode trazer elementos significativos para o desenvolvimento e a articulação de Planos Pedagógicos de Cursos no contexto do lócus pesquisado.

Essas expectativas podem favorecer o fortalecimento político dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação, através de leituras e de reflexões sobre os documentos nacionais e locais que a referendam, com a finalidade de levar os docentes a compreenderem que os conhecimentos se constituem de formas pluralizadas, deslocáveis e contingenciais.

Diante dessas considerações, nossa dissertação estrutura-se em cinco capítulos assim resumidos: no primeiro, apresentamos os itinerários da pesquisa, as justificativas, os objetivos e a problematização para o desenvolvimento dessa atividade quantitativa, referendada em tendências pós-estruturais, tendo como referência de análises a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004, 2010), Laclau (1990, 2006, 2011, 2013), Mouffe (1993, 2003, 2005; 2007), entre outros autores nacionais que estabelecem vínculos aproximativos com suas teorizações.

O segundo capítulo traça os caminhos da investigação com apresentação de todo o percurso, desde os pressupostos teórico-epistemológicos, o lócus da pesquisa, o corpus da pesquisa, procedimentos para produção dos discursos, instrumentos e tratamentos dos discursos até a caracterização dos sujeitos participantes.

No terceiro capítulo, analisamos as novas reconfigurações do Estado e suas relações com o campo da Educação contemporânea e mostramos que a modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é uma modalidade educacional com significados mais pluralizados, como um espaço-tempo de negociação, com ambivalências e com hegemonia em processo contínuo de deslocamento.

No quarto capítulo, apresentamos algumas considerações acerca da concepção de Educação, Ensino e Currículo, como pontos de âncora para a análise de discursos produzidos empiricamente, por meio das entrevistas e dos questionários aplicados aos docentes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, situados no IFPB, Campus João Pessoa. Interpretamos os documentos oficiais nacionais e locais destacando algumas epistemologias circulantes nesse espaço-tempo educativo, que percebemos permeado por fixações contingenciais, uma vez que entendemos que elas fazem parte de um sistema social caracterizado como aberto a uma pluralidade de significados também antagônicos, na concepção laclauniana.

No quinto capítulo, continuamos as análises que vêm percorrendo todo o trabalho, apresentando mais interpretações dos achados investigativos desta pesquisa, identificados por meio de análise documental e dos discursos dos docentes, produzidos a partir de questionários, que são parciais e abertos na mesma dinâmica em que a sociedade se situa.

Como auxiliar na identificação dos sentidos dos principais documentos e discursos dos docentes, em momentos pontuais, utilizamos a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*, que se utiliza da Linguística de Corpus, entendida como “[...] conjuntos de textos e transcrições de fala armazenadas em arquivos de computador [...]” (SARDINHA, 2009, p. 07). Destacamos, no próximo item, outras etapas que correspondem às outras fases que possibilitaram as descobertas nesta pesquisa.

As observações finais reúnem algumas considerações sobre os sentidos que permeiam os processos de articulação dessa política curricular voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ressaltando as implicações desses sentidos para a prática docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Todo estudioso reconhece que a produção do objeto de pesquisa e, consequentemente, da metodologia, faz parte do universo de interesses particulares do sujeito e, na maioria das vezes, de suas vivências. Mas, ainda assim, não se pode esquecer que as opções da pesquisa não são apenas de escolha técnica ou de métodos, porque elas dizem respeito à maneira como o objeto será abordado, aos objetivos, à percepção do pesquisador sobre os sujeitos, seus interesses e necessidades, bem como às estratégias que adotará e ao tipo de possibilidades a alcançar.

Esclarecemos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza empírica e exploratória, com análise quanti-qualitativa, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus João Pessoa - com a participação de uma amostra de 21 docentes que atuam na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Contempla também uma amostra dos principais documentos nacionais e locais, relacionados a essa modalidade de educação.

Quanto às considerações éticas, o estudo foi baseado na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, que trata da pesquisa com seres humanos. Utilizamos também o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice I) e observamos que, no processo da coleta de alguns discursos, poderão ocorrer constrangimentos pelo fato de alguns sujeitos não saberem responder a algumas questões. Mas estivemos presentes durante todo o processo de preenchimento dos questionários para possíveis esclarecimentos.

2.1- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Podemos afirmar, então, que diferentes metodologias expressam diferentes concepções de mundo. Isso significa que a escolha do pesquisador por uma metodologia requer que ele também opte por uma concepção filosófica. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa pós-estrutural, pautada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe, aportados no pós-estruturalismo, que dá centralidade à linguagem na vida cultural e social humana, como significado de autorreflexão, na inseparabilidade entre questões socioculturais e de poder, no questionamento das certezas; na defesa de que o significado não é definitivamente apropriado pelo significante, nem é pré-

existente, é social e culturalmente produzido, e dá ênfase à indeterminação nos processos sociais e políticos (PETERS, 2000; SILVA, 2011).

Assim, nesta dissertação, realizamos debates epistemológicos que tratam de teorizações que têm visões de mundo diversificadas. Podemos afirmar que, neste texto, o sujeito defendido por Laclau e Mouffe (2004; 2010); Laclau (1990; 2006; 2011; 2013), Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007) incorpora elementos da vertente pós-estruturalista, por perceber que as identidades são inacabadas, abertas, ambíguas, cindidas e não essencialistas, por serem constituídas e baseadas em elementos caracterizados pela diferença e pela oposição, fundados nos antagonismos/agonismos subjacentes às relações de poder intrínsecas às relações sociais.

Laclau (2011, p.87) afirma que “[...] toda asserção só pode ser determinada contextualmente.” Nessa direção, o autor defende que não há verdade ou valor independente de um contexto, se se considerar que as identidades são constituídas dependentes de um sistema diferencial, discursivamente constituído. Isso quer dizer que nenhuma delas chegará a se constituir plenamente, devido aos elementos antagônicos/agônicos e deslocados em um sistema discursivo e que os sentidos negados na dimensão política fiquem sempre em circulação, mas não sejam eliminados das relações sociais, por serem inseparáveis das identidades, como afirma Mouffe (1993, p. 187). Para ela, “[...] qualquer objetividade social é, [...] política e tem de apresentar traços de exclusão que preside à sua constituição [...]”.

Assim, para analisar a categoria Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, estabelecemos aproximações com alguns elementos da Teoria do Discurso, que resistem ao racionalismo, ao essencialismo e ao individualismo de outras teorias, essas situadas na transição do período moderno.

Analisar a categoria Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), a partir dessa vertente teórica, é pensar que ela não se fecha em si mesma, porque há um movimento de sutura que impede sua totalidade social, ou seja, pode ser percebida de variadas formas, considerando que os significados são construídos na práxis discursiva dos diferentes contextos histórico-culturais.

Discute-se, hoje, sobre outras perspectivas que permitem tentar responder aos desafios da sociedade contemporânea, que questionem as políticas comprometidas com a exclusão, a supressão de vozes e das diferenças, horizonte que se tenta perseguir. Por isso é importante trazer, cada vez mais, elementos que parecem adequados à desestabilização das certezas que apontam subsídios significativos para refletirmos sobre o mo-

mento vigente da política educacional brasileira, devido à heterogeneidade e à não suturação do social e à possibilidade de novos horizontes em favor de novos projetos de mudança sócio-histórico-cultural.

Partindo dessas teorizações pós-estruturais, “[...] chamaremos de articulação a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade desses resulta modificada como consequência dessa prática. À totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso” (LACLAU, 2010; MOUFFE, 2010, p.142-143).

Como, nesta pesquisa de Mestrado em Educação, incorporamos a categoria discurso, sentimos a necessidade de compreender sua significação. Nesse referencial teórico, o discurso é compreendido como “[...] uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA, 2009, p.157). Para Burity (2010, p.11), o discurso pode “[...] ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são partes integrantes das formações discursivas como lugares de hegemonia [...]”.

Faz-se importante também destacar o conceito de sobredeterminação como a noção de que o próprio social não detém um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm características precárias e contingentes (MENDONÇA, 2008, p. 27).

A Teoria do Discurso (TD) apresenta como uma das questões centrais a hegemonia como dimensão do político, aqui representado pelos agentes envolvidos nos processos discursivos da EPTIEM, que tem uma multiplicidade de tensões e relações de subordinação em busca de emancipação nos espaços-tempo da política, percebidas aqui as instituições ligadas à constituição dessa modalidade de educação, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica, o IFPB, dentre outras, sempre em busca de articular novas significações.

Então, a categoria hegemonia, pautada nos estudos laclaunianos, parte das teorizações gramscianas, que dão ênfase à sociedade civil como propulsora das mudanças sociais e afastam a noção de classe como única protagonista da possível revolução social, “[...] como a articulação de um conjunto de posições de sujeito, construídas a partir de discursos específicos e sempre precários, e temporariamente suturadas na intersecção dessas posições de sujeito [...]” (MOUFFE, 1993, p. 97), perpassada pelas noções de

discurso, já descrita antes, e de significantes flutuantes caracterizados como excesso de distintos sentidos nos diferentes contextos socio-histórico-culturais.

Em nossa pesquisa, eles estão representados por diferentes epistemologias, pedagogias, tipos de práticas, pluralismos de valores e culturas e linguagens, que são inseparáveis das distintas vertentes políticas, que lutam pela fixação de sentido em relação ao significante política de currículo da EPTIEM e podem acontecer de forma contingencial e ambivalente, por meio de um processo de negociação de sentidos paradoxais e da articulação de alternativas particulares que podem ter representação universal, visando instituir certa ordem política, cercada pelos antagonismos/agonismos e pelos elementos exteriores constitutivos, decorrentes do pluralismo de significados. As articulações que ora encontram pontos de convergência e ora de dispersão de sentidos é o que pode ser denominado de hegemonia (LACLAU, 2006; MOUFFE, 2005).

Assim, entendemos, com base nos autores em pauta, que a identidade das propostas curriculares para a EPTIEM se constitui como uma forma de discurso ‘objetivo’ que tem natureza hegemônica, por estar em constante processo de deslocamento de sentidos, caracterizados pela distorção característica do processo de intervenção discursiva. Para Laclau (1990, p.55), “[...] toda identidade é deslocada na medida em que depende de um exterior que a nega e, por sua vez, é sua condição de possibilidade [...]. Se, de um lado, eles ameaçam as identidades, de outro, estão na base da constituição de identidades novas.”

Esses deslocamentos, segundo Laclau (1990; 2011), possibilitam a renovação da política, por não se submeter às leis objetivas e subverter suas determinações, aproveitando-se das lacunas do social, e podem ser denominados também de um exterior assimétrico em relação ao interior de uma estrutura discursiva, que entra em confronto com aquilo que não se identifica e pode promover sua eliminação contingencial. Seus elementos se articulam de outras formas diferentes das determinações e, por isso, possibilitam novas relações hegemônicas, mas em terreno indecível, susceptível de questionamentos, pelo fato de outras decisões serem possíveis.

Laclau, Mouffe (2004, 2010) e Laclau (2011, 2013) afirmam que não existe lógica hegemônica que possa dar conta da totalidade dos sentidos sociais, e as aberturas à (re) significação e à construção de novos significados, por meio da incompletude das formações discursivas, assim como o caráter relacional de toda identidade, são a precondição para se construírem pontos nodais que fixam parcialmente sentidos, e cujo caráter parcial permite o alargamento histórico discursivo. As identidades têm caráter

aberto e incompleto, devido à existência de estruturas discursivas inassimiláveis, deslocadas ou antagônicas, que impedem o seu fechamento, de modo que a objetividade de qualquer tipo de sutura ou fechamento pode ser questionada.

Homi Bhabha (1998), ao discutir o local da cultura na contemporaneidade, observa que é preciso superar o debate sobre a polarização das posições fixas e dá ênfase aos espaços fronteiriços, como lugares de articulação das diferenças culturais. No nosso entender, ele utiliza a analogia da fronteira para dizer que é entre o significante e o significado que as tessituras e as reinvenções de outros sentidos podem acontecer, por meio de fluxos privilegiados de influências múltiplas, que podem ser o espaço do desejo de reconhecimento recíproco, região de trocas intersubjetivas, onde valores culturais podem ser negociados, pois é o lugar de tensionamentos dos hibridismos, de (re) significações, espaço possível de outras reinscrições para outras possibilidades no sentido de um vir a ser.

Assim, entendemos o currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) como um campo discursivo, caracterizado por discursos ainda dispersos, porque está continuamente em disputa pela fixação de significados em relação ao campo da discursividade - ou EPTIEM - permeado por diferentes projetos de sociedade, de identidade e de educação.

Considerando essa concepção de análise discursiva, detalhamos a operacionalização desta e dissertação, mas não sem antes retratar pontos importantes que estão situados no lócus de nossa pesquisa, o que faremos a seguir.

2.1.1 Lócus da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – (IFPB) - lócus dessa pesquisa, foi criado em 1909, inicialmente, sob a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, porque a constante da população das cidades exigia que fossem facilitados para as classes operárias os meios de superar as dificuldades da luta pela vida, além de ser considerada um meio de levá-las a adquirir hábitos para o trabalho saudável, que as afastaria da ociosidade, da ignorância, da escola do vício e do crime.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2010 – 2014), a criação dessa instituição, denominada, naquela época (1909), de Escola de Aprendizizes Artífices, entre outras espalhadas em vários Estados do Brasil, foi uma estratégia do

então governador Affonso Augusto Moreira Penna (1906 - 1909) e, depois, com sua morte, assumiu Nilo Peçanha (1909 -1910) para usá-la como meio de limitação do que era avaliado como “desordem social”. Ela nasceu associada à contenção moral assistencialista e à qualificação de mão de obra dos filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. Ela desempenha atribuição importante no que se refere ao processo de urbanização e à hegemonia do desenvolvimento econômico do Brasil, num contexto dominado pelo capital agrário-exportador em transição para a industrialização.

Figura 1 - Instalação da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba



Fonte: Sinopse histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba (1979, p.44)

Por meio da Lei nº 3.552, de 16.02.1959, foi transformada em Autarquia Federal, com a denominação de Escola Industrial Federal da Paraíba, vinculando-se ao ensino industrial. No início da década de 1970, foi transformada em Escola Técnica Federal da Paraíba, quando se intensificou a formação de mão de obra imprescindível ao processo de aceleração industrial.

Figura 2 - Fachada da Escola Técnica Federal da Paraíba – setembro de 1983



Fonte: Acervo do Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação da Profissional do IFPB

A partir do ano de 1999, passou a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, através da Lei nº 8.948, D.O.U de 08.12.1994, com implantação regulamentada pelo Decreto presidencial de 18.01.1999. Como Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, contava com a Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras e de Campina Grande.

Figura 3 - Portaria do CEFET-PB (23/09/1999)



Portaria do CEFET-PB - 23/09/1999

Fonte: Acervo do Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação da Profissional do IFPB

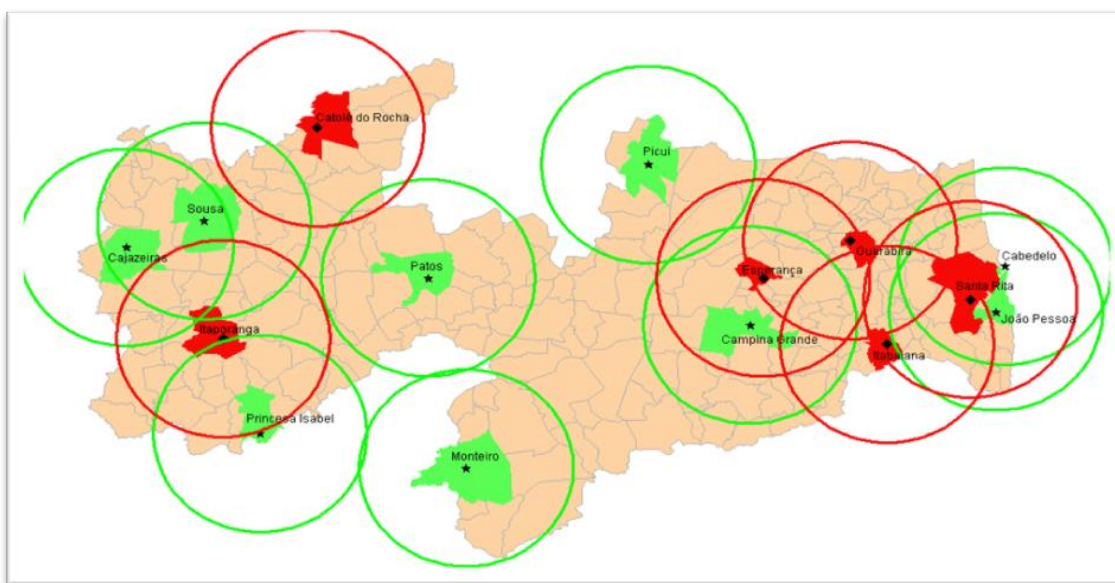
Por meio da Lei nº 11.892, de 29.12.2008, a Instituição foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia da Paraíba, constituído de nove campi: João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras, Souza, Patos, Picuí, Monteiro, Cabedelo e Princesa Isabel, além de um Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima, um Núcleo Avançado, no município de Guarabira, e um Centro de Vocação Tecnológica, vinculado à Reitoria do Instituto. Em 16 de agosto de 2011, a presidente da República, Dilma Vana Rousseff, aprovou a proposta para o desenvolvimento da expansão III da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que contemplou o estado da Paraíba com mais seis novos campi: Santa Rita, Itabaiana, Esperança, Catolé do Rocha, Guarabira e Itaporanga.

Essa Instituição, considerando todas as mudanças de denominações, no ano de 2014, completa 105 anos e se caracteriza como um estabelecimento que desenvolve atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão em diferentes áreas do conhecimento. Segundo os principais documentos que a fundamentam, a perspectiva é de

permitir a inclusão e o acesso de um número maior de jovens e de adultos à Educação Profissional e Tecnológica. A Fase III da expansão da Educação Profissional contempla cidades consideradas polos de desenvolvimento regional, quais sejam: Guarabira (em funcionamento, como Núcleo Avançado), Catolé do Rocha, Esperança, Itabaiana, Itaporanga e Santa Rita.

A figura abaixo apresenta a nova configuração da interiorização do IFPB:

Figura 4 - Configuração da interiorização do IFPB



Fonte: Planos Pedagógicos de Cursos - IFPB (2011)

Com a mudança de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, aumentou o número de cursos técnicos e integrados de nível médio (2), subsequentes (2), Licenciatura (1), Bacharelado (2) e Tecnólogos (2).

Como nossa pesquisa contempla apenas a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, Campus I - João Pessoa - não descrevemos os contextos dos demais *campi* e cursos superiores. Assim, em síntese, no lócus em que está sendo realizada a investigação, são oferecidos oito cursos - 35 trinta e cinco turmas na modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: Edificações, Mecânica, Controle Ambiental, Instrumento Musical, Contabilidade, Eletrotécnica, Eletrônica, Eventos (PROEJA). Porém nossa pesquisa não abrange a modalidade PROEJA.

Figura 5 - Fachada do IFPB, Campus João Pessoa, na atualidade



Fonte: Acervo do Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação da Profissional do IFPB

2.1.2 Corpus da pesquisa

O *corpus*² da pesquisa envolve seleção representativa, que considera os principais documentos nacionais e locais que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, além dos discursos dos docentes produzidos por meio de questionários e entrevista semi- estruturada, entendida por Triviños (2007, p.146) citado em Xavier (2010, p.28) como método que oferece “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

Esses discursos produzidos serviram de base para descrever e analisar a política curricular, voltada para essa modalidade de educação, que foram identificados por meio de leitura orientada pela TD, e em alguns momentos, auxiliados pelo programa de análi-

²O termo *corpus*, aqui, é entendido como “[...] uma coleção de textos reunidos em formato eletrônico e capaz de ser analisado de modo automático ou semiautomático em uma variedade de formas; i) um corpus não é mais restrito a “escritos”, mas inclui tanto textos falados quanto escritos, e ii) um corpus pode incluir um grande número de textos de diversas fontes, de muitos escritores e falantes e em uma variedade de tópicos. O que é importante é que são colocados juntos para um propósito específico e de acordo com um critério de desenho explícito, a fim de assegurar que seja representativo de uma dada área ou amostra de língua que visa representar” (BAKER *apud* Santos 2012, p.04).

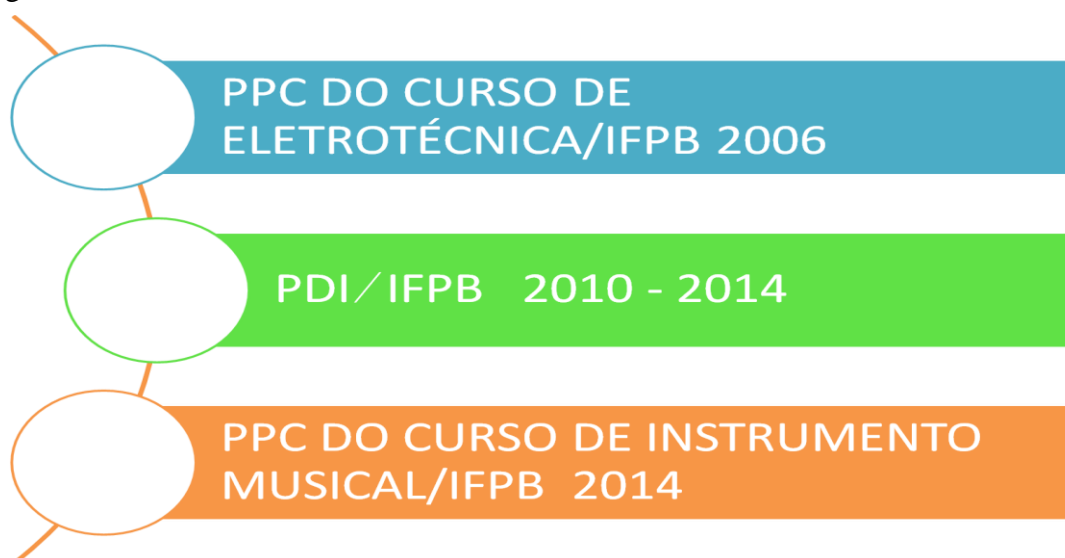
se de *corpus* eletrônico WordSmith Tools, que produz listas de palavras contendo as palavras dos arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências (SARDINHA, 2009).

Assim, a pesquisa abrange o seguinte *corpus*:

Figura 6 - Documentos Oficiais Nacionais



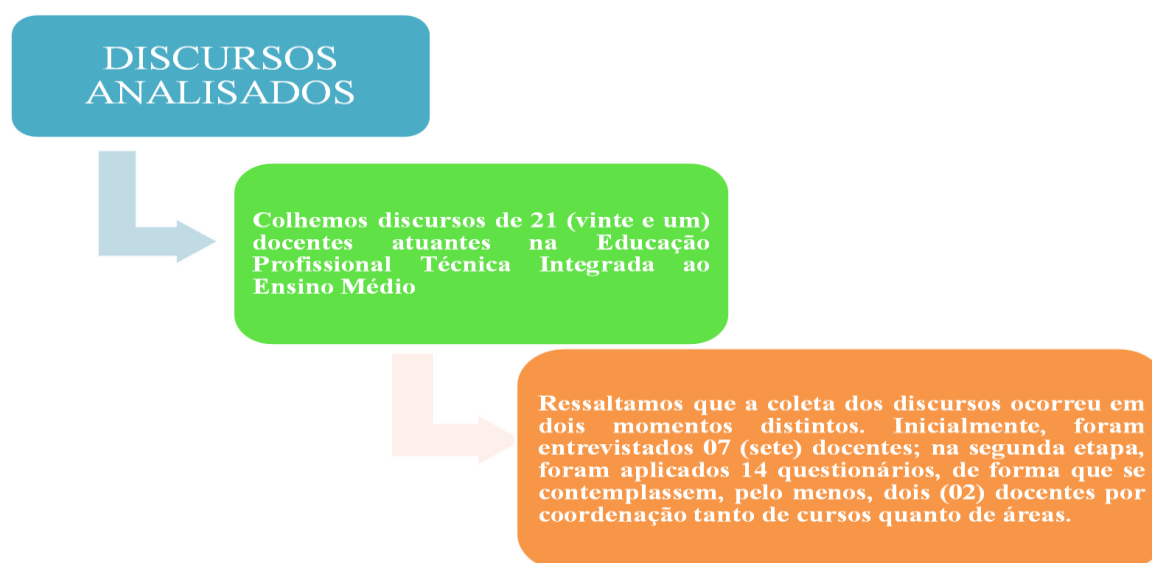
Figura 7 - Documentos Oficiais Locais



É importante destacar que existem sete Planos Pedagógicos de Cursos, na modalidade em estudo, porém com as mesmas concepções de currículo. Então,

escolhemos os dois PPCs com que temos mais proximidade, o do Curso de Eletrotécnica, que continua vigorando, e o do Curso de Instrumento Musical, que está em processo de revisão. O do Curso de Eletrotécnica está representando os primeiros PPCs elaborados para essa modalidade de educação, em 2006, que ainda está em vigor, e o de Instrumento Musical, que representa os mais recentes, que estão no processo de revisão pedagógica.

Figura 8 - Os Sujeitos da Pesquisa



No Campus de João Pessoa, existem sete Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Na Coordenação do Curso de Eletrotécnica, existem oito turmas; na do Curso de Contabilidade, três; e nas demais, quatro turmas em cada Coordenação. Portanto, tem-se um total de 31 turmas. Além das coordenações de cursos, existem as das áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O quadro de docentes do IFPB - Campus João Pessoa - é composto, atualmente, de 343³ (trezentos e quarenta e três) profissionais que lecionam desde Programas diversos, que funcionam nessa instituição, tipo CERTIFIC, PROEJA, PROEJA FIC, Mulheres Mil, PRONATEC, até a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades integrada e subsequente e diversas graduações, licenciaturas presenciais e a distância, bacharelados e pós-graduações.

³ Dado coletado no Departamento de Cadastro Acompanhamento e Produção de Folha de Pagamento de Pessoal.

2.1.3- Procedimentos de produção dos discursos

No que diz respeito à produção dos discursos, primeiramente, solicitamos à Diretoria de Desenvolvimento de Ensino do IFPB autorização, por meio de ficha (Conselho de Ética), para entrevistar e aplicar questionários aos docentes que ministram aulas na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no Campus I, João Pessoa, objetivando identificar os sentidos da política de currículo para a EPTIEM, entendidos, neste trabalho, a partir das teorizações de Laclau e Mouffe (2004; 2010), Laclau (1990, 2006, 2011, 2013), Mouffe (1993, 2003, 2005, 2007) e pesquisadoras como Lopes (2008); Lopes e Macedo (2011), Macedo (2012) e Pereira (2006, 2009, 2010, 2012), que desenvolvem estudos a partir das contribuições pós-estruturais e defendem uma concepção de currículo compreendido como “redes de significação discursiva”, como possibilidade de tecer negociações entre as diferentes culturas e as novas posições de sujeitos nas sociedades atuais” (PEREIRA, 2012, p.09).

De acordo com levantamento realizado por Alice Lopes e Elizabeth Macedo, em guias curriculares propostos pelas diversas redes de ensino, são apresentadas definições de currículo significadas e localizadas historicamente, como “[...] grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos [...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Para as autoras citadas, é difícil definir currículo, assinalando para o que lhe é propriamente típico, mas somente para combinações sobre os significados de tal significante, sempre contingencial e situado em cada contexto histórico. Nas palavras de Pereira (2009, p.169), o currículo é entendido “[...] como redes de significação entrecruzadas pelo poder, que no seu processo de deslocamento contínuo se situa entre o universalismo inexorável e os particularismos hegemônicos [...]”. As definições de currículo mencionadas pelas autoras incorporam as teorizações da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004, 2010), Laclau (1990; 2006; 2011; 2013), Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007).

Nossas vivências acadêmicas e profissionais, na área da Educação, fazem-nos compreender a política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio como experiências de educação, pesquisa, interlocuções, ensino e de aprendizagens sempre abertas a outras possibilidades de articulação de significados. Nesse sentido, são guiadas por princípios heterogêneos legitimados discursivamente, porém perpassados por agonismos/antagonismos, construídos e situados social, econômica, histórica e culturalmente, vulnerável a mudanças, transpassado por relações de poder, que podem reforçar a constituição de identidades contingenciais a favor de determinada ordem e, conseqüentemente, de certos grupos em detrimento de outros.

Assim, compreender os sentidos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio à luz dos referenciais teóricos da TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e outros interlocutores nacionais, que se aproximam teoricamente da Teoria do Discurso, exige articulação com essa política curricular e requer uma compreensão rigorosa de identificação, interpretação e análise dos pontos articuladores de significados a partir de referenciais teóricos e objeto de pesquisa, investigados nos discursos produzidos por meio dos diversos instrumentos explicitados a seguir.

2.1.4- Instrumentos para produção dos discursos e análise dos discursos

O corpus desta pesquisa é composto de seleção de discursos representativos da política curricular da EPTIEM, produzidos por meio de entrevistas⁴ (ver roteiro no apêndice III), questionários⁵ (apêndice II) e documentos oficiais e locais⁶. Num primeiro momento, levantamos, lemos e analisamos os discursos da corpora. De posse dos diferentes discursos, iniciamos as análises, tendo como contraponto elementos formadores da Teoria do Discurso, entre eles: pontos nodais, agonismos/antagonismos, significante vazio e flutuante, deslocamento de sentidos, falta, elemento exterior constitutivo, articulação, discursos, formação discursiva e hegemonia. No que se refere aos questionários e às entrevistas semiestruturadas, fizemos análise a partir dos discursos coletados por esses mecanismos em articulação com os discursos identificados nos documentos mencionados. A escolha desses múltiplos instrumentos justifica-se por entendermos que

⁴ Utilizadas com o objetivo de explorar em profundidade as concepções dos docentes pesquisados sobre a política da EPTIEM.

⁵ Objetivam identificar os diferentes sentidos sobre o assunto em questão.

⁶ Foram utilizados com a finalidade de identificar os sentidos das políticas educacionais sobre a política que orienta a EPTIEM em articulação com os sentidos dos discursos dos docentes pesquisados.

a pluralização de instrumentos pode contribuir para identificar e aprofundar os significados referentes à pesquisa em tela.

Informamos que os questionários aplicados aos docentes são compostos de perguntas abertas, que foram respondidas antes ou depois das reuniões pedagógicas, nas coordenações de cursos ou nas salas de professores. Também exploramos esses espaços durante o intervalo entre as aulas ou depois delas, por serem momentos em que encontramos o maior número de pessoas representantes dos respectivos cursos.

As entrevistas utilizadas nesta pesquisa são do tipo semiestruturadas, com duas indagações abertas, a fim de propiciar mais liberdade aos entrevistados e à pesquisadora, no sentido de permitir mais elaboração das ideias por parte dos entrevistados. O roteiro dos questionários considerou a caracterização dos sujeitos pesquisados, os cursos e os componentes curriculares que lecionam, entendimentos sobre Currículo Integrado, forma de integração curricular, dificuldades encontradas na articulação das propostas da política curricular e tendências na organização curricular voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Utilizamos também, em alguns momentos, o programa WordSmith Tools, que é uma estratégia de identificação de alguns sentidos das propostas da política de currículo nos diversos documentos que orientam a política voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Para isso, seguimos estes passos: salvamos os arquivos do corpus da pesquisa em formato *.txt (texto sem formatação), convertidos para que fossem acessados pelo mencionado programa. Durante o processo de identificação de algumas concepções presentes nas propostas da política de currículo, priorizamos o conjunto de expressões representativas para esta pesquisa, e destacamos algumas palavras significativas para a pesquisa, relacionadas ao significante ‘currículo’, a partir do qual recorreremos a algumas categorias laclauiananas para análise.

2.1.5- Tratamento dos discursos

Analizamos os principais documentos nacionais e locais relacionados à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e os discursos de docentes dos respectivos cursos do IFPB, Campus I, João Pessoa, por meio da seleção, da leitura e da interpretação de discursos representativos nos principais documentos que compõem a política curricular para a EPTIEM; num segundo momento, usamos também como auxí-

lio, em alguns momentos, a ferramenta Wordsmith Tools, uma tecnologia que colabora com a identificação das recorrências das palavras associadas diretamente ao significante currículo, de forma mais ágil que a tradicional. Essa ação facilitou a identificação de alguns pontos fixadores de significados; em seguida, realizamos análises aproximativas a outras categorias da TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

A análise dos discursos⁷ dos docentes é realizada através da identificação dos pontos fixadores de sentidos, antagonismos e outras categorias utilizadas a partir das demandas percebidas nos discursos produzidos durante as entrevistas e a aplicação de questionários. Nesse contexto, foram destacadas e analisadas, à luz da TD, sentenças representativas das concepções presentes nos diferentes discursos produzidos. Foi feita uma leitura minuciosa dos discursos resultantes das transcrições das entrevistas, que foram agrupados em organogramas de acordo com as respostas a cada pergunta.

Os discursos produzidos com base nos questionários são apresentados em figuras, analisados à luz dos estudos já apresentados no decorrer da dissertação, por meio de tabelas, de citações ou de discursos produzidos através de questionários de identificação dos sujeitos da pesquisa e informações sobre o perfil dos docentes pesquisados que contemplaram: idade, sexo, escolaridade, tempo de serviço na Instituição, quantidade de componentes curriculares e em quais cursos os respectivos docentes, participantes da pesquisa, ministram aulas. Com essas variáveis, traçamos uma breve caracterização dos docentes que ministram aulas na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB, Campus I - João Pessoa.

2.16- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O quadro de docentes do IFPB, Campus João Pessoa, é composto, atualmente, de 343 (trezentos e quarenta e três docentes) profissionais da Educação, considerando todos os níveis de ensino atendidos por esse Campus, mas que circulam/ podem circular pela Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

A seguir, apresentamos uma caracterização dos docentes, produzida a partir dos questionários de identificação, respondidos por 14 docentes, que foram escolhidos de forma aleatória entre os que ministram aulas na EPTIEM.

⁷ É realizada a partir do terceiro capítulo, percorrendo os demais capítulos desta dissertação.

Quanto à faixa etária dos docentes, observamos que as faixas etárias variam entre 27 e 62 anos de idade: 14,29% (n=2) têm idade maior ou igual a 20 anos; 42,86% (n=6), maior ou igual a 30 anos; 21,43% (n=3), maior ou igual a 40 anos; 14,29% (n=2) tem idade maior ou igual a 50 anos; e 07,14% (n=1), maior ou igual a 60 anos.

Tabela 1 - Distribuição da faixa-etária dos docentes pesquisados

Faixa etária (idades)	Nº de pessoas	Nº de pessoas (%)
27 a 28	2	14,29
30 a 39	6	42,86
42 a 49	3	21,43
51 a 55	2	14,29
62	1	7,14
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014

Quanto ao sexo dos profissionais pesquisados, prevaleceu o masculino, com percentual de, aproximadamente, 78,57% (n= 11). As docentes do sexo feminino somam, apenas, 21,43% (n= 03).

Tabela 2 - Sexo autodefinido pelos docentes pesquisados

Sexo	Nº de pessoas	Nº de pessoas (%)
Feminino	3	21,43
Masculino	11	78,57
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Em relação ao tempo em que os pesquisados atuam no IFPB, Campus I - João Pessoa – a pesquisa mostrou que 50% (n= 07) têm menos de quatro anos de trabalho na instituição; 7,14, entre quatro e oito anos na instituição; 42, 86 % (n = 06) dos que responderam aos questionários têm entre um e cinco anos na instituição. Como se observa, 57, 14% foram contratados nos últimos oito anos.

Tabela 3 - Tempo de docência no IFPB

Tempo de docência	Nº de pessoas	Nº de pessoas (%)
De sete meses a três anos	7	50
De quatro a oito anos	1	7,14
De 16 a 20 anos	6	42,86
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

Quanto ao nível de escolaridade, a prevalência é para o Mestrado, com 57,14% (n=08), seguido pelo título de Doutorado, com 28,57% (n = 04). Apenas 7,14% (n = 01) cursaram Especialização em nível de pós-graduação latu sensu, e 7,14%(n = 01) têm graduação. É importante observar que os docentes do IFPB tendem a se qualificar nos níveis de pós-graduação, considerando o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério (PCC), estabelecido na lei nº 12.772/2012, que incentiva a aceleração à progressão funcional e à promoção de uma classe para outra subsequente e estrutura remuneratória por meio de titulação acadêmica, além de outras motivações.

Tabela 4 - Formação acadêmica dos docentes pesquisados

Formação acadêmica	Nº de pessoas	Nº de pessoas (%)
Doutorado	4	28,57
Mestrado	8	57,14
Especialização	1	7,14
Graduação	1	7,14
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Cada linha da tabela seguinte corresponde a um/a docente pesquisado/a por meio de questionários. Quando perguntados sobre em quantos e quais cursos ministravam aulas, responderam:

Figura 9 - Cursos ministrados por cada sujeito pesquisado



Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Considerando os dados levantados no que se refere aos diferentes cursos em que ministram aulas, observa-se que os docentes que ministram aulas nos cursos da EPTI-EM, a tendência é de que lecionem em mais de dois cursos e cheguem a seis cursos diferentes. Esse dado pode contribuir para dificultar a articulação das propostas da política curricular dessa modalidade de educação, porque é difícil para um mesmo professor estar em várias reuniões pedagógicas diferentes, entender as especificidades de cada curso para, então, conseguir articular os princípios propostos nos principais documentos

que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Essa tabela representa as diferentes disciplinas lecionadas por cada docente pesquisado.

Figura 10 - Componentes curriculares ministrados por cada docente pesquisado



Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Quanto aos componentes curriculares ministrados pelos docentes das diversas áreas e cursos da modalidade em tela, a pesquisa mostrou que os docentes que ministram aulas nas áreas que compõem a formação geral (áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) interagem com diferentes séries e em diferentes cursos e dialogam através de um único componente curricular. Por exemplo: o professor de Matemática pode ministrar aulas nos Cursos de Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica, Instrumento Musical e Edificações e nos cursos superiores. Aqueles que ministram aulas na formação específica (profissional) tendem a ministrar aulas em diferentes cursos, de diferentes modalidades de educação e níveis de ensino, em diferentes componentes curriculares (disciplinas), como, por exemplo, Análise Bacteriológica de Água (Análise e Monitoramento da Qualidade da Água); Tecnologia e Controle de Emissões da Atmosfera e da Poluição Sonora; Gestão de Recursos Naturais e Recursos Energéticos.

Observamos que essa dinâmica afeta os sentidos do processo de integração curricular, pois os docentes que trabalham na formação geral, na maioria dos casos, trabalham em vários cursos, níveis e modalidades diferentes e têm dificuldades de entender as especificidades de cada curso, por terem especificidades diferentes e considerando que um dos princípios do processo de integração curricular é de que os estudantes dominem os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (Documento Base - SETEC, MEC, 2007). Por essa razão, entendemos que é complicado para o professor lecionar em mais de três cursos diferentes e conseguir construir ‘permanentes’ relações com cada curso, pensando em sua “[...] atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional [...] e conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade” (p.52 e 53).

No próximo capítulo, apresentamos um resumo de alguns sentidos que perpassam o histórico da Política Educacional voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, a partir da década de 1990, com destaque para a primeira década dos anos 2000.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 90: os novos significados da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

Refletir sobre as Políticas Educacionais brasileiras, a partir da década de 90, pressupõe que se analisem, também, as relações entre Estado, Educação e Sociedade, notadamente no contexto do processo de globalização neoliberal, que trouxe novos significados para o campo educacional. Nos anos 2000, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio passou a ser caracterizada com novos significantes, plurais e mais ampliados. No entanto, tende a manter alguns eixos estruturais do modelo de educação racionalista, que dá ênfase ao mundo produtivo, associado, a nosso ver, ao consumo e ao lucro, sentido ameaçado pela luta dos sujeitos excluídos por essa perspectiva curricular devido ao reconhecimento de suas condições sócio-histórico-culturais, no contexto da instituição escolar pesquisada.

Assim, entendemos essa luta como um exterior radical constitutivo dessa política curricular, que pode ser exemplificada pela necessidade de se articularem os saberes populares, de promover a inclusão pedagógica e social dos agentes sociais historicamente menos favorecidas, entre eles, alguns filhos de operários, desempregados, pessoas com necessidades especiais, quilombolas e indígenas, que precisam de tempo-espço para articular seus saberes, produzidos por meio de processos culturais específicos de suas comunidades, que podem ser articulados à dimensão científica e à produção sustentável, considerando os potenciais das comunidades e a possibilidade de exercerem o protagonismo como sujeitos sociais pertencentes à sociedade, com espaço de articulação das diferentes demandas, que apontem para novos sentidos e que direcionem a novas possibilidades de organizar as diferentes comunidades.

O Estado, ao assumir princípios neoliberais, tende a defender a abertura de mercados e reduzir suas ações no que se refere às questões sociais. Assim, o Estado Neoliberal passa a se utilizar do sistema educacional, para plasmar sentidos outros de educação profissional, com o objetivo de preparar os estudantes para a competitividade e, ao mesmo tempo, ‘formar ‘ “[...] sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (PARECER 05/2011, DCNs Ensino Médio).

Em nossa opinião, a ideia de formar sujeitos dessa forma é levá-los a assimilar uma visão de mundo com seus rituais, doutrinas, crenças, convicções, aparatos e experiências em consonância com os diferentes projetos de nação. No entanto, cada grupo tende a articular significados de acordo com o projeto de sociedade que defende, mas não de forma ‘pura’, em constante deslocamento de sentido e de ambivalências.

Essa concepção de formação dos sujeitos nos remete ao pensamento de Laclau (1990, p. 205) que, ao se referir às ideologias, afirma que elas “[...] são inseparáveis das práticas coletivas através das quais a articulação social tem lugar. Elas são, em consequência, eminentemente práticas e pragmáticas – o que não exclui certos aspectos utópicos ou míticos [...] que estão dados por sua dimensão de horizonte.”

Relacionando o contexto acima mencionado com as questões referentes à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), que hoje está respaldada no Decreto 5.154/2004, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e outros documentos que amparam o currículo dessa modalidade de educação, como um campo da discursividade, de caráter sobredeterminado “[...] significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobredeterminadas dos sujeitos” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2008, p. 27), por ser relacional, sua identidade não se produz nela mesma, mas depende das relações que se estabelecem com todos os outros sistemas de diferenças com os quais interage.

Esse caráter relacional, a nosso ver, faz com que a EPTIEM se aproxime de uma formação discursiva aberta, incompleta, híbrida e sempre em processo de suturação de sentidos (integração de saberes, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, entre outros). Enfatizamos, ainda, que, para essa modalidade de ensino, são atribuídas muitas demandas (de mercado, culturais, sociais e particularidades - subjetividades dos sujeitos) que, nem sempre, podem ser articuladas em sua completude, uma vez que consideramos a EPTIEM parte de um campo discursivo.

A promulgação desse Decreto 5.154/2004 e as DCNs que o complementam passaram a articular elementos que não estavam articulados na proposta do Decreto 2.208/97, revogado por aquele que, agora, passa a ser lócus de contínuas disputas entre os múltiplos e diferentes discursos que o constituem, organizado por diversos campos de conhecimento em relação antagônica.

Em outro documento que compõe essa política curricular, o Parecer 11/2012, p.48, que trata das DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, defen-

de um perfil de identidade que possa “[...] atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo, criativo e responsável [...] que extrapolam o espaço de trabalho e podem ser ampliadas para todas as esferas sociais em que o sujeito age como cidadão.”

Como se vê, as propostas curriculares estão associadas diretamente à formação de capacidades e habilidades que têm como horizonte aptidões complexas que passam, necessariamente, pelos processos laborais, que podem estar associados aos diferentes projetos de sociedade, de educação e de identidade, entre eles, o neoliberal e o socialista de base marxista, que apresenta alguns princípios da politécnica, educação unitária ou formação omnilateral, como está posto no Parecer 5/2011, que trata das DCNs para o Ensino Médio (p. 19 a 22), e no Documento Base, 2007 (p. 06; 40 a 49), como dimensões da formação humana (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos elegendo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa, como princípio pedagógico, na tentativa de promover a superação da dualidade histórica, há muito tempo recorrente no campo da educação brasileira entre cultura geral e cultura técnica, trabalho manual e trabalho intelectual.

No Parecer 11/2012 – DCNs Educação Profissional Técnica de Nível Médio - trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem ser integrados como “[...] todas as dimensões da vida no processo educativo” (p.28 à 32) articulados como “um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva[...] na perspectiva da emancipação humana” (Parecer 7/2010, p.35).

As denominadas dimensões da formação humana - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - consideradas como eixos temáticos do currículo, e a pesquisa e o trabalho, como princípios pedagógicos e educativos, eixos norteadores essenciais do currículo da EPTIEM, a nosso ver, podem ser percebidos como ambíguos presentes na política curricular da EPTIEM, por estarem associadas às diferentes vertentes políticas para atenderem a diferentes finalidades sociais.

Um dos princípios observados tanto no Parecer CNE/CEB nº 5/2011(p.12), que determina a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, voltados para o Ensino Médio, define uma “base unitária” como articulação de possibilidades diversas, quanto no Parecer nº 11/2012 (p.14), que institui as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, afirmam que “a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional [...] que ganha uma identidade unitária [...]”. Essa perspectiva de educação unitária tem origem na concepção marxista, que caminha em

direção à superação da dualidade entre formação geral e formação profissional e trabalho manual e intelectual, conforme Moura et. al (2012).

Nesse mesmo Parecer 11/2012, (p. 05), há menção sobre a necessidade de essas DCNs acompanharem as “[...] transformações no mundo do trabalho [...] o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica” em antagonismo/agonismo às simples “tarefas mecânicas” (p. 06) defendidas também pelo antigo Decreto 2.208/97, extinto com a promulgação do Decreto 5.154/2004, que defende, por meio das atuais DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “[...] o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas” (p. 07).

Uma das finalidades da EPTIEM é de atender aos interesses do empresariado. Continuamos no mesmo Parecer, que trata da DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Uma de suas afirmações é de que “os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados” (p.07).

Um dos sentidos que percebemos nessas DCNs supramencionadas é que a educação pública, por meio das propostas das políticas curriculares, está também a serviço do empresariado e da internacionalização das relações econômicas, que fazem, cada vez mais, uso de equipamentos e instalações complexas, que “requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados” (p.07). Isso exige dos docentes que desenvolvam em seus estudantes “[...] maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (p.08).

Esses diferentes sentidos têm implicação na prática docente e, a nosso ver, são colocados em tensão constante, veem-se divididos entre atender às necessidades de desenvolver as variadas potencialidades humanas, de mudar as articulações de sentido na direção da democratização radical e plural e de acatar os pressupostos curriculares que ‘pressionam’ para que desenvolvam competências e habilidades exigidas pelo empresariado nacional e internacional. Por isso, indagamos: É papel das Políticas Educacionais atender ao capital internacional e nacional? Esse atendimento pode contribuir para mudar as relações de subordinação presentes nas relações de trabalho na contemporaneidade?

Os neoliberais vêm articulando discursos para criar acordos que legitimem para a sociedade que a crise do Sistema Educacional é parte da ineficiência do Estado de

gerir as Políticas Públicas. Portanto, nessa perspectiva, considera-se indispensável sintonizar a reforma do Estado em paralelo à do Sistema Educacional. É a partir dessa vertente que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, como Política Educacional, percebida como um espaço complexo e amplo processo de (re) significação de diferentes concepções político-epistemológica-pedagógicas, precisa ser vista como possibilidade de se negociarem concepções plurais em disputa, sabendo que há um projeto hegemônico, mas que também existem outros sentidos fluindo nesse campo discursivo, característica das relações de poder intrínsecas às instâncias sociais.

Isso pressupõe que a EPTIEM precisa ser assimilada como espaço-tempo agnóstico, na visão de Mouffe (2007), das diferenças em disputa, que, em vez de entrar na dinâmica de exclusão dos outros sentidos envolvidos, precisa ser utilizada como oportunidade de se articularem provisoriamente as diferenças legitimadas no que se refere à existência de si e dos outros, tendo em vista que as decisões dos sujeitos sofrem influências das instâncias econômicas, sociais, históricas, culturais e políticas, em forma de redes de significação, e circundam todos os processos educativos.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o currículo da EPTIEM, no Brasil, durante seu percurso histórico-cultural, vem cristalizando sentidos, por meio de suas redes de significação, e articulando-se à lógica do processo econômico-produtivo internacional, como se percebe nesta citação encontrada no Parecer 5/2011:

[...] o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O trabalho “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” (BID, 2010) mostrou, entre tanto que é possível identificar, nos Estados da Federação, escolas públicas que desenvolvem excelentes trabalhos. (BRASIL, 2011, p.02)

Essa expressão ilustra o nível de interesse de um dos órgãos financeiros, com representação mundial, na capacidade de desenvolver a qualidade do processo da educação pública brasileira. Esses interesses, ligados ao processo de produção econômica, podem ser deslocados para a ‘garantia’ de outros sentidos para o processo de educação de qualidade social?

É importante observar que os processos de significação, na área da EPTIEM, não estão desarticulados das cadeias de sentidos desenvolvidos pelos organismos internacionais, considerando-se os acordos financeiros firmados durante a década de 1990,

efetivados no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a finalidade de financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional (BRASIL, 2007).

Nessa linha de raciocínio, é importante dizer que, em meados da década de 1950, um professor americano da Universidade de Chicago, Theodore W. Shultz, sistematizou um componente curricular, denominado de Economia da Educação, em que explicitava que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, contribui para gerar produtividade econômica (MINTO, 2013). A partir de então, os processos educativos vêm sendo encarados como implicados no processo econômico e no desenvolvimento dos seus sujeitos, que vêm sendo associados a taxas de lucro e ajudando a consolidar, ainda nos dias atuais, a concepção neotecnicista de educação.

Na contemporaneidade, essa tendência vem adquirindo nova roupagem, no sentido de se ajustar aos pressupostos da reestruturação do Estado, exigidos pelas forças do processo denominado de globalização, nos vários âmbitos - econômico, cultural, social político - e que, conforme entendemos - podem se organizar como cadeia de equivalência, entendida por nós como ocasião contingencial da articulação política, em que as diferenças entre os agentes sociais são canceladas em prol de um objetivo comum, “[...] e que é feita de elos que se dividem entre o particularismo das demandas que eles representam e um significado mais “universal”, proporcionado por sua comum oposição ao status quo” (LACLAU, 2013, p. 289), que busca suturar sentidos, no nosso caso, nos processos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Laclau (2013, p.308) explica que “[...] os elos da cadeia equivalencial não precisam de modo algum coincidir entre si: os conteúdos mais contraditórios podem ser reunidos, contanto que permaneça a subordinação de todos eles ao significante vazio”, que é definido como um significante esvaziado de um sentido literal, mas com o poder de assimilar uma multiplicidade de lutas (sentidos) que disputam os processos de emancipações. Essa lógica pode ser associada a um sistema de articulação de sentidos que, de um lado, pode enfocar a luta contra a subordinação de alguns trabalhadores ao capital e, de outro, incluir as demandas das maiorias de agentes sociais, historicamente desassociada dos padrões euroamericanos, principalmente, indígenas, africanos, deficientes, mulheres e outras posições de identidades presentes nas diversas modalidades de educação profissional.

Essas identidades estão no campo da discursividade em disputa pela possibilidade de elaboração de outras composições discursivas antagônicas à ordem ‘estabelecida’. Essa lógica explicita a impossibilidade do fechamento de sentido como totalidade. Então, nas duas principais perspectivas em tensão - a neoliberal e a que se aproxima da vertente marxista - caracterizam o caráter relacional das identidades, em disputa de sentido pelo currículo da EPTIEM, que se vê em processo de modificação, posto que, em seus sistemas de relações, as perspectivas em conflito pretendem ‘formar’ identidades diferentes.

Compreendemos, porém, que essas identidades estão na dependência do contexto sócio-histórico-cultural, que é sobredeterminado (“o conceito de sobredeterminação foi tomado do campo da Psicanálise [...] e introduzido na análise social por Althusser. Ele alude como ideia básica a multiplicidade de determinações recíprocas e a fusão de distintas contradições que conservam a sua especificidade” (SOUTHWELL, 2008, p. 127), por uma multiplicidade de sentidos, constituídos numa ordem simbólica, no plano da significação. Então, carecem de um sentido literal último, por isso se expressam abertas, incompletas e podem fixar ou não sentidos, de forma sempre parcial, por estarem continuamente em articulação histórica e contingente. No nosso caso, o campo da EPTIEM pode ser percebido como um contexto favorável às diferentes possibilidades de articulação discursiva (LACLAU, 2004; 2010).

Nessa linha de pensamento, é possível compreender as políticas curriculares voltadas para a EPTIEM como não construídas de antemão, mas continuamente em processo de articulação, por estar em processo de inclusão e exclusão de elementos, entre eles, pedagogias, valores, culturas e epistemologias associados às diferentes correntes políticas, as quais podem se articular reciprocamente a diferentes discursos em tensão, numa complexa dinâmica em que a contingência e a ambivalência estão presentes num campo que pode ser denominado de indecidível, que pode ser entendido como um significante que possibilita uma tomada de decisão entre muitas outras múltiplas, diferentes e possíveis (LACLAU, 2011), razão por que não é possível totalizar os seus sentidos, por ser um lugar em torno do qual se desenvolvem processos de identificação e tentativas de completude de sentidos, sempre falhas, mas importante que se busquem.

Uma delas entende que “a cultura educacional mundial comum defende a concepção que o desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais, em vez de ser explicado por fatores nacionais distintivos, é compreendido

através da utilização de modelos universais da educação, estado e sociedade [...]” (ESCARIÃO, 2011, p.118).

As políticas compreendidas no processo dinâmico da globalização empreenderam:

[...] transformações na economia, com o início de um processo de transição do modelo fordista - taylorista para o modelo de acumulação flexível; na política, com a transição do Estado centralizador e regulamentador para instâncias descentralizadas e a instauração de medidas de desregulamentação da economia e de normas legislativas na cultura, com a transição do modernismo – da ética – para o pós-modernismo – da estética -, dando novas configurações à cultura e a vida social (HARVERY, 1995 *apud* MARTINS, p.5, 2000).

Inseridas nesse contexto, as Políticas Educacionais, no Brasil, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, vivenciam um processo dinâmico, acrescido de múltiplos sentidos diferentes, percebidos enfaticamente desde a década de 1990, que, ao se perceber como um “Eu”, por exemplo, o currículo decidido, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio⁸ (CNCTEM), apresenta concepção mais próxima da dimensão de sentido mais performático, voltado para o fazer, ora antagonizado ora articulado à presença dos “Outros” interesses de diferentes vertentes político-pedagógicas e epistemológicas.

Sabendo que nenhuma identidade dispõe de presença plena e apresenta-se em diálogo com variados agonismos/adversários pelos antagonismos/inimigos e pelos deslocamentos de sentidos, é que podemos apontar para variadas direções político-pedagógicas e exteriores constitutivos ou elementos exteriores a determinado campo discursivo, que ameaçam a completude dos sentidos desse mesmo campo discursivo (LACLAU, 1990; MOUFFE, 1993), característicos dos campos discursivos, nesse caso, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

De acordo com a lógica defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, as propostas hegemônicas, entre elas, as voltadas para o ensinar a fazer, mais associadas à lógica de subordinação das pessoas ao capital, assim como todas as relações de poder, não duram para sempre, são transitórias e estão continuamente sujeitas a deslocamentos de significação, ou seja, os sentidos de cada concepção em tensão nas políticas curriculares voltadas para a EPTIEM não têm um sentido literal e podem ser subvertidos, isto é, ora podem fixar parcialmente sentidos e ora impedi-los que se articulem.

⁸ Decidido de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2012.

Nessa perspectiva, alguns embates presentes nos debates empreendidos nos processos político-pedagógicos da EPTIEM, como por exemplo, o “Seminário Nacional sobre Ensino Médio: construção política”, realizado em 2003, e o segundo Seminário Nacional de Educação Profissional, “Concepções, experiências, problemas e propostas”, que, segundo o Documento Base - MEC (2007, p. 6), evidenciaram uma tensão política entre diferentes propostas de política curricular para a modalidade de educação em estudo, uma sedimentada no Decreto nº 2.208/97 (separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional) e a outra do Decreto 5.154/2004, que levou para o debate alguns princípios da Politécnica, que defende a formação humana integral, aproximada da matriz marxista.

Ressaltamos que foi no contexto do governo Fernando Cardoso, entre os anos de 1994 e 1997 (1º mandato) e 1998 e 2002 (2º mandato), que foi propagado o Decreto nº 2.208/97, já mencionado, que colaborava para a dicotomia teoria-prática, princípio que continua flutuando e fixando sentidos, na organização curricular, na fronteira tendente aos pressupostos neoliberais, dispositivo articulado discursivamente ao modelo de desenvolvimento dualista e segregador, integrado aos pressupostos pautados na eficiência, na operacionalidade, na racionalidade e na produtividade, que se suturam a visões de mundo acríicas, hierarquizantes e reprodutivistas, que colaboram para a formação de identidades passivas politicamente e, como consequência, mais fáceis de ser controladas.

Esse Decreto nº 2.208/97 é indicativo de uma concepção reforçadora das teses defendidas por Descartes (2001), pensadas no Século XVII, que não atendem às demandas contemporâneas, porquanto são claramente reduzidas, quando se pensa em processo de ‘formação humana integral’, pois são marcadas pela compartimentação e pela fragmentação do currículo, principalmente porque expressam a lógica da dualidade estrutural. Porém, na atualidade, esses princípios disputam a fixação de sentidos com outros defendidos pelo Decreto 5.154/2004. Essa busca de fixação de sentidos através do processo de negociação, de acordo com Mouffe (1993, p. 13), leva-nos a perceber que:

[...] todas as identidades são relacionais e que a condição de existência de qualquer identidade é a afirmação de uma diferença, determinação de um “outro” que desempenhará o papel de “elemento externo constitutivo”, torna-se possível compreender a forma como surgem os antagonismos.

Nesse sentido, na relação com o Decreto 2.208/97, o Decreto 5.154/2004 nega as concepções defendidas naquele, configurando um antagonismo político em que aquele é eliminado em detrimento das concepções deste, que o exclui para ocupar o seu lugar, porém alguns sentidos políticos continuam circulando com o elemento exterior constitutivo que não é possível ser abolido como posição política antagônica e em tensão aberta e interesses divergentes, pois sua presença é condição mesma do processo democrático.

Ainda segundo Mouffe (1993, p. 16), “[...] os antagonismos podem assumir muitas formas e é ilusório pensar que alguma vez poderiam ser eliminados.” Considerando essa conclusão, a mesma autora propõe como estratégia política um sistema pluralista, justificando que a ilusão da unanimidade é letífica para o processo democrático e deve ser abandonada, por alimentar sentidos de sujeição e comprometer os sentidos da democracia radical e plural. Nessa direção, precisa ser protegida e arraigada.

Esses debates são percebidos pela teoria do discurso como necessários a uma política democrática com pretensão de pluralizar significações, que supõem enfrentamentos às articulações discursivas antagônicas, uma mais coligada às propostas neoliberais, percebida por alguns estudiosos, como Moura (2013); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, que avaliam como vertente política mais associada à subordinação das pessoas ao capital e a outra que pretende superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e, naturalmente, antagonizadas, razão por que apresentam, como peculiaridade, fronteiras instáveis, que tanto podem ser lugar de identificação e de resistência, quanto de modificação de sentidos.

No campo da EPTIEM, identificamos preocupações em atender/acompanhar o avanço científico e tecnológico e as profundas alterações no mundo do trabalho, como se percebe no Parecer 11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que destaca: “A nova realidade do mundo do trabalho [...] passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos.” Já no Documento Base (BRASIL, 2007, p. 40), a ênfase é de que o primeiro sentido da integração curricular da formação geral com a formação profissional “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos”.

Esse projeto neoliberal, que tem grande força persuasiva, é alicerçado em ideias de caráter individualista, privatistas e degradação da vida pública, por consequência,

crítica as Instituições sociais do Estado e contribui para desregular a abertura dos mercados financeiros e as relações trabalhistas, amparado em vários organismos internacionais e corporações transnacionais, apresentando princípios (re) significados pelas elites políticas e econômicas dos países envolvidos. Essa situação vem estabilizando sentidos em relação a cortes de verbas para a educação pública, fato que vem contribuindo para empobrecer o ensino, que penaliza, principalmente, os que vivem do trabalho e os demais marginalizados do atual sistema.

As propostas das políticas curriculares de horizonte neoliberal, associadas à organização de cadeias discursivas integradas às ideias de reestruturação do capital, que tem priorizado o jogo de interesses privados, a superioridade do utilitarismo, que afirma a atitude autossuficiente do sujeito, desconsiderando as condições socioculturais dos indivíduos, os valores das diferentes comunidades, suas capacidades de escolha e o alargamento da omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, questões que repercutem nas salas de aula do nosso país e na vida das minorias em desvantagem sociopolítica e cultural.

Nossa análise aponta que uma das preocupações do Parecer 5/2011, que trata das DCNs para o Ensino Médio, articulado à EPTIEM, é de se organizar em cadeias de equivalência, como uma totalidade discursiva capaz de anular provisoriamente as diferenças de uma sobredeterminada identidade (LACLAU, 2004;2010), na perspectiva da microeletrônica, que se apropria das diferentes linguagens, provocadas pelo processo de hegemonização da informatização, com avanço tecnológico que vem transformando saberes em mercadoria, num processo que produz novas exigências para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Por meio de Laclau (1990, p. 69), observamos que os sentidos da EPTIEM não se fecham em um todo sistemático. Portanto,

o problema que surge é o de como articular a presença e o funcionamento do mercado a uma sociedade democrática e socialista. Mas isto exige romper tanto com uma visão que apresenta o socialismo como um tipo de sociedade absolutamente planejada, a partir da qual todos os mecanismos de mercado sejam suprimidos, como com a concepção do funcionamento do mercado como dominado por uma lógica interna que conduz necessariamente ao capitalismo.

Esse é um desafio lançado por Laclau, que nos instiga para que mudemos concepções, quebreos paradigmas cristalizados e avancemos em articulações que possam colaborar para a mudança nas relações de subordinação associadas historicamente aos

mecanismos de sustentação do mercado. Esse autor acredita que “[...] o momento de instabilidade resultante da presença de um exterior constitutivo que constantemente transgride e subverte esses sistemas abre caminhos para a mudança a favor da superação dos processos de opressão” (LACLAU, 1990, p.229).

Na modalidade de educação em estudo, também é possível perceber pontos nodais que articulam sentidos também na direção da Psicologia behaviorista⁹, utilizada como aporte para o desenvolvimento de desempenhos observáveis, baseados em critérios de eficiência e de eficácia, historicamente associados ao Sistema Capitalista. Pode-se dizer que a EPTIEM vem se caracterizando como um campo discursivo híbrido, por ser tensionado por várias perspectivas político-pedagógicas e epistemológicas, entre elas, a perspectiva marxista de educação unitária, que recomendava a “instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (Citado em Moura e tal 2012, p.12).

A concepção de educação com aproximações às teorizações marxistas é percebida por Saviani (2003, p.06), citado em Moura e tal (2012), localizada na noção de politécnica e percebida como “[...] a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolve pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais.” Para esse autor, essa proposta sugere que os estudantes, filhos de operários, compreendam os conteúdos curriculares que proporcionem o “domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade unidos ao trabalho produtivo [...]” (SAVIANI, 2003, p.06). Observamos que a base econômica, representada aqui pelo trabalho produtivo, é percebida entrelaçada com as forças científicas e tecnológicas, com indícios de forte alicerce racionalista que, certamente, apresenta implicações na prática docente dos (as) que atuam na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, refletidas nos altos índices de exclusão de perfis de estudantes que, historicamente, têm sido percebidos como desarticulados do projeto hegemônico de sociedade.

No Brasil, alguns estudiosos, entre eles, Dermeval Saviani (2011) e Luís Carlos de Freitas (1992), observaram articulações discursivas relacionadas à tendência que denominaram de neotecnicismo, uma pedagogia associada ao desenvolvimento econô-

⁹ Teoria desenvolvida por Jonh Watson (2008), que defende que as respostas são socialmente condicionadas e que todo comportamento é fruto de um processo de aprendizagem.

mico e sociocultural hegemônico do nosso país, baseada em fundamentos norte-americanos, que vêm sendo cristalizados, considerando-se também o crescimento significativo de Instituições de Educação Profissional, assim como a disseminação de vários cursos profissionalizantes ofertados pelas redes estadual e privada de ensino.

Nessas novas condições, reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano [...] (SAVIANI, 2011, p. 429).

Observa-se que o projeto de educação neoliberal, que hegemoniza sentidos na contemporaneidade, vem se desenvolvendo articulando-os na perspectiva de maximizar a eficiência, baseada em diferentes jogos de linguagem, apoiando-se no discurso de que a sociedade vivencia um processo de acelerada modificação que exige trabalhadores com altas habilidades, pensamento inovador e, conseqüentemente, mais produtivos, que se integrem com facilidade às exigências dos mercados, tendo como motor o processo de acumulação de riquezas, porém ainda desarticulados dos processos de combate à desigualdade e à pobreza.

A partir da década de 1990, com mais ênfase nos anos 2000, nosso recorte temporal para o estudo - a política para a EPTIEM - expressa-se articulada a concepções de hierarquização sociocultural e econômica, percebida na impossibilidade de articulação entre a formação básica e profissional um dos princípios subjacentes ao Decreto nº 2.208/97, que reforçava a dicotomia teoria-prática, ou seja, separava a formação geral da formação profissional. Essa ideia continua circulando e fixando sentidos, em alguns momentos do processo discursivo, na direção da hierarquização de conhecimentos, associada a uma estrutura de desigualdade sociocultural, que vem suturando significados à fábrica de violência social, que só tem crescido em paralelo à manutenção das estruturas de poder e de privilégios, refletida na concentração de riqueza, de renda e nos processos de marginalização social em geral.

Por não concordarmos com a defesa de binarismos, aderimos à afirmação de Fanon (2008), quando defende que “a escravização não afeta apenas uma das polaridades da identidade, mas ambas se comportam de acordo com uma orientação neurótica”. Trazemo-lo para essa discussão como analogia, para que possamos pensar a dinâmica

das relações sociais. Isso quer dizer que essa cadeia discursiva, que articula significados à hierarquização socioeconômica e cultural, percebida na ideia de que os conhecimentos manuais devem estar subordinados aos conhecimentos intelectuais, está associada a um conceito que funciona como uma aliança que permite a circulação de significados entre todas as identidades envolvidas, em que os afetados não se limitam a uma área, mas ao campo discursivo como um todo.

Em linhas gerais, a educação, proclamada nas Políticas Públicas, principalmente percebidas a partir de meados da década de 1990/ 2000, nosso recorte temporal, se expressa como um processo de formação, interconectado diretamente com a lógica neoliberal, conforme já afirmamos, cujas finalidades também foram definidas internacionalmente por órgãos multilaterais, entre eles, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), posicionamentos explícitos em diversos relatórios, segundo vários teóricos que vêm se debruçando sobre esse assunto. De acordo com Luís Antônio Cunha (2000, p.49),

[...] desde o início da década (1990), o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Nesse sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (BIRD, 1992), contém um item destinado a “separação da educação e da capacitação”, no qual utiliza o tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais [...].

Analisando essa lógica afirmada por Cunha e considerando as contribuições teóricas de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004; 2010), Laclau (1990; 2006; 2011; 2013), para estabelecer nexos comparativos, na atual configuração social, entendemos que qualquer projeto de sociedade se organiza em um cenário de constantes tensões. Assim, a concepção neoliberal que foi vivenciada de forma intensa no Brasil dos anos 90 não é diferente, por mais que seu universo discursivo esteja aportado em uma unidade de intelectuais tradicionais e em experts encarregados de organizar a estrutura econômica, na supremacia de grupos que se manifestam articulados, inclusive, com aportes em forças armadas e em todas as outras esferas de poder conhecidas.

Nessa perspectiva, todas essas e outras condições, mesmo que bem articuladas discursivamente num todo orgânico e relacional, não conseguem abranger a totalidade do social, pelo seu caráter instável e mutável, que impossibilita a completude dos processos identitários. Esse fato define as articulações políticas como provisórias, por mais sedimentadas que possam parecer. É claro que as mudanças dependem do grau de articulação dos grupos antagônicos a esse projeto.

Por apresentar, entre muitas demandas, aquela que, em determinado momento, requer compromisso das demais para se tornar hegemônica, a sociedade contemporânea começa a entender que um processo de mobilização consciente requer que se olhe para o horizonte inmensurável, sem, no entanto, perder-se a capacidade de compreender que a hegemonia, como uma forma de poder passar por um processo de deslocamento e dispersão de poderes.

Diante das reconfigurações desse cenário, faremos, a seguir, uma incursão histórica sobre as Políticas Curriculares voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir dos anos 1990, enfatizando os anos 2000. Esse percurso será pautado nos estudos de autores e autoras brasileiros como Lopes (2008), Lopes; Macedo (2011; 2012) e Pereira (2006, 2009; 2010; 2012), que se espelham nas teorizações de Ernesto Laclau, de Chantal Mouffe e fizeram análises aproximativas com o campo da Educação. Ampliamos o debate para o âmbito da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

3.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: (im) possibilidades dos processos articulatórios

Para entender as (im) possibilidades do percurso histórico dessas políticas curriculares, recorreremos ao Decreto nº 2.208/1997, que trata da separação entre a Educação Básica e a Profissional, propagado no governo Fernando Henrique Cardoso. Essa concepção de educação instrumental é antagonizada pelos estudiosos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que apontam a passagem desse projeto anterior em direção ao projeto de Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio, aportado no Decreto 5.154/2004, que tenta fortalecer alguns princípios de matriz marxista, observados com mais ênfase no Documento Base (2007), que busca articular sentidos em direção à inte-

gração curricular, ou seja, os vários elementos discursivos, entre eles, as denominadas dimensões da formação humana integral (o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia).

Nessa perspectiva, o trabalho e a pesquisa surgem como princípios - educativo e pedagógico - e os eixos integradores, interdisciplinaridade e contextualização são apresentados como fundamentos capazes de assumir uma totalidade inalcançável, como afirma Laclau (2010, p.10) “[...] a representação de uma totalidade que é radicalmente incomensurável” com a modalidade de educação em estudo. Portanto, entendemos, com base na concepção laclauiana, que os princípios citados se encontram dispersos ou subvertidos. No entanto, eles podem se organizar para formar outros pontos articuladores para se opor às dimensões antagônicas de projetos sociais antidemocráticos.

Nesse contexto de discursividade, destacam-se os antagonismos, os agonismos, os deslocamentos e as subversões de sentidos, como constitutivos de todas as relações sociais, entre as quais, situamos as que permeiam o campo da EPTIEM, que podem incorporar a esse nível de ensino uma concepção de currículo entendida como “redes de significação discursiva por ter inúmeras significações ao longo de sua trajetória histórica e provocar um movimento de fixação e deslocamento contínuo de sentidos no âmbito do currículo, ou seja, promove uma hegemonia contingencial” (PEREIRA, 2012, p.60).

Assim, podemos entender que a EPTIEM ora alimenta cadeias discursivas, por meio de articulações a favor dos discursos neoliberais, de vertente privatista e mercadológica, ora estabelece discursos diferentes, complexos, direcionados à tentativa de eliminar as relações de subordinação e, conseqüentemente, de buscar processos mais democráticos, que possibilitem alcançar impactos positivos na qualidade social, que contenha possibilidades de atender à maior parte das necessidades da população escolarizável nessa modalidade de educação.

Nesse sentido, entendemos que as propostas da política para a EPTIEM são políticas inalcançáveis em sua completude, um campo de conhecimento e modalidade de educação que apresenta caráter discursivo, que aglomera princípios e finalidades que não conseguem se firmar como totalidades fechadas, pois está submetida a uma variedade de articulações que a subvertem, uma vez que aglomera princípios que se comportam como horizontes a serem perseguidos, por buscarem lutas ligadas ao confronto com as diferentes formas de opressão, como por exemplo, a luta para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, formação geral e profissional. Também dá ênfase aos objetivos do mercado em detrimento das pessoas, com enfoque nos conhecimentos científico-tecnológicos em prejuízo dos outros.

Esses desafios a serem enfrentados necessitam de análise mais aprofundada, considerando o processo de reforma da EPTIEM que se desenvolve e se amplia no Brasil. Nosso enfoque dá mais ênfase aos anos 2000. No próximo item, essas questões serão analisadas com mais detalhes.

3.2 A REFORMA EDUCACIONAL: processos de práticas articulatórias em torno de discursos sociopolíticos

Com base nos argumentos mencionados em itens anteriores sobre a contextualização histórica da educação no Brasil, percebe-se que as reformas curriculares existem, em nível de Estado-nação, articuladas a processos e a práticas articulatórias em torno de discursos sociopolíticos, que vêm repercutindo e provocando mudanças, percebidas nessa modalidade de educação com maior ênfase no início dos anos 2000. As questões de debates recorrentes se situam no âmbito das políticas curriculares, metodologias de ensino e estratégias de avaliação, considerando que as novas exigências quanto à ‘formação’ de sujeitos, na contemporaneidade, requerem “[...] habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares” (LOPES, 2008, p. 20) para atender ao cenário internacional e ao nacional e local.

No que se refere a algumas das exigências dessa política curricular, um dos destaques é “que se conquista a inclusão social [...]” fundamentada “na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento dos seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social” (BRASIL, 2011, p.09).

Além dessas demandas não atendidas, exige-se que se articulem “o domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (Parecer 11/2012, DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, p.57), articulados a outra demanda: “É preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica”.

O conceito ‘pontos de partida’ “para este estudo reverte-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas” (BRASIL,

2007, p. 51). Essas e outras demandas trazem consequências para a prática docente, voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, uma vez que os docentes se dividem entre articular significados a uma ou outra cadeia discursiva, o que pode reforçar a busca por “uma plenitude que lhe será sistematicamente negada” (LACLAU, 2006, p. 118).

Essa negação nos leva a afirmar que nem todos os significantes da EPTIEM conseguem ser simbolizados numa mesma vertente discursiva, considerando-se os excessos de sentidos produzidos em torno desse campo indecível, isto é, que outras decisões poderiam ser tomadas além das que estão em processo de articulação, como outras concepções, entre elas, as agônicas, no sentido defendido por Mouffe (2007), por seu caráter diferencial, por estar sempre em relação à lógica dos pluralismos e da diversidade de sentidos; e por conter antagonismos, deslocamentos e a presença dos exteriores constitutivos. Essa noção, desenvolvida por Derrida, “consiste em que a constituição de uma identidade é sempre baseada na exclusão de algo e no estabelecimento de uma hierarquia violenta entre os dois pólos resultantes - forma/matéria, essência/acidente, preto/branco, homem/mulher, etc.” (MOUFFE, 1993, p.187), característicos dos campos discursivos atuais. Analisando-se as políticas curriculares para a EPTIEM - nosso objeto de estudo em pauta - na perspectiva proposta, percebemos como espaço-tempo de articulações precárias, capazes de assimilar conteúdos de discursos que, nem sempre, consegue articulá-los.

Observando essa modalidade de educação com base em nossa vivência, percebemos que as operações discursivas que têm vigorado nesse espaço-tempo da EPTIEM são uma sistemática de valorização dos conhecimentos técnico-científicos, em nível de complexidade, que nem sempre está ao alcance, principalmente, da maioria dos sujeitos historicamente subordinados. Nesse sentido, parece que se desconsideram as múltiplas particularidades, as experiências e as subjetividades dos envolvidos nesse processo discursivo, que se reflete em altos índices de retenção, especialmente nas 1^{as} e 2^{as} séries dessa modalidade de educação em estudo, sobretudo nas disciplinas das áreas da Matemática e Ciências da Natureza. Vemos, pois, o quanto é preciso romper com alguns discursos sedimentados, com ênfase na racionalidade e na cientificidade, para construir concepções mais plurais.

Essa possibilidade existe desde as reformas educacionais, iniciadas com a LDBEN 9.394/96, que, pela primeira vez na história da educação brasileira, apresentou um capítulo sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacamos, mais

uma vez, que, em um dos dispositivos dessa Lei, o Decreto nº 2.208/1997, mesmo extinto, continua circulando sentidos nessa modalidade de educação, articulado discursivamente a um modelo de desenvolvimento ainda dualista e segregador, que limitava a Educação Profissional Técnica de Nível Médio à dimensão instrumental ou ao aprender a fazer.

Nesse sentido, percebemos que as políticas curriculares atuais tentam suturar outros sentidos na direção de uma das prioridades da EPTIEM, que é acompanhar a modernização científico-tecnológica, através do aumento quantitativo de instituições de Educação Profissional, que possibilitem a formação de técnicos mais qualificados, que tenham “[...] domínio operacional de um determinado fazer, [...] compreensão global do processo produtivo, com a compreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p.08).

Essas finalidades pretendidas pela EPTIEM, a nosso ver, são formações discursivas que apresentam, segundo Laclau (2013, p.317 e 318), uma “dimensão deficiente”, por se concretizar apenas como totalidade parcial, precária e contingencial e assegurar algo que é totalmente distante de si, uma plenitude, que está “presente como aquilo que está ausente, [...] como uma demanda sociopolítica”, que busca continuamente articular significação na expectativa de alcance de um horizonte de completude dos sentidos das diversas possibilidades de emancipações, que carregam variados exteriores constitutivos e múltiplos antagonismos surgidos para romper com a lógica das decisões, resultantes de uma construção hegemônica.

Nesse sentido, os órgãos multilaterais e as corporações transnacionais (BID, Banco Mundial, OMC, BIRD, etc.) agregam significados à lógica desenvolvida pelo Decreto 2.208/97, como um exterior constitutivo (ameaça à proposta da atual EPTIEM), que continua circulando significados entre os sentidos que estão em processo de articulação, a partir da institucionalização do Decreto 5.154/2004. Segundo o Decreto 2.208/97, já citado, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é vista como desconexa da Educação Básica, encarando-a, apenas, como instrução, desarticulada da ideia de processos educativos que buscam alcançar a complexidade, a criticidade e as emancipações.

No Decreto 2.208/97, “[...] a ideia era de extinguir definitivamente a vinculação das Instituições Federais de Educação Tecnológica da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2007, p.21). Essa ideia de separar a formação geral da formação profissional expressa a

articulação a pressupostos pautados na eficiência, na operacionalidade, na racionalidade e na produtividade, que fomenta o capitalismo e estabelece relações de sentidos a visões de mundo acríticas, hierarquizantes e reprodutivistas e podem colaborar para a formação de identidades passivas politicamente e, conseqüentemente, mais fáceis de serem controladas, na direção do projeto que vem sedimentando sentidos a favor de padrões determinados internacionalmente, que desrespeitam as particularidades dos contextos culturais, político-sociais e econômicos.

Como se vê, essa lógica continua circulando significados na perspectiva de reduzir a EPTIEM a sua dimensão performática que, além de reforçar a dualidade entre os que pensam e os que executam, é fortemente criticada pelos pesquisadores da área de Educação Profissional, por ser interpretada como articulada discursivamente às demandas de mercado, em detrimento da ‘formação’ das múltiplas dimensões dos sujeitos desse processo educativo. Essa concepção de educação é intensamente associada aos interesses internacionais, como afirma o Documento Base (2007, p. 19):

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da Educação Profissional, o governo federal negociou empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais.

Portanto, o Decreto nº 2.208/1997, que foi efetivado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), foi considerado um discurso de origem norte-americana da Educação como um pressuposto para o desenvolvimento da Economia, um modelo subjacente aos dispositivos articulados ao Decreto nº 2.208/97 que, em seu art.: 5º, afirma: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse” (BRASIL, 1997).

Esse dispositivo foi percebido como autoritário e elaborado por meio de métodos considerados pelos agentes envolvidos na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio como verticalizados e impositivos, um retrocesso para a Educação Profis-

sional (BRASIL, 2007). Isso significa afirmar que a política curricular é marcada pela compartimentação e pela fragmentação do currículo, principalmente porque espalha a lógica da dualidade estrutural, uma forma de educação entendida como aligeirada e fragmentada, em função das necessidades imediatas de mercado, que expressa retrocesso para o sistema educacional, sob a guarda de um conjunto de ideias que sustentam o neoliberalismo que não aparenta demonstrar compromissos com as identidades desprivilegiadas social, econômica, política e culturalmente.

Em síntese, anuncia um descompromisso com a pluralidade de identidades e de demandas intrínsecas a nossa sociedade. Ao contrário, as negociações vinham ocorrendo com tendência a manter as forças que já vêm sendo privilegiadas e que têm colaborado para a violência social, para os estereótipos e para a discriminação dos que são vítimas da desassistência por parte do Estado, incompatível com o processo democrático plural. Além disso, ainda se desvincula das políticas redistributivas de rendas e da justiça social, num país que apresenta farta disponibilidade de recursos para superar a situação de pobreza que afeta as instituições escolares públicas brasileiras, numa roda viva, em que uns são neuróticos, e outros, neurotizados, na concepção de Frantz Fanon (2008).

A lógica do Decreto 2.208/97, de um lado, circula sentidos no interior do Decreto 5.154/2004, política em vigor, nas perspectivas concomitantes e subsequentes ao ensino médio (não são objeto deste estudo), em que os conteúdos curriculares da formação geral são ministrados separados da formação profissional; de outro, esse mesmo Decreto expressava-se restritivo, paradoxal ao 5.154/2004, e seus dispositivos legais, que tentam a articulação entre a formação geral e a profissional, que abrange significação sedimentada nos sentidos racionalistas, enfoca a possibilidade de sentidos objetivos, por meio da cientificização como um significante articulador de significados.

Esse mesmo sentido está reafirmado no discurso do art.: 4º, inciso IV, da Resolução 02/2012, que define as DCNs para o Ensino Médio, ao tratar de uma das finalidades previstas na LDBEN nº 9.394/96, no capítulo sobre Educação Básica, e coloca a necessidade de desenvolver “A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”.

Ainda no art.: 5º da Resolução nº 6/2012, que define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mais uma vez, observamos o fortalecimento desse sentido no item que trata da finalidade dos cursos dessa modalidade de educação, assim explicitado: “Proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profis-

sionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-histórico e culturais”.

Esse mesmo sentido também aparece no Documento Base (2007, p. 24), assim descrito:

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional [...].

Nos principais documentos que orientam a EPTIEM, identificamos a dimensão da cientificização como um articulador de significados presente no currículo. A nosso ver, esse sentido está incorporado nas aulas, considerando nossas observações durante os atendimentos pedagógicos a estudantes e a atividade profissional como pedagoga no lócus pesquisado. Nos atendimentos, foram relatados que as experiências prévias da maioria deles e do seu ambiente sociocultural, em geral, são desconsideradas, os conhecimentos científicos ainda são tratados como verdades inquestionadas, desanimando a capacidade criadora e o senso crítico, reforçado por meio da centralização do ensino em detrimento da pesquisa e de outras metodologias que favoreçam a busca de estratégias para resolver os problemas complexos da humanidade.

A partir de Laclau (2013), podemos interpretar que a cientificização, presente como proposta da política curricular para a EPTIEM, encarna o sentido da plenitude ausente e representa “uma parte que funciona como o todo” (p. 347), ou seja, assume a representação de uma totalidade impossível, que incorpora a função totalizadora de sentidos, na medida em que aparece como a alavanca de resolução dos problemas complexos da contemporaneidade. Nesse sentido, a EPTIEM, ao dar relevo ao conhecimento científico-tecnológico, coloca sob suspeita a ideia de que ele satisfaça o atendimento de demandas em sua completude, considerando o reducionismo instrumental, pragmático e cientificista centrado no mundo produtivo, e ele transcenda para satisfazer as demais demandas sociais.

Analisando essas questões acima relatadas e articulando-as às concepções de currículo presentes nessa política voltada para a EPTIEM, há indicativos de que existe a tentativa de criar uma hierarquia de saberes em que a perspectiva de integração curricular vise alcançar um perfil de profissional que atenda a um grau de complexidade diferente da perspectiva subsequente e concomitante, que sedimenta sentido na lógica da dualidade de saberes.

Sobre a modalidade de integração curricular, Lopes (2008, p.33) afirma que “a ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores”. Concordamos com essa ideia. No entanto, a articulação da ciência com a tecnologia não dá conta de alcançar o que é proposto na política curricular - a ‘totalidade de sentidos’ a partir dessa junção.

Como sabemos, o universo discursivo – Educação - envolve múltiplos campos discursivos que têm intrínsecas uma infinidade de demandas e de particularidades que ocupam terrenos híbridos, disputados pelas diversas concepções de pessoa, sociedade, cultura, política e economia, o que pode ser interpretado como um significante flutuante, no sentido de que aglutina variados elementos, também de caracteres antagônicos, e não consegue fixar permanentemente conteúdos específicos (LACLAU, 2006).

Essa situação colabora para o desenvolvimento de um terreno indecível, porquanto, ao se decidir por uns princípios, ficarão sempre espaços abertos para outras decisões possíveis, que impossibilitam um sentido final. Então, as decisões tomadas se situam sempre na direção de uma representação que nunca se completa, mas que requer busca, como um horizonte que nunca se alcança, mas que é necessário que se persiga. O discurso do docente 02, produzido por meio de questionários, a seguir, sobre a compreensão de currículo integrado dá sentido a essa ideia:

É um currículo em que os componentes curriculares que o compõe estão inter-relacionados, de forma que um determinado problema/ conteúdo seja abordado em suas várias facetas na “ótica” de cada componente curricular, complementando o entendimento sobre o assunto tratado na busca do domínio/ compreensão global do mesmo (DOCENTE 02).

Por outro lado, o docente nº 7 traz em seu discurso um mesmo entendimento, dito de outra forma. O currículo integrado deve articular ensino médio e profissional, dando a ideia de que um complementa o outro, na busca por uma totalidade inalcançável. Em suas palavras, a proposta maior do currículo é de “adequar os conhecimentos das disciplinas técnicas aos componentes curriculares do Ensino Médio regular, e vice-versa” (DOCENTE 07).

Em um dos documentos da política curricular para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, consta e que “a ideia da formação humana integral

sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007, p. 41).

Essa perspectiva aponta para a possibilidade de incorporar outras lutas que vão ao encontro da superação da subordinação nas várias instâncias sociais, que pode articular significados ligados à “[...] cidadania democrática radical”, ou seja, articula demandas a partir de uma identidade política comum, dependente de uma forma de identificação coletiva entre as várias demandas plurais democráticas, em que alguns grupos abrem mão de suas particularidades, contingencialmente, em oposição ao projeto de educação mais próximo das ideias racionalistas, universalistas e individualistas, como forma de apreender a “multiplicidade de formas de sujeição que existem nas relações sociais” (MOUFFE, 1993, p.18).

Na perspectiva de Mouffe (1993), o oponente é avaliado como um adversário que tem sua existência legitimada e acolhida em determinada comunidade política. Antagoniza-se às suas opiniões, mas não se desconsidera o seu direito de defesa. Esses sentidos em tensão reforçam a ideia das relações de poder imbricadas nos diferentes projetos de sociedade e traz para esse contexto a hibridização, aqui entendida como uma mistura de concepções sobre Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), para sinalizar que as novas abordagens sobre currículo, principalmente nos países que vivenciaram os processos de colonização, não podem apontar para a pureza cultural, visto que as instâncias de âmbito social são caracterizadas pelo entre-lugar, termo utilizado por Bhabha (1998), que diz que é o espaço de trânsito, de contestação, de constante movimento e fluidez das diversidades, de tensão de diferentes concepções/culturas de projeção de novas possibilidades de mudança sociocultural.

Assim, a perspectiva supramencionada não pode ser vista como proposta homogênea, mas como um espaço de articulação das diferenças que, no espaço e no tempo escolar, não há como negar as possibilidades de ressignificação, de deslocamentos de sentidos, antagonismos e espaços fronteiriços, devido às diferentes experiências de todos os agentes envolvidos nos processos pedagógicos. Assim entendido, podemos pensar na EPTIEM como um espaço de tensionamentos em que estão presentes as diferenças e a heterogeneidade de concepções de sociedade, de pessoa e de cultura. Como se observa nos discursos de dois dos docentes pesquisados, suas concepções de currículo integrado apresentam interpretações diferenciadas.

O primeiro pensa o “currículo em que os conteúdos da formação geral são trabalhados visando à área técnica” (DOCENTE 13). O segundo o interpreta como um espa-

ço de “transversalidade dos conteúdos, atividades pedagógicas, atividades complementares entre as áreas de formação geral e de profissionalização e dessas com a formação cidadã” (DOCENTE 03).

Observamos que, em cada discurso, o currículo integrado é entendido de forma diferente. Para o docente 13, esse currículo está a serviço do fortalecimento da área técnica, e o discurso do docente 03 o percebe mais amplo, tenta articular sentido à ideia de que as áreas deverão se complementar em busca da formação cidadã. Percebendo essas duas concepções de currículo integrado e aproximando-as das ideias de Mouffe (1993, p. 198), no que se refere à democratização plural, afirma que, “em vez de tentar eliminar os traços do poder e da exclusão, a política democrática exige que eles sejam trazidos para a praça pública, tornando-os visíveis para que possam entrar no terreno da contestação.”

Considerando esse entendimento da autora mencionada, entendemos que a constituição do currículo, nas instituições de EPTIEM, tem em vista os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e econômicos, como espaço-tempo de articulação entre diferentes elementos, de fixações parciais de sentidos e, conseqüentemente, de caráter aberto a novas possibilidades de conjecturas, porém também impossibilitada de se constituir como identidade plena e fixa.

Essa concepção de currículo integrado continua sendo problematizada no âmbito da EPTIEM, porquanto inúmeros pesquisadores tentam compreendê-la, entre eles, Ciavatta (2005) que, no Documento Base (2007, p. 41), entende que a integração curricular tem “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” Essa concepção da autora parece se limitar à ideia de pensar o currículo em dissonância com as ideias de um currículo aberto, impossibilitado de um fechamento.

Aportadas em Laclau, questionamos a ideia de completude, de totalidade, relacionada à integração curricular como totalidade social. Porém a apreendemos como ‘objetividades’ parciais que, a nosso ver, possibilitam caminhar ao encontro de outras cadeias de equivalências organizadas no interior desse campo discursivo – EPTIEM - para sistematizar outras proposições e favorecer a geração de novos processos articulatórios que colaborem para a mudança das situações de injustiças socioeconômicas e pedagógicas, como algo a ser continuamente buscado.

Nessa proposição do Documento Base (2007, p. 41) - de pensar o currículo como espaço-tempo de “[...] formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”, que nos convida a pensar sobre a impossibilidade de transformar esse discurso em consenso, considerando o exterior constitutivo que não permite a totalização de sentidos nesse campo da discursividade – EPTIEM - mas também temos consciência da necessidade de procurar alcançá-lo, como entendem os docentes que responderam ao questionário, como o docente 11:

O Currículo Integrado consiste na construção de um currículo unitário que sintetize uma formação humanística e tecnológica que garanta aos estudantes o domínio de conhecimentos que proporcionem uma inserção crítica e criativa, rompendo com a concepção dual e fragmentada da educação (DOCENTE 11).

No discurso expresso pelo docente 11, configura-se uma articulação de sentidos aproximada de uma das vertentes políticas presentes na política curricular em pauta, que destaca o ‘currículo unitário’ como ‘objetividade’, que pretende eliminar as parcialidades intrínsecas à ‘formação humanística e tecnológica’. O conhecimento, aqui, é entendido como algo a ser ‘dominado’ para se ‘proporcionar a inserção crítica e criativa e o rompimento com a concepção dual e fragmentada’ de conhecimento. A concepção de integração curricular aqui adotada parece estar em conflito com a perspectiva instrumental/performativa e em busca de uma articulação mais plural, em luta contra a sujeição existente nas relações sociais.

Sabemos que a articulação desses princípios políticos pode ser interpretada de muitas formas diferentes, mas o que nos interessa é seu possível deslocamento na direção das tensões entre as múltiplas diferenças acolhidas como pluralismos de demandas democráticas, respeitando, na medida do possível, suas particularidades e as “[...] relações múltiplas como relações das quais o poder é inerradicável” (MOUFFE, 1993, p. 201).

A partir do exposto, entendemos que os sentidos que circulam nos discursos das Políticas de Currículo, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, dão margem à interpretação de que lhes são intrínsecas diferentes epistemo-

logias, pedagogias, perspectivas políticas, que visam a finalidades educacionais ambivalentes. Estas têm identidade curricular, contextualizadas historicamente, ou seja, em contínuo processo de deslocamento de sentido, pois, em cada época, o currículo assume uma concepção diferente, porque, quando fixa alguns sentidos em torno de cadeias discursivas, eles estão sempre ameaçados por elementos exteriores constitutivos e dificultam sua expansão, considerando que a finalidade dos grupos sociais é de constituir a ‘objetividade’, mesmo que contingencial, de maneira autoafirmativa, num processo correlacional de negação/exclusão dos outros para afirmação de si.

É importante comentar que o *lôcus* de enunciação do currículo da EPTIEM é o sistema capitalista, caracterizado por pontos nodais que articulam sentidos na vertente neoliberal, detentora de forte poder persuasivo, fincada em ideais privatistas e alicerçada na economia pós-industrial, baseada nas lógicas neoprodutivistas e neotecnicistas, conforme já foi dito, mas que estão sempre ameaçadas pelos ideais antagônicos, representados por diferentes identidades de sujeito que estão em busca de articulações discursivas emancipatórias. Estas identidades estão em contraposição às dimensões da alienação, e têm como horizonte utópico articular ações na tentativa de hegemonizar sentidos, que podem ser edificados para além das classes sociais, ou seja, levando em conta as diferentes demandas socioculturais que estão em relação de subordinação com os processos hegemônicos.

Uma das grandes questões reside na dificuldade de articulação discursiva do pluralismo de valores envolvidos na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), que é incapaz de dominar todos os sentidos a ela atribuídos, ao buscar relacionar universalismos (as propostas da política curricular, voltada para a EPTIEM) e particularismos (demandas locais), por meio da constituição antagônica das diversas identidades envolvidas.

Para Laclau e Mouffe (2004, p.186), “[...] nenhuma lógica hegemônica conseguir dar conta da totalidade do social [...]. A abertura do social é, por conseguinte, a precondição de toda prática hegemônica.” Então, consideramos também que, nos interstícios entre o significante currículo da EPTIEM e os diferentes significados a ele atribuídos, podem realizar articulações políticas, por causa da infinidade de sentidos, alguns organizados e outros dispersos em torno desse campo discursivo, na perspectiva de novas cadeias discursivas, que busquem novos acordos sociais.

No capítulo seguinte, essa discussão continua com a perspectiva de apresentar uma interpretação mais aprofundada das articulações entre as propostas dos principais docu-

mentos que sustentam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e os discursos dos docentes, que se configuram para nós como uma síntese da política curricular para essa modalidade de educação na contemporaneidade.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido

Para compreendermos as significações das Políticas Educacionais para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, é importante entender as relações entre a política e o político, consideradas por Mouffe (2007) como relações contingentes^[1], envolvidas por conflitos, por avaliar que o “consenso não é neutro” nem restrito à racionalidade.

Para Mouffe (2005), a política é um campo de conflitos infintos, pois qualquer tentativa de constituir uma conformidade fixa e finita em torno de demandas públicas é impossível, precário e contingente. Esses conflitos podem se configurar, algumas vezes, em relações agônicas em situações divergentes que resistem acolhendo determinados pontos comuns na disputa, sendo as relações de poder constituidoras de todas as relações políticas. Elas estão conectadas tanto na dimensão ôntica, quando relacionamos com as práticas das instituições representativas e do Estado, quanto com a dimensão ontológica, quando nos referimos ao político. Nos comentários de Mouffe (2005, p.9), há distinção entre ‘político’ e ‘política’, ou seja:

[...] por ‘o político’ eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por ‘política’ eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político.

Ao fazer referência à política, entendemos que ela faz menção às instituições representativas do Estado, entre elas, podemos citar a educação, a família, o judiciário, a igreja, os movimentos sociais, os partidos políticos, os sindicatos, entre outras. Ao nos referirmos ao político, entendemos que a sociedade estaria disseminada por uma multiplicidade de circunstâncias de conflitos e de relações de subordinação. Nesse contexto, a dimensão da política desempenha o papel de busca pela resolução dos conflitos, pela busca da igualdade, emancipação e liberdade em determinados espaços sociais.

Atualmente, a configuração da educação brasileira, se considerarmos a heterogeneidade de concepções e de finalidades que lhes são atribuídas e que existem no imaginário dos diversos agentes que a constituem, é percebida como um espaço híbrido e sobredeterminado por várias áreas relacionadas ao trabalho, à economia, à tecnologia, às ciências, às políticas, à inclusão e às questões sociais, culturais, dentre outras. Consequentemente, compreendemos que a Educação não consegue dar conta, em sua plenitude, de infinitos sentidos, de contingentes demandas, com seus mais variados níveis de abrangências requeridos pela sociedade contemporânea, consequentemente, entra em crise.

Entendendo a Educação como um universo discursivo, no sentido de que compreende múltiplos campos discursivos e que ocupa infintos espaços híbridos, um terreno disputado pelas diversas concepções pedagógicas, de pessoa, de sociedade, entre outras, percebido como lócus de tensão política, entrelaçada por algumas cadeias de equivalências que são tensionadas também por grupos não hegemônicos em relação aos discursos universais, reconhecemos que tais grupos procuram preencher o significante ‘educação’, com vistas a reconhecer suas demandas e suas respectivas particularidades.

Essas cadeias se articulam discursivamente com outras, como espaços para a busca de resolução de fragilidades/demandas sociais não atendidas em relação à luta de toda espécie de desigualdade e de injustiças, que buscam sedimentar iniciativas de caráter ético-emancipadoras, espaço de preparação das novas gerações, preocupação de todas as sociedades, encaradas como ambiente de disputa para a democratização social, a liberdade e a solidariedade contra a hierarquização e a subalternização, em busca de gestão compartilhada, de socialização de multiculturas e de formação para a criticidade, politização e performance para o mundo do trabalho.

Nesse currículo da EPTIEM, percebemos a dimensão científica como ponto nodal, na medida em que fixa interesses e necessidades de diferentes projetos políticos que buscam articular diferentes significantes e significados sociais num contexto de tensões/valores, pedagogias, epistemologias e finalidades conflitantes. Nesse contexto, o currículo da EPTIEM é visto como possibilidade técnica, tecnológica e de produção cultural, reconhecimento e integração das diversas identidades, com a incumbência de preparar discentes para lidarem com as interferências das incertezas econômicas, sócio-históricoculturais provocadas também pela globalização e que afetam a dinâmica das salas de

aula e os contextos profissionais, que perpassam as principais instâncias, tanto sociais quanto políticas, buscando tornar-se visível e legitimada.

Portanto, apreendendo esse Universo Discursivo – a Educação – como um significativo cristalizado socialmente, aglutinador de demandas e de particularidades que surgem no campo das relações sociais, nas formações discursivas, sobredeterminados por variáveis de toda natureza, não há como fixar uma infinidade de demandas, pelo fato de ser percebido como aglutinador da diversidade de demandas sociais, que se constituem naturalmente como um campo aberto também a crises.

A educação assimila demandas indecíveis como ‘totalidade’ discursiva, em que todas elas, com suas respectivas particularidades, querem ser reconhecidas e acolhidas de acordo com cada um dos seus imaginários. Com essa natureza, a educação aglomera a totalidade impossível, pelo poder simbólico que representa, observando os interesses de uma pluralidade de posições sociais que se busca aglutinar. Por outro lado, compreendemos que os pontos suturados pela Educação, de um lado, preenchem algumas faltas inerentes ao processo educativo. Para se apreenderem, precariamente, tendem a desviar outros, e essa ação de afastamento se mantém como presença de sua incompletude, ocultando os antagonismos, provisoriamente, e os deslocamentos de sentidos contemporâneos ao espaço social, histórico e cultural, em busca da totalidade que é sempre impossibilitada.

Um exemplo que pode ilustrar a possibilidade de uma provável suturação, como maneira de constituir a ordem na política curricular da EPTIEM, impossibilitada pelos antagonismos, que assumem múltiplas formas diferentes de se apresentar nesse campo discursivo, inerentes às sociedades humanas, é este discurso de um dos docentes pesquisados:

Entendo Currículo Integrado como resultado de uma concepção de mundo, do fazer e da produção do conhecimento. Nesse sentido, nossas práticas deveriam indicar uma postura correspondente, ou seja, uma prática pedagógica com forte tendência para ações interdisciplinares (DOCENTE 05).

Diante das possibilidades desse Universo Discursivo - a Educação - apreendemos também o Campo Discursivo, ‘Currículo’ como um espaço de construção institucional, socioambiental e histórico-cultural, vivenciado nas escolas e fora delas. Trata-se

de um campo de conhecimento e de articulação hegemônicos, com redes universalistas em tensão com as particularidades dos sujeitos e das demandas locais por diferentes conhecimentos, com suturas que abrangem cadeias sistemáticas – dos níveis básicos ao superior, perpassadas pela formação geral, técnica, tecnológica, por modalidades como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância, que demandam olhares e gestão pedagógicos diferenciados.

Isso significa respeitar os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, éticos, emancipadores e estéticos, bem como a autonomia, a responsabilidade, os domínios intelectual, afetivo e psicomotor, na perspectiva de desenvolver a capacidade criativa, de (re) construir novos conhecimentos. Cada uma dessas cadeias de equivalência aponta para a superação de situações de subordinação, que não são unicamente de caráter econômico, em relação ao projeto hegemônico.

Além das cadeias de equivalências mencionadas, existem as cadeias de educação assistemáticas, com toda a sabedoria popular, que constituem o campo curricular, a partir também dos conhecimentos prévios dos estudantes, docentes e comunidade em geral, enraizados nos diferentes contextos que lhe são peculiares, sobredeterminados também por conteúdos encontrados nas manifestações da cultura de massa, rádio, televisão, mídias em geral e obras literárias consideradas ‘populares’.

Nesse contexto, acontecem suturas que são construídas nas situações de articulação em constante movimento de aberturas e de fechamentos provisórios, em disputas de espaços e formas culturais, que não podem ser separadas das questões de saber-poder contemporâneas que ora se particularizam, considerando olhares específicos individuais, de componentes institucionais, ora se universalizam.

Esses olhares se respaldam nos diferentes discursos oficiais e possibilitam a criação de cadeias que constituem estruturas de poder provisoriamente mediadas pelas demandas gerais e pelas subjetividades, que incluem medos, subversões, ambiguidades, ilusões, ansiedades, rupturas, instabilidades, deslocamentos e descentralização de sentidos, diferentes “verdades”, incertezas, contingentes e relacionais, dependentes das relações de poder, dos sujeitos envolvidos nos processos de significação, construídos dis-

cursivamente nas diferentes relações assimétricas e desiguais, a partir dos projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de sociedade.

A Resolução nº 06/2012, que define as DCNs da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no capítulo II, art.: 18, inciso IV e que trata dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos dessa modalidade de educação, orienta que se observe a

identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura socio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (BRASIL, 2012, p.62).

Os discursos mencionados são representativos da procura por uma universalização, originados de diferentes processos de identificação contingentes, em consonância com os diferentes projetos de sociedade. Ao ser indagado sobre a forma de integração curricular, o docente 04 assim se expressou: “Costumo utilizar textos voltados à temática da área e trabalhar com produções textuais que serão efetivamente utilizadas tanto durante o curso como na vida profissional”. Esse discurso é característico de quem busca fixar sentidos de caráter mais universais (objetivos do ‘curso e da ‘vida profissional’).

A indagação que se refere às possibilidades de integração curricular suscitou a seguinte proposta: “Projetos integradores assumidos pelos diferentes segmentos relacionados com o ensino dentro do IFPB. Atividades integradoras por área de conhecimento. Motivação para os professores com espaços, condições e ações permanentes” (DOCENTE 08). Esse discurso também é representativo de uma busca pelos conteúdos universais das propostas dos documentos oficiais, entre eles, o Parecer 7/ 2010 – DCNs Educação Básica, (p.29), o qual propõe que “[...] tais [...] projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.” Vários documentos orientam a organização curricular baseada na articulação das áreas de conhecimentos, forma de entendimento que, a nosso ver, pode remeter à compreensão de que a inter-relação das áreas facilita o alcance da ‘totalidade de sentidos’, horizonte buscado pelas várias propostas dos diferentes documentos

oficiais e locais que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Para alcançar as questões inerentes ao currículo, neste estudo, baseamo-nos nas reflexões de Macedo & Pereira (2009, p.119) e Pereira (2009, p.170), que entendem o currículo como um “[...] espaço-tempo de negociações agonísticas de sentidos [...]” e “[...] como redes de significação permeadas por relações de poder e em constante processo de deslocamento [...]”, e não, como um processo lógico, mas social, construído por meio de vários fatores, com intencionalidades oficiais ou não, que desperta sensibilidades, certas maneiras de pensar, interesses, conflitos inerentes ao processo político.

Então, para compreendermos o Campo Discursivo ‘Currículo’ também como um espaço que apresenta algumas cadeias de equivalências, como por exemplo, busca de respostas para as demandas sociais e individuais, econômicas e culturais; o desenvolvimento da autonomia cognitiva, socioafetiva, psicomotora, crítica e moral dos indivíduos com suas particularidades; capacidade de escolher; ascensão social; inserção no mercado de trabalho e de consumo; igualdade de direitos, agregação das diferenças e das posições de sujeitos que lutam por espaço e acolhimento, que podem se articular a um exterior constitutivo em constante mudança, articulando novos significados, modificando as “[...] identidades, percebidas como processo, e não, como conceito [...]” envolvidas em tal estrutura discursiva (BHABHA, 1998, p. 21).

O Parecer nº 05/2011, que trata das DCNs para o Ensino Médio, apresenta esse significativo Currículo, a nosso ver, como um ponto nodal, associado à procura pela universalidade, e expressa a necessidade de uma plenitude ausente, indicativa de certo “[...] vazio, que pode ser significado” (LACLAU, 2013, p. 166) como representativo das demandas não atendidas: “Como proporcionar [...] compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo? A resposta para tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade” (BRASIL, 2011, p. 42).

Essa citação traz implícito, também, um exterior constitutivo dessa perspectiva curricular, percebido por nós na prática da organização curricular disciplinar, muito presente no contexto institucional, objeto desta análise, que não responde mais aos desafios colocados pela necessidade de alcançar o “[...] novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial” (BRASIL, 2011, p.01). No entanto, pensamos ser indispensável

explicar sobre o processo de disciplinarização, que é analisada como distante das questões sociais, legitimadas como carentes de atenção, e capaz de produzir especializações cada vez mais circunscritas e impossibilitadas da dialogia entre si, ou de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação.

Essa forma de organização curricular disciplinar é questionada por não valorizar as necessidades dos estudantes, seus saberes e vivências prévias e seu meio sócio-histórico-cultural nem abordar questões relacionadas aos problemas habituais, bem como aos assuntos mais fundamentais, do ponto de vista dos interesses sociais (LOPES, 2008).

[...] o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Consequentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais – acarretando problemas de aprendizagem –, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente (TORRES SANTOMÉ *apud* LOPES, 2008, p. 44).

Como se vê, é recorrente, entre alguns estudiosos do currículo, a ideia de que o currículo disciplinar pode dificultar a compreensão dos conhecimentos construídos através da escola por parte dos estudantes que, ao estudá-los de forma compartimentada, podem se sentir desestimulados à crítica, considerando que ele mantém a pirâmide que separa a maioria subordinada dos dirigentes pensantes.

[...] A estabilidade do currículo disciplinar reside, portanto, no fato de a estrutura disciplinar ser um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola. Devido a isso, as atividades integradas tendem a ser incorporadas à organização curricular disciplinar: a “solução” dos supostos problemas administrativos acaba sendo essa incorporação (LOPES, 2008, p.60).

Laclau, Mouffe (2004; 2010) e Laclau (2011) lembram que os sentidos são contingenciais, provisórios, fluidos, porém observamos que, no campo do currículo, a disciplinarização vem sedimentando sentidos há muitas décadas. Será que essa conservação acontece só por estar associada às relações de controle?

Como parte dessa realidade institucional, a presença dos sentidos cartesianos está cristalizada numa organização curricular, que ainda separa os conhecimentos, hierarquiza-os e parece reforçar hegemonias de sentidos na direção dos conhecimentos de matriz técnica\tecnológica, fixadas nas ciências exatas em detrimento das humanas, separando cultura, natureza e sujeitos. Ao longo da história, essa perspectiva vem sendo questionada por diferentes estudiosos, que insistem em mostrar que a atividade científica está imbricada nas relações sociais em geral, perpassadas por relações de poder.

Então, na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), caracterizada, no Documento Base (2007), como Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, e os campos do conhecimento ainda são organizados de forma isolada e cristalizam a ideia de organização dos vários campos do conhecimento desconectados uns dos outros, com diferentes hierarquizações, representados por áreas de conhecimento, modalidades educacionais e cursos. Isso demonstra que a epistemologia cartesiana permanece viva, na medida em que favorece a hierarquização de poderes, em que os cursos sedimentados nas matrizes das ciências da natureza parecem apresentar mais status e são apresentados como os mais difíceis\complexos, porém os que merecem mais atenção, estudo e dedicação, por serem considerados por alguns sujeitos que conduzem o processo pedagógico como a base dos cursos técnicos\tecnológicos, com propósitos mais instrumentais, apresentados como verdades neutras, objetivas e inquestionáveis.

No modelo de organização curricular proposto pelos documentos analisados, outra ideia recorrente é de que as áreas de conhecimentos são percebidas como as que podem possibilitar acompanhamento das “[...] transformações no mundo do trabalho [...] o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos” (BRASIL, 2012, p.05).

Há exigência de certo “[...] grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2011, p.01), articulada à ideia de constituição da ‘formação humana integral’ para os diferentes projetos de sociedade que intentam articular significados à vertente da superação da dualidade estrutural.

Assim, além da compartimentação caracterizada antes, durante o percurso da história do currículo, muitas propostas de currículo integrado foram elaboradas e estabelecidas em diversas vertentes. De acordo com Lopes (s/d), a integração curricular tam-

bém apresenta uma mistura de concepções, que pode ser observada nas propostas de currículo elaboradas na atualidade.

Algumas delas evidenciam competências e habilidades, com perspectiva instrumental, com o objetivo de preparar os sujeitos no sentido de reduzir o “saber fazer”, uma perspectiva limitada por meio de saberes integrados no processo da ação, a saber: (i) integração de conceitos das disciplinas que mantém a lógica dos saberes disciplinares de referência e constitui os processos interdisciplinares, trabalhando todas as disciplinas com o mesmo período histórico; (ii) integração via interesses dos estudantes, a mais coerente com o aspecto da democracia, que apresenta perspectivas diversas, como o currículo por projetos, na linha progressivista, distanciada das questões sociopolíticas mais amplas; (iii) currículo por temas geradores que, na linha da valorização dos saberes populares, rompe com a estrutura disciplinar.

Aqui os temas são escolhidos em função de sua pertinência social, de sua articulação com uma perspectiva política de mudança das relações sociais excludentes e de sua referência ao universo cultural dos sujeitos. A ordem dos conteúdos pode ser alterada por causa de suas necessidades, situando-os em seus contextos, uns conteúdos são privilegiados em detrimento de outros, e alguns, antes excluídos, podem ser incluídos.

Nessas modalidades de integração curricular, são diferentes os princípios de seleção e de organização do conhecimento escolar. De maneira geral, os discursos da organização curricular integrada são, quase sempre, associados à ideia de inovação, contributo para formar ‘identidades plenas’, por meio de princípios associados à melhoria do processo ensino-aprendizagem e à compreensão do contexto sócio-histórico-cultural através dos conteúdos inter-relacionados. No processo de análise dos documentos oficiais, com diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, identificamos a defesa dessa metodologia de organização curricular, em contraposição às ideias cartesianas na direção da compartimentação do conhecimento, como se percebe no Documento Base, 2007, que defende um

[...] ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2007, p.24).

No art. 5º, inciso VIII, da Resolução nº 02/2012, defende-se a “integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012). Com base nas contribuições de Homi Bhabha (1998), entendemos que essa multiplicidade de epistemologias e modalidades de integração curricular, no atual contexto sócio-histórico-cultural e político, são (re) constituídas, hibridizadas e (re) significadas nos confrontos com as antagônicas, por meio de processos de negociação de sentidos, na medida em que uma interfere na outra e, ao se hibridizar, perdem suas características originais, num processo que tem característica discursiva, e mais, numa lógica em que um mais um é igual a três.

Isso significa que uma epistemologia/identidade, ao disputar sentidos com outra, perde sua originalidade, por se sentir ameaçada pelos sentidos uma da outra, numa relação caracterizada tanto pela hibridização quanto pela resignificação e pela ambivalência de sentidos que, a nosso ver, interferem-se mutuamente e convivem com processos de ambiguidades e de deslocamento de sentidos, no sentido lacaniano.

Ainda discutindo sobre as variedades das modalidades de integração curricular para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), observa-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - MEC/SETEC, Parecer CNE 11/2012 - e nas DCNs para o Ensino Médio e para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB 7/2010, Resolução CNE/CEB-04/2010 – tais propostas podem ser recontextualizadas e hibridizadas de acordo com as contribuições de Bernstein (1996; 1998) citado em Lopes (2008). As que já existiam antes e que eram previamente vivenciadas nos espaços escolares são hibridizações em diferentes perspectivas de integração curricular, que podem gerar antagonismos, ambivalências e possibilidades de diferentes constituições com diferentes sentidos, em contraposição à organização curricular disciplinar, originada nas disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino e perpassadas por relações de poder com finalidades educacionais divergentes.

Essa discussão, identificada nos discursos dos documentos oficiais, vem como uma proposição para a Rede Federal de Ensino, especificamente para o Ensino Médio, a partir do Decreto 5.154/2004 e, entre as justificativas utilizadas para a sua inserção, nesse espaço de enunciação - Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio -

citam a reestruturação nos processos de trabalho e do conhecimento no mundo em profundas mudanças, em suas pluridimensões.

Nessa modalidade, a educação é chamada também a colaborar com a integração na nova ordem mundial, baseada nas economias modernas, com diferentes recontextualizações, que requerem conhecimentos mais complexos e superiores, com diferentes finalidades, que provocam a (re) significação de sentidos e podem atender tanto ao mundo produtivo quanto às perspectivas da qualidade social, numa dinâmica que tem como tônica, em alguns momentos, articulações de pontos discursivos privilegiados/pontos nodais que vão depender do nível da prática articulatória/processos de negociação, no sentido laclauiano, no âmbito dessa modalidade de educação.

Como se vê, esse campo discursivo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio tem agregado variadas atribuições, concepções e finalidades, por lhe ser característica a sobredeterminação, que é perpassada por epistemologias, pedagogias e correntes de pensamento, com finalidades contraditórias, influenciadas pelos contextos sociais, históricos, políticos, culturais e econômicas, entre outras. Por essa razão, é necessário entender que esse campo não consegue alcançar os infinitos sentidos com os seus mais variados desafios, graus de abrangência e profundidade requeridos pela atual sociedade durante o mesmo contexto histórico.

Considerando que a época e a contexto/realidade sobredeterminam significados às políticas curriculares, e diferentes epistemologias e concepções de integração curricular circulam nos diversos ambientes escolares e têm como uma das exigências as necessidades do atual contexto que, na luta por hegemonia, misturam interesses neoliberais em disputas com as vertentes que demandam por justiça social, liberdade, igualdade e que, de acordo com as contribuições de Laclau e Mouffe (2004; 2010) e Laclau (2011), observamos que, nos processos de negociação de sentidos, em que a prática de articulação de sentidos batalha para estabelecer suas verdades, na tentativa de negar as antagônicas, processo em que os sentidos são precários e não literais, nesse processo de negociação de sentidos, as identidades envolvidas são modificadas reciprocamente.

Isso quer dizer que mudanças nas organizações curriculares podem afetar as relações sociais e as estruturas de poder, numa dialética em que as identidades dos projetos envolvidos, em determinados pontos discursivos, articulam sentidos e, em outros, antagonizam-se de maneira complexa.

Sabendo que a constituição de qualquer identidade política ocorre por meio da tensão entre as lógicas da equivalência- ou lutas que se articulam parcialmente em torno de um ponto de articulação discursiva, como por exemplo, as lutas contra a opressão, deixando outras lógicas fora de determinado campo discursivo - a lógica da diferença, ou lutas que nascem isoladas inicialmente e, por estarem isoladas, são desarticuladas das outras demandas democráticas. Por isso, a lógica da equivalência só é possível se as demandas isoladas passarem a se constituir, a partir de um ponto de articulação discursiva que faça sentido a todas elas. Então,

[...] o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo, [...] associado a diferentes projetos de sociedade e diferentes finalidades sociais da escolarização [...] (LOPES, 2008, p. 39).

Reconhecemos a importância do processo educativo sistemático, dialógico e aliado nos princípios da construção coletiva, luta que precisa acontecer em prol do desenvolvimento dos conhecimentos como construção histórica, política e cultural, articulados às ciências, às linguagens, à tecnologia e ao trabalho, compreendidos numa perspectiva relacional e que, por ser relacional, é lugar de tensão política, de preparação das novas gerações para a sobrevivência no mundo, de socialização de multiculturas, formação para a eficiência no mundo do trabalho e para a criticidade.

Nesse sentido, a ciência pode ser vista como possibilidade de humanização, assim como de desenvolvimento técnico/tecnológico e de produção de culturas; lugar perpassado pelas dimensões históricas, econômicas, ideológicas e sociais, por significados e significantes a serem significados, mas que novos sentidos poderão ser estabelecidos através “[...] da articulação das várias lutas diferentes contra a opressão” (MOUFFE, 1993, p.119).

Considerando a análise de alguns itens do plano pedagógico dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), observa-se que há uma tendência, no que se refere à adesão à estrutura estabelecida pelo MEC, que coloca seus princípios por meio de vários documentos que circulam no IFPB, *Campus* João Pessoa, entre eles, o Decreto 5.154/2004, o Parecer CNE/CEB - DCNS 11/2012 para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - MEC/SETEC e as DCNS para o Ensi-

no Médio e para a Educação Básica – o Parecer CNE/CEB 7/2010, Resolução 06/2012, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) versão 2012, o Parecer nº 03/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2012.

Esses documentos são referendados em teorias que são ancoradas em diferentes fundamentos epistemológicos, marcadas por uma mistura de lógicas, que contemplam desde as perspectivas cartesianas e outras não críticas, até as críticas, as pós-coloniais e pós-estruturalistas, algumas ainda como elemento exterior constitutivo, e outras, como discurso em processo de articulação de significados.

Na análise dos planos pedagógico dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, observa-se um direcionamento, em alguns momentos, linear, em relação à ‘imposição’ das nomenclaturas e dos perfis profissionais, articulados por meio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio, percebido pelos envolvidos na organização curricular do IFPB, *Campus* João Pessoa, como um conjunto de competências das quais não se permite fugir. Isso significa que o MEC ‘im põe’ o cumprimento do que está determinado e justifica que é preciso padronizar e racionalizar os conhecimentos técnicos e o IFPB, *Campus* João Pessoa - tem aceitado. Essa imposição de sentido não vem sendo criticada nem questionada pelos que articulam essa modalidade de educação.

Observamos, também, que a organização da matriz curricular se apresenta excessivamente fragmentada e divide alguns cursos em mais de 50 disciplinas, desdobradas em múltiplos conteúdos, competências, conforme matriz curricular inserida como anexo 1. O discurso apresenta o propósito de que as competências sejam integradoras de conhecimento, meta definida pelos documentos oficiais, mas, no processo das práticas discursivas, que a integração propagada no conjunto dos diferentes discursos dos diferentes documentos e perspectivas dos docentes não ocorre, pela existência das diferentes relações de poder imbricadas, que se configuram como um devir a ser perseguido pela evidência às diferentes posições políticas em conflito.

Porém, de acordo com Mouffe (1993), interpretamos que a existência das tensões e dos antagonismos não deve ser encarada como perturbações que precisam ser extintas, uma vez que são concomitantemente condição de possibilidade na direção da origem das concepções que a antagonizam e de impossibilidade da total concretização

das diferentes concepções de integração curricular em jogo na modalidade de educação em estudo.

As perguntas que inquietam são: Por que esses princípios continuam fixando sentidos na contemporaneidade, depois de tantos séculos passados? Quais correntes de pensamento são alimentadas a partir das orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos voltados para o Ensino Médio? Por que alguns discursos têm sido legitimados na prática pedagógica e não outros?

Segundo Mouffe (1993, p.33),

[...] o projeto da democracia radical tem de tentar defender a democracia e expandir a sua esfera de aplicabilidade a novas relações sociais, tendo como objetivo criar outro tipo de articulação entre os elementos da tradição democrática liberal, já não enquadrando os direitos numa perspectiva individualista, mas concebendo-os como “direitos democráticos”.

A proposta de Mouffe é de que o projeto de radicalização da democracia pluralizada negocie os diferentes significados característicos das sociedades contemporâneas, observando a articulação das suas variadas lógicas e tensões numa luta constante contra a opressão e os diferentes processos de subordinação e que nenhuma relação hegemônica se completa, porque deriva de uma pluralidade de lutas, que já nascem parciais, por serem eivadas pelo exterior constitutivo, originado da presença da busca pela plenitude impossibilitada pelos sentidos antagônicos, característicos das relações sociais.

Entendemos essa direção como forças em conflito, a partir de Macedo (2012, p. 01), que analisa a possibilidade de a diferença “[...] emergir no currículo [...] como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação”.

Pensar um currículo em que o sujeito se torne sujeito por meio de atos de criação, plenitude ausente, vai demandar a institucionalização de deslocamentos de sentidos, provocados pelas diferentes demandas não atendidas, a partir de decisões que vão depender das articulações e dos tensionamentos entre os dois movimentos opostos, ‘alcançe de bom desempenho no cenário mundial’ ou permitir a ‘emergência da diferença’

no currículo. Assim, as duas particularidades assumem “[...] o papel de uma impossível universalidade” (LACLAU, 2013, p.178).

Na realidade do IFPB, Campus João Pessoa, existem tensões em torno das definições, quanto às políticas de currículo, considerando que convivem variados discursos - os das dimensões da educação, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura - perpassados pela necessidade de se reconhecerem as diversidades e as demandas sociais das diferentes posições de sujeitos; das suas demandas socioeconômico-ambientais; seus princípios éticos, estéticos e políticos, detalhados em conceitos e princípios das áreas de linguagem e códigos, das ciências da natureza, da matemática, das ciências humanas, dos eixos tecnológicos relacionados ao ideal profissional de conclusão da especialização, orientados pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade/transversalidade.

Disso deduz-se que esse currículo da EPTIEM está permeado por ambiguidades, com implicações na prática docente, que fica dividido entre atender às exigências externas, internacionais ou de romper com a ordem institucionalizada, acolher o desenvolvimento das potencialidades individuais dos diferentes sujeitos do processo educacional, cada uma com peculiaridades inalcançáveis, relacionadas nesse currículo, “[...] operação contingente, que pode seguir numa pluralidade de direções” (LACLAU, 2013, p. 193).

Incorporamos a essa discussão Silva (1999, p. 101-102), que apresenta o currículo como texto curricular, que, de acordo com a sua concepção, é entendido de forma ampla como o “[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas [...]”, que, em geral, em sua concepção, privilegiam “[...] identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas [...]”, e um dos desafios a ser enfrentado é de que forma podemos desconstruir essa lógica fortalecida historicamente no currículo das nossas instituições educacionais, que precisam avançar na direção da institucionalização de currículos de caráter eminentemente político.

Assim, as políticas de currículo devem ser percebidas como um espaço político de concepções plurais que, ao ser (re) interpretadas, devem considerar que não há possibilidade de absolutizar uma concepção, mas perceber sua pluralidade como um amplo processo de negociação, a partir de um sistema de significação, construindo representa-

ções simbólicas, desencadeando “efeitos reais, de verdade e de poder”, capazes de produzir “identidades sociais” (SILVA, 1999).

Além disso, no interior do Universo e do Campo Discursivo em tela, vivencia-se o ensino, entendido nesse momento como um ponto fixador de sentido e de resignificação de cadeias de equivalências, que envolvem questões referentes às relações que implicam discentes e professores; às diferentes perspectivas educativas; aos conhecimentos legitimados socialmente; às metodologias e aos métodos didáticos; ao planejamento e aos processos de avaliação e de concepções de aprendizagem, considerando diferentes possibilidades de raciocínios lógicos e críticos.

De acordo com Macedo (2012), o ensino ocupa o “centro nevrálgico” das instituições escolares, articulando significados na direção da centralidade no conhecimento, esperados pelos que buscam as escolas, e se preocupa com conhecimentos mais legitimados social, histórico e culturalmente. Assim, os valores são adotados como conteúdo de ensino ou objeto de aprendizagem, numa relação em que ensino e controle social se articulam para atender ao projeto social hegemônico. No nosso entendimento, também pode colaborar com as perspectivas do outro projeto, o contra-hegemônico, por deslocamento de sentido, porém sem se limitar a si. No entanto, ele pode buscar articulações com os diferentes processos de criação, que possibilitem o evidenciar das diferenças, intrínsecas à sociedade.

Diante das questões acima discutidas, a partir das investigações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), percebemos possibilidades de investigar o Campo Discursivo ‘Currículo’ da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, por compreender que as relações entre a Educação e o Ensino, nesse Campo Discursivo, espaço considerado híbrido, apresentam, em alguns momentos, sentidos fixados provisoriamente, antagonismos, agonismos, deslocamentos de sentidos e resignificações em relação às Políticas Educacionais.

Diante das reflexões assinaladas nesse momento, dar-se-á maior ênfase às discussões e às análises das questões empíricas coletadas pelo método de entrevistas e questionários presentes nesta investigação, ou seja, analisaremos quais sentidos e em que direção as apreciações do campo discursivo ‘currículo’ da EPTIEM refletem pontos

imbricados no estudo, como os antagonismos e os agonismos, os deslocamentos de sentidos e os pontos nodais no espaço híbrido.

Assim, entendemos o currículo da EPTIEM como um campo de discursividade, espaço híbrido no qual os discursos concorrem para o processo de construção dos sentidos hegemônicos (MENDONÇA, 2003). A partir dessa compreensão, identificamos que alguns discursos sobre o currículo da EPTIEM encontram-se dispersos em relação aos documentos oficiais que lhes respaldam, observamos impedimentos em direção à constituição da plenitude dos sentidos, declarados por tais documentos.

Essa dispersão impede a sua constituição como um conjunto fechado de sentidos, que são comprometidos também por Políticas Educacionais anteriores e de todas as outras possíveis sobredeterminações de significados que representam, de forma provisória, o exterior constitutivo, que ameaça a completude de sentidos do interior constitutivo, representado pela proposta que é formada por toda a gama de documentos que ancoram o Decreto 5.154/2004, cuja expansão de sentidos é dificultada. Nesse sentido, elegemos este estudo como fruto de investigações preliminares que analisam pontos nodais, antagonismos e deslocamentos de sentido em relação ao campo discursivo, currículo da EPTIEM, através dos discursos produzidos pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB).

Dos documentos que norteiam essa política curricular, alguns já foram substituídos (a Portaria 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação; o Projeto de Lei 1603/96, o Decreto 2.208/97 e seus dispositivos), e outros estão em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; o Decreto 5.154/04; o Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio/2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB 07/10; as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio CNE/CEB nº 11/2012; a Resolução nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, entre outros.

Ao articular elementos das outras propostas curriculares, entre elas, a Portaria 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, que organizava a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, antes do Projeto de Lei 1.603/96, que dava subsídios ao Decreto 2.208/97, no movimento da prática discursiva, a proposta defendida pelo Decreto 5.154/2004, interpretadas por nós a partir de aproximações com as teorizações de

Laclau (2005), tende a modificar as formações discursivas das identidades presentes no Campo Discursivo que impedem o fechamento de sentido do discurso.

Quando pensamos o Campo Discursivo – currículo da EPTIEM – no IFPB, percebemos que as Políticas Educacionais vivenciadas nele são híbridas, pois alguns docentes expressam a presença de três discursos vivos flutuando no contexto do IFPB, Campus João Pessoa. Porém, a proposta do Decreto 5.154/2004 ora é antagônica, ora é antagonizada: antagônica ao desconsiderar, contingencialmente, princípios de outras Políticas Educacionais e por não encontrar contexto favorável para fixar os sentidos defendidos em sua política; antagonizada, quando se percebem pontos fixados dessa política, parcialmente, que são uma condição de existência do interior discursivo.

Essa proposta de integração curricular vem se constituindo sob a ameaça de uma sobredeterminação de sentidos, sendo que alguns desses sentidos impedem a constituição completa dos outros. Isso denota que, nessa perspectiva, as identidades em construção das políticas curriculares envolvidas são precárias, ameaçadas e fluidas. Percebe-se essa caracterização em alguns momentos dos discursos dos docentes e dos documentos que pautam a política curricular da EPTIEM. Inicialmente, podem ser vistas como provisórias e fixam sentidos através dos seus discursos. Entendemos que

O discurso existe porque ele é uma tentativa de dar sentido ao real, uma tentativa de fixar sentidos, precária, mas exitosa: precária como não essencial e, por isso, constantemente ameaçada de ser desconstruída; exitosa porque, no que pese a ameaça, contém uma continuidade histórica. (JARDIM PINTO, 2012, p.80)

Quanto aos pontos fixadores dos sentidos ou pontos nodais, termo empregado por Laclau e Mouffe (2004; 2010), a fim de registrar a anexação lacaniana de “pontos de estofo”, ou seja, na medida em que não existe relação fixa entre significante e significado, o livre e infinito deslizamento do significado é detido pelos pontos de estofo, que fecham, provisoriamente, a significação. Laclau e Mouffe (2004; 2010) analisam que a transformação de elementos (toda diferença que não se articula discursivamente) em momentos, as posições diferenciais que aparecem articuladas no interior de um discurso (LACLAU, 2004; 2010, p.143) que nunca se completam, porquanto todo discurso é sempre passível de subversão por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola.

O espaço de enunciação, aqui articulado à política curricular para a EPTIEM, revela o lugar atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e dos valores socioculturais que constituem qualquer sujeito; pode ser interpretado como o “terceiro espaço” com que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais interage e constitui o hibridismo, ou seja, na fronteira entre o currículo da EPTIEM e os docentes, existe o espaço de enunciação, que é atravessado por ideologias, interpretações, (inter) subjetividades e pelo contexto sócio-histórico-cultural, permeados por conflitos, ambivalências, contradições, ressignificações, articulações, antagonismos/agonismos e deslocamento de sentidos e negociações de que se origina o hibridismo (BHABHA, 1998; LACLAU, 2011).

Percebemos que essas características discursivas estão presentes nos discursos do Parecer 11/2012 e dos docentes 04 e 05, que, ao serem indagados, afirmam que a ênfase quando ministram suas aulas na modalidade de educação em estudo é: “Na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Acredito ser essa a responsabilidade maior de um Instituto de Ensino Técnico profissionalizante, sem desmerecer os outros dois pontos” (DOCENTE 04).

Se, de um lado, o discurso do docente 04 entende que a ênfase do currículo da EPTIEM, voltado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, parece deixar em segundo plano ‘formar’ para a cidadania e contribuir para mudanças nas hierarquias, de outro, o docente 05 acredita que a ênfase das suas aulas deve ser “no processo de humanização dos estudantes. Tento passar conhecimentos básicos e fundamentais para que possam não só entender os processos e transformações que ocorrem a nossa volta, mas que possam se tornar seres críticos e curiosos da nossa vida em sociedade” (DOCENTE 05).

O docente 05 também assume o currículo da EPTIEM de forma diferente - como um espaço mais amplo, em que os conhecimentos podem contribuir para a compreensão dos processos e transformações que ocorrem ao nosso redor e como lugar de desenvolvimento da criticidade e da curiosidade.

Em análise de outro documento, as DCNs, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012, p.07) - explicita em seu texto que, “a partir das décadas de 70 e 80 do último século, [...] os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações comple-

xas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados”.

Como se vê, entre esses diferentes discursos, construídos nos entre-lugares, segundo Bhabha (1998, p. 114) há diferentes interpretações. Nesse sentido, devemos ficar atentos ao espaço entre o ver e o interpretar, chamado de terceiro espaço, que é o interstício entre significante e significado. Nesse sentido, entendemos que a política curricular para a EPTIEM é o lugar das ambivalências, dos conflitos e das negociações que ocorrem entre o significante, representado aqui pelos diferentes documentos, entre eles, a Lei 9.394/96, o Decreto 5.154/04, o Parecer 05/2011, a Resolução 02/2012, o Parecer 11/2012, a Resolução nº 06/2012, os documentos locais do IFPB, Campus João Pessoa, entre outros documentos relacionados a essa modalidade de educação, e o significado, que se refere aos sentidos dos discursos dos docentes no contexto da práxis educativa.

Figura 11 - Sentidos de Currículo Integrado



Fonte: Dados da pesquisa – 2013/2014.

Essa política curricular pode ser caracterizada como identidade híbrida sempre em processo de construção, que pode ser reconstruída no interstício, ou seja, no entre-lugar. Esse entendimento, na visão de Bhabha (1998), é como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição de sentidos, quando a coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente a outra, ou seja, os discursos dos docentes, em geral, expressam que os sentidos não são, em sua totalidade, o que os documentos propõem, mas também não deixam de contemplar alguns pontos nodais em alguns dos seus aspectos, expressos por meio dos discursos coletados.

Considerando a importância de demonstrar a heterogeneidade e a flutuação de significados, para um significante, entre outras possibilidades de interpretação, que é dado ao Campo Discursivo ‘Currículo’ da EPTIEM, explicitamos a análise de alguns discursos produzidos a partir do método de entrevistas.

Na busca pela ideia da totalidade em relação ao processo de construção de identidade da política curricular para a EPTIEM, os docentes do Campus João Pessoa – IFPB – devido, talvez, às fragilidades no processo do planejamento e a outras sobre-determinações, no que tange ao processo de integração curricular, procuram, individualmente, contemplar algumas estratégias em sua prática docente, como tentativa de fixar alguns sentidos dos princípios encontrados nos documentos oficiais, ressignificando-os em relação às proposições dos documentos oficiais que respaldam o campo discursivo ‘Currículo’ da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Nos discursos coletados nas entrevistas, nossas análises, a seguir, demonstram que há uma busca contínua do processo de integração curricular, com ênfase no processo metodológico, em detrimento dos demais princípios dessa política, como mostra esta fala da docente A¹⁰:

Na aula de Técnica Vocal, eu associo não só a voz, mas também o corpo, então, principalmente antes de iniciar as aulas, eu faço aula de respiração, alongamento, aí entra a Educação Física, a Biologia, que seria mais interessante se a gente tivesse apoio desses profissionais especialistas no assunto, aí surgem curiosidades do tipo: eu posso apoiar o acordeom na perna? Ah! É aula de ginástica? Mas não só tem o diafragma que a gente usa para cantar, tem os músculos do abdômen, tem outros nomes lá... Mas eu tô tentando, tá difícil, parece que eu estou me sentindo uma estranha no ninho [...] (DOCENTE A).

¹⁰ Para distinguir os discursos dos docentes produzidos por meio de questionários, denominamos com números dos produzidos por meio de entrevistas, que foram representados por letras do alfabeto.

Na mesma entrevista, o docente fortalece a ideia já citada de que o foco da questão continua sendo a busca pela dimensão metodológica e destaca a falta das ‘reuniões’ sistemáticas e de interesse, representada por ‘nem todo mundo quer sair do seu feijão com arroz’. O relato do docente A afirma:

O ideal seria que a gente tivesse para o integrado, reuniões de áreas, no meu caso participaria das reuniões de Artes, Música e a geral com outros professores, a gente ter um contato semanal para a gente fazer um planejamento interligado [...] é trabalhoso porque nem todo mundo quer sair do seu feijão com arroz, né, complicado. Por ex. na aula de acordeon e teclado a gente passa muito tempo sentado, a questão postural tem que ser fortalecida [...] Já conversei com os professores de Educação Física para direcionarem a musculação, que é muito importante [...] meu contato é feito nos corredores, mas ainda não consegui o apoio, engajamento desses professores (DOCENTE A).

No Curso de Edificações, falo das questões do Meio Ambiente, vão edificar, então têm que ter toda uma preocupação com o uso da matéria-prima, por exemplo, a questão de reutilização de determinada substância no edificar, no construir. Tanto em Controle Ambiental e Edificações, eu puxo a Biologia para a saúde e para o conhecimento do próprio corpo, do que ele é formado, puxo para a realidade (DOCENTE B)

[...] no curso de Controle Ambiental, nos primeiros anos, o programa é mais focado na Citologia e também na Ecologia, então eu trago para a realidade tanto a importância da Citologia no meio ambiente, porque o meio ambiente não é só formado por plantas, rochas, água, solo, tem a questão dos seres vivos, que são formados por células, não são separados (DOCENTE B).

A resignificação que ocorre em torno do significativo integração curricular parece legitimar essas políticas curriculares voltadas para a EPTIEM. Isso significa entendê-las como documentos abertos a outras possibilidades de elaboração de sentidos, num processo de construção híbrida. A maioria dos entrevistados destacou, em seus discursos, a urgência de se compartilharem possibilidades de atividades pedagógicas para favorecer esse processo de integração curricular, conforme destacado nos discursos anteriores e abaixo: “Currículo integrado para mim é aquele que vai proporcionar para o aluno uma ciência ou algum tipo de ciência, juntamente com história porque não existe ciência sem história... ela é cega [...]” (DOCENTE C).

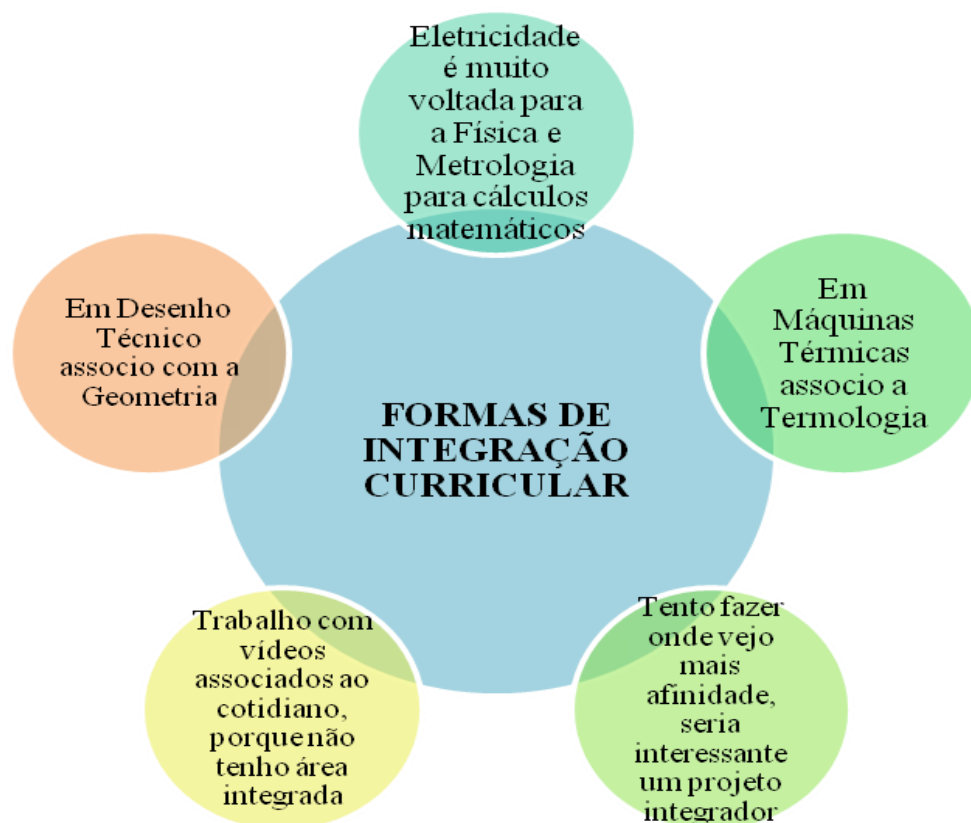
Nas minhas aulas, eu pesquiso sobre Galileu...A partir do movimento, então Newton disse “fui em grandes somas”, se referindo a Galileu. Então, já que ele se refere a Galileu, eu peço para fazer pesquisa sobre a sua cidade natal. Qual o relevo de lá, a geografia, eu tenho que fazer

isso porque não tenho áreas integradas, eu acho que o trabalho integrado é por aí (DOCENTE C).

Assim, pensar uma política curricular que vise dar relevância ao processo de integração curricular requer que repensemos continuamente a reconstrução da sua nova identidade curricular. Percebemos, no decorrer da análise dos discursos dos docentes, a nas entrevistas acima apresentadas, que a busca pela (re) construção da identidade da política curricular para a EPTIEM é permeada pela diversidade de concepções sobre o Campo Discursivo ‘Currículo’ da EPTIEM, no Campus João Pessoa.

Verificamos, ainda, por meio da indagação “De que forma você integra o currículo?”, que os discursos das entrevistas dos docentes explicitaram que há diferentes formas de interpretação na construção do processo curricular de construção da EPTIEM, como está demonstrado no organograma que elaboramos abaixo:

Figura 12 - Sentidos relacionados à forma de integração do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

Nessa figura, percebemos que a política curricular para a EPTIEM apresenta diferentes visões de currículo e de demandas, associadas às concepções particulares, que coexistem e se complementam para assumir, temporariamente, o lugar do universal, a hegemonia do processo. Essa concepção nos faz compreender que o processo de construção da identidade desse currículo se constrói por meio da prática discursiva articulatória, ou seja, um processo que reúne os vários discursos que se concretizam na prática social, por meio da negociação das relações de poder num contexto de opções políticas plurais, porque associada a uma pluralidade de demandas em tensão, em disputa pela fixação de sentidos nessa modalidade de educação.

Como mencionamos nos referenciais teórico-metodológicos, nossa análise está apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Bhabha (1998), Lopes (2008), Pereira (2006, 2009, 2012), Macedo (2012), o que nos permite pensar a produção de currículo como uma prática articulatória, na qual sentidos são negociados por sujeitos que se constituem ao se articularem para lutar por demandas particulares. Em meio à negociação dos sentidos, essa política curricular assume status de universal e, através de propostas particulares, os sujeitos envolvidos lutam para tornar hegemônicas suas concepções de currículo, ou seja, “[...] a hegemonia é uma particularidade que assume certa função universal” (LACLAU, 2004; 2010, p. 24).

Portanto, para compreender o currículo da EPTIEM, percebemos que alguns docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), Campus João Pessoa, trouxeram significativas contribuições, que demonstraram algumas fragilidades quanto ao entendimento amplo em torno das propostas da política curricular. Os docentes falaram pouco sobre as questões epistemológicas e as finalidades políticas que permeiam essa proposta.

Nossa vivência no cotidiano dessa instituição e os discursos sobre o currículo para essa modalidade de educação nos fizeram perceber que os sentidos de currículo emergiam de forma unidirecional, ou seja, falta um entendimento maior da política que vá além da preocupação com o aspecto simplesmente metodológico do processo de integração curricular, para que se possa perceber “[...] a pressão estrutural dos projetos hegemônicos rivais” (LACLAU, 2013, p.197).

A predominância na forma organizar o currículo na prática discursiva no Campus João Pessoa – IFPB - continua sendo a disciplinarização. Contudo determinados

discursos produzidos por meio das análises das entrevistas e dos questionários apresentaram alguns pontos fixadores de sentido, em uma perspectiva progressivista (Pedagogia de Projetos) e fordista (expressões como: ‘fazer solda bem feita, exercitando; “exercitando medidas’ presentes em falas de alguns docentes), percebidas principalmente no método de entrevistas. A tentativa parece atender às propostas de alguns documentos oficiais (Principalmente o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Documento Base, 2007), porém com ressignificações.

Na figura abaixo, destacamos alguns pontos fixadores de sentidos que clarificam as ressignificações das possibilidades da proposta das políticas de currículo para a EP-TIEM no IFPB, Campus João Pessoa.

Figura 13 - Pontos fixadores de sentidos



Fonte: Dados da pesquisa – 2013/2014.

Essa figura nos faz acreditar que a organização curricular, no âmbito do IFPB, deixa de proporcionar aos docentes as condições favoráveis ao desenvolvimento de princípios emancipadores importantes, previstos nas diferentes propostas de integração curricular, porque observamos que alguns continuam dando enfoque à tendência techni-

cista que enfoca o aprender a fazer e apresenta os conteúdos mais como verdades acabadas, inquestionáveis, e menos como oportunidade de desenvolvimento da criticidade ou questionamento dos processos de opressão existentes nas relações sociais, apresentação das lutas ecológicas, antiautoritárias, antirracistas, regionais, resistências à mercantilização, homogeneização da vida social, colocando em segundo plano a formação omnilateral dos sujeitos nesse espaço educacional. Observamos também que a interdisciplinaridade reaparece ora como busca, ora como falta.

O fato de os docentes estarem em diversos cursos, modalidades e níveis de ensino/educação, a nosso ver, impede a manifestação da coexistência das outras lógicas sociais distintas e opostas, da participação da maioria deles (as) nos processos decisórios, que poderiam evitar que o poder seja concentrado, um dos pré-requisitos para a realização da “política democrática”, como possibilidade de práticas políticas emancipatórias.

Talvez as inquietações apresentadas pelos docentes advenham da dificuldade provocada pela falta das condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de integração do currículo, e pelo que percebemos, a preocupação é maior com os aspectos metodológicos, devido à ausência de estratégias relevantes no sentido de melhor subsidiar tanto a compreensão mais abrangente dos princípios que lhes ancoram quanto à efetivação da relação teoria-prática no cotidiano das aulas, que pode ser materializada por meio de visitas técnicas aos diferentes ambientes de trabalho e práticas sociais, relacionados aos cursos da EPTIEM, na direção da organização de cadeias de equivalências que favoreçam a cristalização de sentidos em prol de novas fronteiras político pedagógicas.

Em torno dessa ideia, enfatizamos a necessidade de se criarem espaços para uma nova hegemonia em torno dessa ideia que privilegie a ampliação dos processos de negociação, considerado por Laclau (2011, p. 63) como “[...] um processo de pressões mútuas cujo resultado só depende da correlação de forças entre grupos antagonísticos”. Essa tensão em negociação entre grupos pode possibilitar a fixação de sentidos parciais que, sabemos, são contingenciais e provisórios, porém, motivadores da elaboração de um imaginário social a favor da política plural e democrática, por mais que impossibilitada pelos antagonismos, pelos agonismos, pelos deslocamentos de sentidos, pelas ambivalências e pelas particularidades constitutivas das relações sociais.

Nossas análises e vivências no lócus da pesquisa nos permitem afirmar que os docentes, principalmente os da formação geral, para concretizar o desejo de integração

curricular, no que se refere, principalmente, aos aspectos metodológicos, antes vistos como mecanismos frágeis tanto nos discursos dos docentes quanto no cotidiano dessa instituição bem como no processo de produção dos discursos gerados das entrevistas e questionários, deveriam ser repensados. Isso quer dizer, a nosso ver, que os docentes deveriam ministrar suas aulas, pelo menos, em cursos que tivessem horários organizados e fosse propiciado um espaço permanente para a realização de reuniões de planejamento sistemáticas.

Essa proposta, conseqüentemente, poderia possibilitar uma compreensão mais ampla e sólida sobre os princípios que fundamentam a nova perspectiva do currículo da EPTIEM e os outros conhecimentos que circulam nos cursos em que lecionam. Isso favoreceria o atendimento das necessidades da busca da formação integral do educando e, ao mesmo tempo, atenderia a uma das reivindicações dos docentes, ou seja, ampliaria o espaço para o debate das particularidades que circundam os diferentes campos discursivos destacados nos discursos de alguns docentes, como estes:

Está faltando um direcionamento pedagógico, junto aos docentes, que haja uma ação coletiva, deveria ter uma participação coletiva, para que eles possam se integrar, já que o currículo é integrado, integralizar, funcionaria muito bem. (DOCENTE - 04).

Permitir aos professores da base comum ficar mais a par das propostas dos cursos técnicos. (DOCENTE -10).

Em síntese, foi dito no âmbito do IFPB, Campus João Pessoa, que são necessárias (sentimento de falta) estratégias que possibilitem espaços-tempo para discussões, estudos, debates e seminários em torno das diversas perspectivas, sejam epistemológicas, políticas ou pedagógicas, isto é, que ultrapassem a abordagem metodológica apresentada em alguns discursos de docentes, com ênfase na contextualização e na interdisciplinaridade, com vistas a refletir sobre os valores e os sentidos deslocados, implícitos nas propostas oficiais e também sobre os que estão em sintonia com a busca do processo de cidadania democrática dos grupos subordinados, visando dar relevância à dimensão política dos processos educacionais, “[...] estabelecendo, assim, um pluralismo que subverte todas as tentativas de totalização” (MOUFFE, 1993, p.178).

Além disso, os aportes teóricos que elucidam os caminhos de ressignificação da política curricular para a EPTIEM carecem de mais fundamentos para se conduzir me-

lhora o processo político-pedagógico de emancipação dos discentes e docentes, visando criticar a sociedade exclusivamente do lucro e intervir nela. Isso quer dizer que devemos ter uma visão de que

[...] o código integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimento de outra. Essa é, apenas, uma inter-relação intelectual. A integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e nos cursos [...] e implica mudança nas hierarquias e nas relações de poder que constituem os saberes (BERNSTEIN *apud* LOPES, 2008, p. 37).

Entendemos que os documentos oficiais atuais abrem possibilidades para se aglutinarem múltiplos sentidos, além dos percebidos nos discursos dos docentes, por mais que saibamos que a moldura que circunda o processo educativo, como todas as demais instituições no nosso país, é o sistema capitalista, com hegemonia neoliberal. Porém, na realidade, “diferentes discursos tentarão dominar o campo da discursividade e criar “pontos nodais”, mas só conseguirão fixar-se temporariamente [...]” (MOUFFE, 1993, p. 153).

Observamos que as perspectivas (matrizes neoliberais e marxistas) que fundamentam o Decreto 5.154/2004 e os dispositivos que lhes compõem apresentam princípios que podem beneficiar os diferentes grupos em situação de opressão/subordinação, que podem favorecer a abertura a práticas articulatórias que podem ser ocupadas pelas demandas políticas tradicionalmente ausentes nas Políticas Educacionais, sabendo que os outros discursos antagônicos estão em circulação, ameaçando a completude de sentidos e pensando essa legislação como um significante flutuante, ou seja, que pode ter significado deslocado de acordo com as demandas que estiverem mais articuladas.

Em relação ao espaço de enunciação em tela, observado por Homi Bhabha (1998) como o lugar de tensões, de lutas, de conflitos e de negociação, é importante dizer que, desde 2006, o IFPB vem tentando articular o processo de integração curricular, com base nas proposições do Decreto 5.154/2004, cujo ponto de partida são alguns princípios da educação politécnica - esquematizados, inicialmente, por Karl Marx e Gramsci – que defendem que a educação tecnológica deve abrigar embasamentos gerais e de caráter científico e integrá-los aos processos produtivos. Estes princípios buscam, ao mesmo tempo, colocar os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação em contato com os instrumentos dos múltiplos campos industriais, e prepará-los para enfrentar as contradições do mundo do trabalho.

Sob o nosso ponto de vista, essa proposta exige mudanças de concepções que deverão ter como apoio a prática articulatória, que envolve processos de negociação para a mudança de algumas epistemologias e correntes políticas cristalizadas, que, de vertente ainda compartimentada, já não conseguem responder aos desafios estabelecidos pela realidade contemporânea.

É importante situar que os princípios do Decreto nº 5.154/2004 começaram a circular no IFPB, *Campus* João Pessoa, na atmosfera de um território que parece ainda ter pontos discursivos cristalizados na epistemologia cartesiana, pensada em 1637, e cujos fundamentos são elaborados para uma sociedade com outras configurações sociopolíticas, históricas, culturais e econômicas, nascidas também numa atmosfera de antagonização, considerando-se o contexto da época renascentista, mas que, na contemporaneidade, não responde mais aos desafios postos, impostos e propostos pela configuração social que se apresenta.

O objetivo deste capítulo foi de apresentar diferentes concepções de currículo e a infinidade de demandas que vem assumindo o campo educacional/currículo da EPTIEM, significante percebido como um lugar de projeção de atendimento de demandas de caráter ‘universal’ e de particularidades presentes nos diferentes contextos sociais.

No próximo capítulo, consideraremos as políticas de currículo, articuladas à modalidade de educação em pauta, nesse novo contexto sociopolítico-cultural e educacional, identificando o currículo como ponto articulador de diferentes demandas, dependente de dinâmicas contingentes, percebido como um lugar vazio, que pode ser preenchido por imaginários plurais, que, conseqüentemente, implica a geração de excesso de sentidos, daí observarmos os pontos nodais, as tensões, os antagonismos e as flutuações de sentidos entre o que é proposto nacionalmente e o contexto particular da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – IFPB, *Campus* João Pessoa, por meio dos principais documentos nacionais e locais e dos discursos dos respectivos docentes, considerando o “hiato inevitável em todo processo de encarnação” (LACLAU, 1990, p.11) de uma proposta.

5. SENTIDOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EPTIEM: (IM) POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, fazemos interlocuções aproximativas com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (1990, 2011, 2013), Ernesto Laclau, Chantal Mouffe (2004; 2010) e Mouffe (1993) e com as concepções de currículo defendidas por Pereira (2009, 2010a, 2010b, 2012,), Macedo (2012) e Lopes (2008), que vêm desenvolvendo estudos que rompem com a lógica de organização social essencialista e apresenta uma perspectiva pós-estrutural há muito iniciada no Brasil por Silva (1999, p.117) que, desde a década de 90, já teorizava sobre os processos de significação relacionados ao currículo.

Nas reflexões de Pereira (2012, p. 49), o currículo é concebido “[...] como redes de significação discursiva [...]”, organizadas por articulações contingentes, abertas a múltiplos e diversos conteúdos, concepções, metodologias, conhecimentos, culturas, valores, epistemologias, pedagogias, discursos e sentidos, institucionalizados/tensionados a partir de articulações sociais assimétricas, em várias dimensões de desigualdades.

Considerando essas teorizações destacadas, a realidade é vista como construção social, por isso as escolhemos na tentativa de analisar e entender como, na contemporaneidade, alguns discursos vêm circulando no âmbito das políticas de currículo, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPB – Campus João Pessoa.

Essas teorizações são pontos de partida para interpretar quais significados estão em processo de articulação nesse currículo, considerando os discursos dos docentes bem como os do Decreto 5.154 de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 1996, perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres e Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional IFPB – PDI -2010 –2014, Planos Pedagógicos de cursos, relacionados à Educação Básica, ao Ensino Médio, em articulação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já citados.

Ao desenvolver nossas análises, identificamos que existe um esforço na tentativa de hegemonizar determinados sentidos por meio dos vários documentos e discursos dos docentes, que compõem a política curricular para tal modalidade educacional, que refle-

tem a tentativa de produzir significações em favor de diferentes projetos de sociedade, de educação e de identidade. Todavia, em nosso entendimento, expressam paradoxais, porque se apresentam marcadas por oposições indecíveis, “[...] fundam-se sobre decisões tomadas a partir de situações em que mais de uma escolha é possível, no entanto se excluem possibilidades reais.” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008, p. 183).

Entendemos que essas oposições indecíveis se apresentam em termos de horizontes, com diferentes possibilidades num campo que apresenta como uma das características a incompletude constitutiva, que demanda constante superação por meio de atos de decisão, a exemplo das infindas reformulações políticas que vêm ocorrendo nesse campo e que afetam a modalidade de ensino em questão, resultantes de uma série de articulações contingentes, com pretensões de se conseguir abranger a totalidade inalcançável, representada na política curricular pelos princípios e pelas finalidades/objetivos dos diferentes projetos de sociedade, de educação e de identidade já referidos aqui.

As propostas discursivas do currículo da EPTIEM, espaço-tempo, perpassadas pelas particularidades dos sujeitos, decorrem da “falta¹¹” (LACLAU, 2011; 2013), característica das relações no interior das estruturas das políticas de currículo. Observamos que, a partir da última reforma iniciada com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, as disputas pela fixação do que vem a ser currículo, entre os múltiplos sentidos em circulação, caminham para uma amplitude que pode suscitar operações discursivas articuladas mais abertas, visando atender à complexidade da contemporaneidade, assim como defendem Laclau e Mouffe (2004; 2010) ao se referirem à TD, a qual explicita que toda prática é um discurso, e que todo discurso é uma prática que estabelece regras de produção de sentidos na medida em que o funcionamento das instituições sociais é compreendido como uma forma de linguagem.

Nesta dissertação, o discurso do campo das políticas de currículo, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), é percebido como uma forma de construção social. Nessa perspectiva, Pereira (2012, p. 57) compreende que o espaço do currículo “[...] constitui-se e é constituído por um rol de objetos, práticas culturais, relações sociais e de poder que, objetivamente, estão presentes nos espaços em que ele se desenvolve”.

¹¹ Falta: Expressão lacaniana que caracteriza as ausências constitutivas no social (LACLAU, 2013).

Assim, as linguagens, os sujeitos do currículo, suas respectivas particularidades, os afetos, as subjetividades e o político também são percebidos como tendo uma “dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas”, enquanto a política é entendida como o “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas porque afetadas pela dimensão do político” (MOUFFE, 2003, p.15).

A partir dessa concepção, percebemos que o currículo da EPTIEM se apresenta como um espaço de disputa pelo poder, com a finalidade de hegemonizar determinados sentidos na constituição das políticas dessas políticas do currículo. Por isso o entendemos como imbricado numa rede de complexas e sobredeterminadas¹² articulações contingenciais e ambivalentes, como podemos observar na fala do docente 13, sobre a forma de integração curricular nessa modalidade de educação:

Estou buscando situações em que a teoria se encontra com a prática. Isso é um desafio, e ao mesmo tempo, enriquecedor para o docente, pois é necessário buscar sempre estar atualizado com aplicações dos conceitos que são passados. (DOCENTE - 13).

Nessa fala, há indícios de um ponto nodal contingente, relacionado ao que está expresso nas propostas dos documentos, que é a proposta de articular significados à relação teoria-prática. Também identificamos uma expressão de identificação na busca de uma totalidade inalcançável, observada no comentário “[...] buscar sempre estar atualizado [...]”.

Nesse sentido, o professor, como um ser político, traz a dimensão das diferenças e das particularidades inerentes ao processo de interpretação do contexto em que está inserido, realizado como um agente social, e a política é revelada na necessidade desse agente social de procurar alcançar suturas parciais e organizar os diferentes discursos ou ‘conceitos’ dispersos nas propostas da realidade institucional pesquisada, o que pode implicar uma busca constante por novos sentidos.

Ao analisar os documentos e os discursos dos docentes, verificamos que as várias forças políticas, cada uma com as suas particularidades, são constituídas em seara fissurada entre diferenças ou elementos desarticulados de um sistema de significação e equivalências ou lógica de simplificação dos sentidos no espaço social, por meio de articulações políticas, derivada dos desníveis do social, considerada um instrumento fundamental de sua produção (LACLAU E MOUFFE, 2010), porque cada uma pretende alcançar variadas finalidades por meio das diferentes propostas de projeto educacional, que possibilite “[...] pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art.: 2º da LDBEN – 9.394/96).

Sabendo que, em cada uma das propostas, há, como consequência, o deslocamento de sentido na relação entre o significante, múltiplas propostas, e o significado articulado pelas diferentes agências sociais, aqui relacionadas à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, talvez esse projeto atual da EPTIEM não apresentasse horizontes, ou até mesmo se esgotasse totalmente, considerando que seus conteúdos concretos só são fixados pela articulação das múltiplas forças antagônicas, que disputam discursos políticos em terreno cindido, que apresentam diferentes possibilidades.

No item seguinte, exporemos algumas articulações percebidas entre as propostas de organização curricular e os diferentes projetos de sociedade, educação e ideal de identidade, explícitos no discurso dos docentes e no conjunto dos documentos oficiais nacionais e locais, relacionados à modalidade em estudo.

5.1- PROPOSTAS CURRICULARES EM ARTICULAÇÃO COM DIFERENTES PROJETOS DE NAÇÃO

A partir das considerações feitas, ao analisar o Decreto 5.154/2004, em conexão com a LDBEN nº 9.394/96 e algumas propostas de políticas curriculares surgidas para complementá-los, a exemplo das últimas DCNs e Resoluções, voltadas para a modalidade de educação em estudo, os observamos como uma cadeia de elementos heterogêneos conectados através de articulações políticas. Identificamos que algumas das finalidades dos diversos documentos que circulam no IFPB, Campus - João Pessoa - podem ser entendidas como uma tentativa de articular significados ao currículo que possam contribuir para:

- a) o **pleno desenvolvimento do educando** deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta **as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional** (Parecer 5/2011,p.27 trata das DCNs para o Ensino Médio);b)“a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado esse como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores”. (Parecer 7/2010, p. 34, trata das DCNs para a Educação Básica);c) o **desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico** (Resolução nº 04 de 2010, define DCNs Ensino Médio/Educação Básica – art.26, incisos II e III, p.69);d) **proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-histórico-culturais** (Art.: 5º da Resolução 06 de 2012, p. 58, define DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e “[...] dos processos produtivos (LDBEN, art. 35).

Tendo em vista a base teórica desenvolvida até aqui, é possível afirmar que a preocupação com o ‘pleno desenvolvimento do educando’, apresentada de diversas formas nos diferentes textos dessa política curricular, tenta articular significados aos significantes ‘exercício profissional’/ ‘processos produtivos’ e ‘cidadania’, expressões recorrentes nos diversos discursos e que dão margem para identificarmos que há aqui uma perspectiva universalizante de totalizar o desenvolvimento do educando.

Esse sentido, a nosso ver, tem implicações na prática dos docentes dessa modalidade de educação, expressas no excesso de componentes curriculares das matrizes dos cursos da EPTIEM. Isso faz com que essas matrizes se tornem muito extensas e, ao mesmo tempo, sobrecarreguem os docentes em suas atividades em sala de aula, além de provocar uma sobrecarga de atividades para os estudantes que, nem sempre, conseguem dar conta da complexidade imputada aos oriundos das posições sociais desfavorecidas historicamente, que terminam sendo excluídos dos diferentes projetos de sociedade apontados pela presente pesquisa.

Isso acontece devido à busca de um currículo integrado, que requer período integral, com a esperança de alcançar um desenvolvimento pleno dos discentes que, na perspectiva que adotamos, é percebido como impossibilidade, considerando que esse contexto da EPTIEM é permeado por uma multiplicidade de propostas diferentes, como

vimos demonstrando através dos diversos discursos presentes nos documentos analisados.

Outra finalidade presente no Documento Base (BRASIL, 2007, p.06), que trata dessa modalidade de educação, é a tentativa de “superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica.” Como justificativa, defende-se que “[...] a opção pelo apoio a forma de oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos” (BRASIL, 2007, p.04).

Entendemos que, talvez, os ‘melhores resultados pedagógicos’ a serem alcançados pela integração curricular estejam associados ao caráter universalizante da perspectiva de educação unitária, em processo de articulação por parte de uma das vertentes políticas em disputa pela significação do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Já o Parecer nº7 (2010, p.03) dá relevância à proposição de que “[...] a Educação Básica é um direito e que deve ser considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação [...]”. Em oposição, observa-se, no Documento Base – 2007, uma preocupação com a formação do trabalhador, enquanto o Parecer supramencionado tendencia sua perspectiva para o fortalecimento de um projeto de Nação. Com isso, podemos dizer que as vertentes destacadas apontam para direções diferentes.

A Resolução nº 04/2010, em seu Art. 3º, determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais, que tratam da Educação Básica, devem evidenciar “[...] sua relação com um projeto de Nação [...] fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa humana, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2010, p.1). A ideia, aqui, é de que a integração curricular vá preencher a incompletude de sentidos, que se apresentam parcializados nos diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Segundo o Parecer nº5 (2011, p. 01), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio, [...] Hoje, vários setores industriais e

de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se sentirem da falta desses profissionais.

Então, podemos afirmar que há uma preocupação com a dimensão material e técnica/performática e com a constituição de uma identidade coerente com o atendimento às demandas dos setores industriais e de serviços, ou seja, ao mercado.

Nessa mesma Diretriz (Parecer nº5 (2011 p. 11), que trata das DCNs do Ensino Médio), há eixos estruturadores do currículo que enfatizam a necessidade de reforçar os “princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização [...]”. Esse reforço demonstra a busca pelo mito de um currículo que pode dar subsídios a uma sociedade totalmente reconciliada, ou seja, traz a ideia de completude de sentidos a partir do conjunto dos princípios pedagógicos expressos.

O Parecer nº11 (2012, p. 05), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTIM), apresenta como uma das justificativas para sua respectiva atualização o atendimento à nova

[...] realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos.

A vertente anunciada sugere a interpretação de que o horizonte de formação identitária pode ser relacionado a uma expectativa performática para atender ao imediatismo de um dos princípios de sustentação do projeto neoliberal (hierarquização de pessoas), horizonte que tende a excluir as diferentes identidades discursivas em desacordo com tal particularidade, porém indissociável da trama de tensões entre as demais perspectivas políticas.

A seguir, analisaremos algumas concepções de currículo expressas nos documentos oficiais e nos discursos dos docentes, como possibilidade de buscar os sentidos sociais incompletos e a totalidade inalcançável, porém necessária.

5.2- POLÍTICA DE CURRÍCULO EM BUSCA DA COMPLETUDE DE SENTIDOS NUM CAMPO DE LUTAS PERMEADO POR TENSÕES

Pretendemos, neste item, identificar, nos documentos oficiais e nos discursos, pontos nodais e de tensões em disputa pelo significante currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Dando continuidade às nossas análises acerca do Parecer nº 5 (2011, p. 04), que trata das DCNs para o Ensino Médio, percebemos que a compreensão de currículo está associada à

seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas discursivas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

Essa concepção de currículo mencionada é ilustrativa de possíveis deslocamentos ou distorção de sentido. Entendemos que esse sentido é ambíguo porque pode atender a diversas perspectivas políticas, ou seja, existem diversos conhecimentos historicamente acumulados, tanto os que reduzem a política curricular à dimensão instrumental, que jamais pode ser negada, mas que deve estar articulada a demandas de natureza indubitavelmente política, quanto as questões das condições favoráveis para que todos os agentes sociais dessa política participem como elementos constitutivos dos diferentes projetos de sociedade, com a prerrogativa de questionar as decisões e concepções individualistas, sabendo que a escolha por determinada possibilidade pode ser interpretada como uma operação que envolve algum tipo de poder. Porém o que mais importa é que a dimensão política, ontológica à existência humana, seja a força motriz dos processos que articulam essa política curricular.

Ainda em análise desse mesmo Parecer nº 5 (2011, p. 39), concluímos que o currículo apresenta três dimensões, a saber:

PRESCRITIVA OU FORMAL: na qual se expressam as intenções e os conteúdos de formação.

NÃO EXPLÍCITA: constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam idéias e valores, constituindo o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional.

REAL: concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas, vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola.

A perspectiva de Alves (2011, p.39) sobre os conteúdos e as habilidades antevistos no currículo prescrito é uma das expressões da cultura tecidas e retecidas na escola. A valorização dessa expressão também é um dos mecanismos de controle do currículo. Para essa pesquisadora, “[...] a concepção de Currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola”.

Por outro lado, as pesquisadoras Lopes e Macedo (2011, p. 25 e 26), que também discutem sobre o objeto em pauta, enfatizam que o currículo, como prescrição, é “[...] visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos”, considerado “[...] aparato de controle social”. A concepção das autoras nos permite entender que a prescrição é um dos sentidos prevalentes na versão 2012 do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTNM), proposta no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução 04/2012, que compõem a política curricular para EPTIEM e disciplinam a implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTEM).

Esse documento determina treze eixos tecnológicos, com 220 (duzentos e vinte) denominações de cursos técnicos de nível médio, contendo a descrição das atividades do perfil profissional; algumas possibilidades de temas a serem abordados na formação, considerados fundamentais para a formação dos educandos; a infraestrutura recomendada e a indicação da carga horária mínima, que deverão ser adotadas nacionalmente. Essa proposta é acatada pelo IFPB, Campus João Pessoa, como principal referência ou ponto articulador de significados para a organização das disciplinas da área específica da formação profissional, as possíveis atividades/habilidades a serem desenvolvidas no pro-

cesso de atuação profissional e os objetivos gerais e específicos do curso, além da carga horária mínima.

Ressaltamos, ainda, que a referida proposta presente no CNCTEM, articulada ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, é utilizada basicamente como prescrição pelas equipes que conduzem as respectivas áreas relacionadas à formação profissional. O referido documento funciona praticamente como uma cartilha a ser rigorosamente seguida, que funciona como um dos principais pontos articuladores de significados, e uma das principais justificativas é o “[...] proposto catálogo, organizado em função da estrutura sociocupacional e tecnológica [...]” (Parecer CNE/CEB nº 11/2008).

As orientações desse CNCTEM, entendido como um mecanismo de organização da oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2008) em inter-relação com a ideia do trabalho como princípio educativo é um dos fundamentos do processo de integração curricular, presente nos documentos nacionais e nas práticas discursivas dos docentes da EPTIEM, efetivados, principalmente, no estágio profissional supervisionado, previsto no Parecer CNE/CEB nº 35/2003, na Resolução CNE/CEB nº 1/2004 e na legislação específica que regulamentam o assunto.

O estágio profissional acima mencionado é realizado tanto em empresas públicas quanto em privadas. A nosso ver, é um espaço-tempo que favorece também a forte vinculação entre conhecimentos sistematizados, técnico-científicos e o atendimento aos interesses dos arranjos socioprodutivos dominantes, mediado pela microeletrônica, bastante presente na matriz curricular do Curso de Eletrônica, que vem exigindo conhecimentos em nível de complexidade diferentes do que estava previsto na matriz curricular do projeto anterior, que vigorou até 2011.

Essa matriz curricular, a nosso ver, associa-se ao sentido de eficácia, que, ao mesmo tempo em que pode articular identidades ‘adequadas’ a determinada vertente, também pode antagonizar aquelas que não conseguem acompanhar o nível de complexidade exigido por tal projeto. Isso tem levado índices relativamente altos de retenção em disciplinas que têm forte ligação com as áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Observamos que essa perspectiva tende a se constituir a partir de diferentes antagonismos, entre eles, “[...] o currículo real, que registra a autoprodução de saberes

originados das experiências de vida dos sujeitos, que são construídas e reconstruídas no dia a dia escolar e não escolar” (PEREIRA, 2010, p.11).

Como conseguimos diagnosticar a partir das nossas experiências, dos discursos dos documentos e de alguns docentes da EPTIEM, o currículo que ainda prevalece fortemente nessa modalidade de educação é o sedimentado historicamente na dimensão científico-tecnológica, com forte teor prescritivo. De outro lado, é antagonizado pelo “[...] currículo como um projeto social e pedagógico de vida que proporciona aos/as educadores/as e educandos/as condições para se desenvolverem em múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, social, cultural, etc.)” (PEREIRA, 2010, p.12). A partir desse ponto de vista, damos relevo às afirmações de Lopes (2008, p. 66), que analisa que “[...] o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante e [...] minimiza ou mesmo ignora o caráter imprevisível, impoderável e indefinido do currículo como prática cultural” dos sujeitos.

Em outro documento analisado - o Parecer nº5 (2011, p.40) - o currículo é visto como “[...] o conjunto de experiências escolares que se desdobram a partir do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes, [...] pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade” (BRASIL, 2011, p.41). A referida política curricular, a nosso ver, pretende, com base na concepção de currículo, preencher as lacunas existentes, relacionadas às faltas ainda não sedimentadas, que se constituem como um devir, referentes à integração entre conhecimentos e experiências escolares, às questões referentes à autonomia, à solidariedade e à participação, identificadas como sentidos incompletos, porque em tensão com os saberes legitimados como mais relevantes para a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.

Até aqui, apresentamos inúmeras interpretações de currículo coletadas nos documentos que ancoram a EPTIEM. Todavia, parece oportuno nos manifestarmos quanto a uma interpretação discursiva acerca de currículo que se deriva de aproximações com a teoria de Laclau (2013, p.140). Isso significa que interpretamos o currículo permeado pela “[...] experiência de uma falta, uma brecha que emergiu na harmoniosa continuidade do social [...], ligada a uma demanda que não é atendida.” Essa perspectiva de currículo que interpretamos afirma que existe o sentido de alcance de uma plenitude, que se apresenta como uma aspiração social, mas que pode estar deficiente, ausente ou parcial,

durante toda a história da humanidade, e que sempre há uma busca da completude que, consecutivamente, é impossível, mas que é sempre um devir.

Assim, percebemos que os documentos do nosso *corpus* ilustram a ideia da tentativa de completude por meio dos diferentes projetos de nação, os quais são caracterizados pelo excesso de sentido provocado pelos significados plurais e flutuantes, produzidos por meio de relações sociais assimétricas, em que alguns sentidos tendem a ser avaliados positivamente, em conexão com determinado projeto em defesa, enquanto os outros, diferentes da perspectiva antagônica, tendem a ser negativados, baseando-se em critérios que se encaixem em princípios do projeto em defesa, mas que poderiam ser outros, a depender do nível das articulações em jogo em certo contexto sociopolítico-cultural, na direção de outras vertentes políticas. Essa tensão é perfeitamente compreensível na contemporaneidade se nos aproximarmos das ideias defendidas por Laclau (2013, p.208), que afirma que “[...] uma demanda pode não ser incorporada à cadeia de equivalências porque ela se choca com os objetivos particularistas de demandas que já constituem elos dessa cadeia.”

Em razão disso, os significantes ‘autonomia’, ‘solidariedade’ e ‘participação’, encontrados no Parecer nº5/2011, referentes às DCNs para o Ensino Médio, a partir de Laclau (2013, p.155), “funcionam como nomes de uma plenitude que está ausente” e que, historicamente, têm sido reivindicados. Compreendemos que a tentativa de articular significados a significantes como ‘autonomia’, ‘críticidade’, ‘criatividade’, ‘humanização’, ‘solidariedade’ e ‘participação no currículo’ são indicativos de que existem parcialidades ou ausências de sentidos de termos semelhantes no contexto de realização das práticas discursivas, conforme apontam os documentos e os discurso de docentes investigados. Abaixo, ressaltamos um desses discursos, que afirma que

o Currículo Integrado consiste na construção de um currículo unitário que sintetize uma formação humanística e tecnológica que garanta aos estudantes o domínio de conhecimentos que proporcionem uma inserção crítica e criativa, rompendo com a concepção dual e fragmentada da educação (DOCENTE - 10).

Nesse discurso, identificamos, mais uma vez, indícios de tentativa de alcançar a totalidade de sentidos, que entendemos ser inalcançável, como, por exemplo, a busca pela criticidade, pela criatividade e pela formação humanística e tecnológica, em articu-

lação de significados com o que está previsto nos documentos em estudo, na direção dos significantes que se percebem, talvez, com sentidos parciais.

Em seu art. 6º, a Resolução 02, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o currículo apresenta mais uma de suas conceituações, entre elas,

[...] como proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012, p. 57)

A citação supramencionada nos remete à ideia de que a perspectiva de “uma ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos relevantes e pertinentes ao determinado projeto adotado” dá indicativos de sutura de sentidos, que poderá deslocar sentidos para diferentes possibilidades. Já a necessidade de articulação com vivências e saberes dos estudantes dá indícios, do ponto de vista político, de um dos mecanismos a serem usados na busca de aderir à respectiva proposta, com o intuito de constituir uma identidade ideal, característica de que a pretensão é de “[...] dominar um “exterior” que sempre se excederá aquelas tentativas” (LACLAU, 2013, p.220).

Assim, a integração curricular é percebida como uma alternativa que pode encarnar uma completude inalcançável, idealizada pelos diferentes projetos de educação e de identidade permeados, segundo nossa interpretação, pela utopia que mobiliza a alcançar uma sociedade totalmente objetivada.

Em outro documento, no § 1º do art.8º da Resolução 02 de 2012, que define os DCN's Ensino Médio, a orientação é “contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2012, p.57 e 58). Nesse trecho, é nítida a presença do antagonismo à disciplinarização como forma de organização curricular, Santomé (apud LOPES, 2008, p.44) conclui que

[...] o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; [...] inibe relações pessoais entre alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais – acarretando problemas de aprendizagem -, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente.

No nosso contexto institucional, o que prevalece como organização curricular ainda é a disciplinarização. Porém, diríamos que é um significativo antagonizado por algumas experiências e propósitos, como expresso em vários discursos dos docentes, como vimos observando ao longo desta dissertação. Quando indagados sobre a forma de integração curricular utilizada nas aulas que ministram. Muitos dos entrevistados afirmaram que estão

Buscando, sempre que possível, resgatar os aspectos abordados em outras disciplinas, bem como apontar os pontos de conexão que são/serão abordados em outros componentes curriculares, dentro do tema em estudo, para tanto, busco saber como “anda” o desenvolvimento dos demais conteúdos, junto aos alunos e docentes, sempre que possível (DOCENTE - 02).

Ainda nesse contexto, no item 7.3, referente à Organização curricular do Ensino Médio presente no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, (p. 47), que trata das DCNs para o Ensino Médio, há a indagação: “Como proporcionar [...] compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares?” Uma das respostas apresentadas sugere que é “buscar relacionar partes e totalidades”, fortalecidas por algumas das “dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho) [...] uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento.”

Essas citações acima, a nosso ver, indica que as propostas de integração curricular são percebidas como possibilidade de preenchimento das fraturas observadas no projeto de educação, coerente com o projeto de nação que se pretende articular em busca de hegemonizar sentidos.

As inter e transdisciplinaridades são demandadas como possibilidades de junção dos múltiplos sentidos em circulação social para atender às finalidades dos diversos projetos de sociedade, a partir do currículo, temática que discutiremos no próximo item.

5.3. INTER E TRANSVERSALIDADE COMO PONTOS NODAIS EM ARTICULAÇÃO AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Nos diferentes documentos que amparam a EPTIEM e nos discursos dos docentes, constatamos que as abordagens interdisciplinaridade e transversalidade são pontos articuladores de significados – ponto nodal – contingenciais, em direção aos diversos projetos de sociedade em construção, e expostos também em falas como a do docente que, ao ser indagado sobre a forma de integração curricular, responde:

Sempre que possível, apresento exemplos da aplicação do conhecimento visto em sala de aula na realidade do curso. Em geral começo a aula com uma pergunta de simples resposta por parte dos alunos, mostrando em seguida a Física na pergunta (DOCENTE - 10).

Na Resolução nº 04, de 2010, em seu art. 17, p.66, que define as DCNs Gerais para a Educação Básica, é apresentada a possibilidade de destinação

[...] de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual, ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no Projeto Político Pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio, possam escolher aquele projeto ou programa com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência (BRASIL, 2010,p.66).

O mesmo documento reafirma, em vários outros artigos, no § 2º desse mesmo artigo e na Resolução, p.67, que “A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento”.

De acordo com as análises feitas nos documentos em estudo, os significantes ‘interdisciplinaridade’, ‘contextualização’ e ‘transversalidade’ são termos recorrentes, também encontrados em vários discursos, entre eles, os dos docentes 03 e 09. O primeiro afirma: “Utilizo bases científicas da Biologia, Química, Sociologia, por exemplo,

para justificar e cimentar as disciplinas técnicas que ministro”. O segundo diz: “Uso conteúdos de um componente curricular em outro” (DOCENTE - 09).

A Resolução 02/2012 – DCNs Ensino Médio - propõe no Art.: 5º, inciso VI, que deve ocorrer a “integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e contextualização” (p. 57). Em seu Artigo 14 (Resolução 2/2012), inciso VIII, p. 61, a orientação é de que “os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada ou como unidades de estudo, módulos, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.”

Dentre os princípios norteadores da Resolução nº 6/2012, p.58, em seu Art. 6º, incisos VI e VII, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se a

Interdisciplinaridade a ser assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012, p.2).

A interdisciplinaridade, aqui, aparece como um significante a ser assegurado no currículo dessa modalidade de educação em estudo, ou seja, como uma forma de força que se antagoniza aos discursos fragmentados, segmentados, descontextualizados e inflexíveis, e ela estaria imbuída do sentido de ruptura ou de reinvenção de práticas ainda sedimentadas, um mecanismo de ‘unificação’ de múltiplas demandas diferentes. Como se observa no percurso desta pesquisa, vem se comportando como um dos pontos de identificação simbólica que reúne expectativas de diferentes identidades e vertentes político-pedagógicas, em direção à constituição do que pode ser denominado como uma das possibilidades de alcance da totalidade de conhecimentos para ‘formar’ seres plenos.

No art. 22 dessa Resolução nº 6/2012, p. 63, há orientações sobre a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, no sentido do dever de se considerar, na organização dos Projetos dos diferentes Cursos, entre outros passos:

Organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.7).

No artigo mencionado, a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração entre teoria e prática são significantes que parecem apresentar a dimensão de eliminação das faltas, das deficiências e das parcialidades no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como esperança de encarnação da plenitude ausente no que se refere à qualidade do processo em relação ao projeto de sociedade que se pretende alcançar.

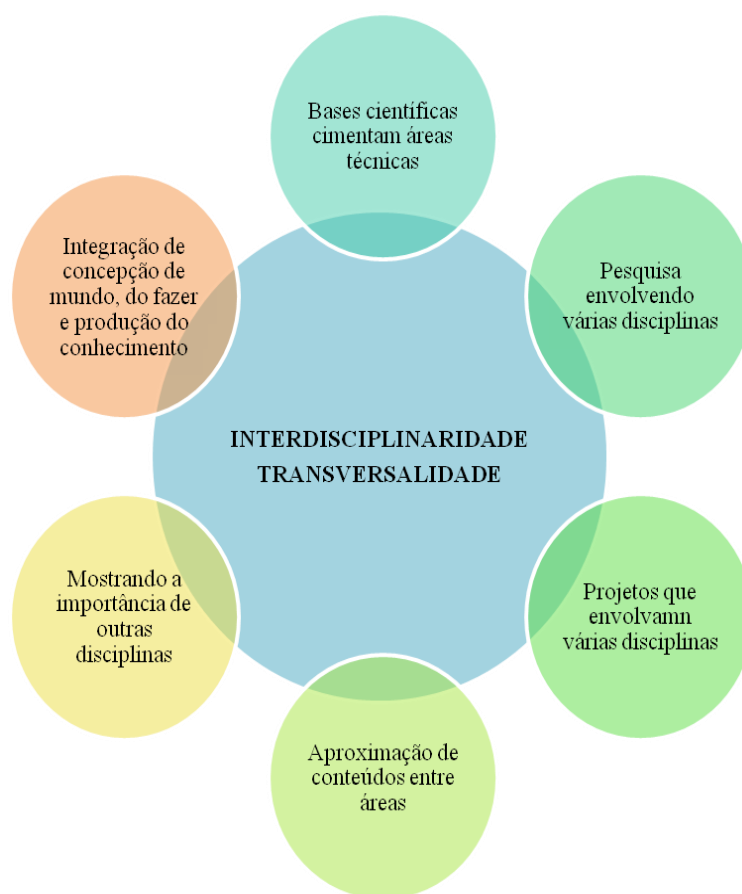
Retomando o Documento Base (2007, p. 52), referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), “a interdisciplinaridade aparece como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.”

Conforme foi destacado acima, a interdisciplinaridade é um princípio articulador de significados nas diferentes propostas estudadas, assim como nos discursos dos docentes, que entendemos como articuladora de diferentes demandas sociais¹³, que pode ser interpretada como uma relação equivalencial, por ser uma forma de ‘solicitação’ comum às diferentes propostas políticas de integração curricular, como se contivesse o poder de resolver vários dos problemas identificados nos diferentes projetos educacional, de identidade e de sociedade.

Para explicitar melhor os pontos articuladores de significados e as tensões que vêm preenchendo os sentidos do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, vejamos a figura abaixo:

¹³ Demanda social: “é concebida aqui como a unidade mínima a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política” (LACLAU, 2013, p. 12).

Figura 14 - Inter e transversalidade como ponto nodal



Fonte: Discursos produzidos por meio de questionários aplicados em 2013 no IFPB.

É possível ver que, tanto nos discursos apresentados nos documentos oficiais nacionais e locais, quanto nos discursos dos docentes, há uma tentativa de superar os sistemas de significação sedimentados, como as articulações de significados nos documentos em torno da construção dos “novos” projetos de Nação, de educação e de identidade; da intenção de rompimento com a disciplinarização no cotidiano dessa instituição, que é o que historicamente vem predominando.

Analizamos que esses sentidos se apresentam como sobredeterminados, porque “não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação simples de causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido, ou uma única agência; não envolvem implicações unívocas,” porquanto é “[...] atravessado por distintas formas discursivas” (BURITY, 2008, p.42), como uma rede de relações em várias direções, marcada pela história e pela contemporaneidade, que aglu-

tinam sentidos ambíguos, vividos numa dimensão de indeterminação e de falta constitutivas do currículo da modalidade em análise.

Permeado pelo Exterior Constitutivo, um “exterior” poderoso, porque é capaz de impedir o fechamento completo de sentidos do currículo da EPTIEM do IFPB, Campus João Pessoa, observamos que, em algumas das propostas dos novos projetos, explicitadas nos diferentes documentos analisados, há um contraponto ao que predomina nas práticas discursivas desse campo investigado.

Enfatizamos, ainda, que esses sentidos estão permeados pelos antagonismos e pelas fixações parciais de sentidos, e a ideia da “[...] interdisciplinaridade [...] como princípio pedagógico estruturador do currículo” (BRASIL, 2011, p.11) aparece como antagonista à disciplinarização tão presente no cotidiano da respectiva instituição.

“A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2011, p.44). A ideia parece ser a busca da expansão dos sentidos defendidos na proposta do ‘novo’ projeto que se pretende articular. São exemplos de antagonismos as identidades presentes no “interior” das práticas discursivas no âmbito do currículo, visto que as matrizes curriculares¹⁴ dos cursos são bem representativas da dominação da disciplinarização no dia a dia dessa instituição, como também as diferentes concepções, valores, culturas, pedagogias, epistemologias, sedimentados historicamente e em processo de articulação de sentido.

A disciplinaridade, entre vários outros significados cristalizados, também possibilita a constituição de outros antagonismos, percebidos como essência do político, condição imprescindível para a existência das relações sociais. O que implica que nenhuma estrutura de significação pode se fechar, a partir dela mesma, o interior ou, o que está cristalizado nos discursos, ou seja, o bloco dominante é ameaçado e desafiado o tempo todo pelo exterior constitutivo. Nesse contexto, representado pelas várias possibilidades de inter e transdisciplinarização, identificadas em alguns discursos dos docentes e documentos em estudo.

Sabemos que o exterior constitutivo é inerente a toda relação antagônica, entendida como uma relação impossível entre dois termos, cada um impedindo o outro de

¹⁴ Ver exemplo de matriz curricular no anexo I.

alcançar sua plena identidade, e que toda identidade é constituída em inter-relação permanente com um exterior que, ao mesmo tempo em que a nega, é sua condição de possibilidade. Assim tenta articular significados e busca preencher as faltas constitutivas às ‘totalidades significativas’, no nosso caso, representadas pelos sentidos de currículo sedimentados nas práticas discursivas representadas aqui pelos discursos dos docentes e dos documentos analisados (BURITY, 2008).

Entendemos a política curricular da EPTIM como um sistema de produção social de sentido que aglomera diferentes demandas, articulado por uma pluralidade de discursos, processos de significações, negociações, rupturas e ressignificações, em resposta a desafios, crises ou ameaças, identificações, subjetivações ou interesses políticos compartilhados, percebidas no contexto dessa modalidade de ensino, como um espaço-tempo de defesa de novos e antagônicos projetos de educação, de sociedade, consequentemente, de constituição de novas identidades, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, reforçada por toda a gama de documentos nacionais e locais, que surgiram a partir dela.

Sob nosso ponto de vista, a maioria dos discursos das políticas curriculares dá ênfase à noção essencialista\racionalista, porque remete à ideia de “conhecimento absoluto, inequívoco e verdadeiro” (ABBAGNANO, 2000, apud MENDONÇA, 2008, p. 54), consequentemente não permite abertura de espaços para que os conhecimentos planejados a partir de concepções exteriores, ou seja, de alguns interlocutores da respectiva política, no nosso caso, os estudantes dos cursos denominados de nível médio integrado, que historicamente não participam da construção dos diferentes currículos, nos quais são apenas meros receptores.

Destacamos, no entanto, que há diferentes propostas de projetos de Nação que podem ser interpretadas, em geral, como pautadas na possibilidade de construção de uma identidade completamente constituída, concedida com vistas a eliminar todas as diferenças percebidas em relação com aquele que se defende, o qual pretende articular significação, com a pretensão de abarcar a totalidade dos saberes e dos sentidos e a solucionar os problemas sociais identificados na contemporaneidade.

Ao mencionar os princípios pedagógicos (interdisciplinaridade, contextualização, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, etc.), seus mentores parecem apresentá-los, por acreditar na possibilidade da conquista integral,

pronta, fechada de sentidos, desconsiderando os outros do processo discursivos, visando à destruição do poder, que acreditamos ser inseparável de toda composição curricular.

Essa perspectiva nos remete a Laclau (1990), para compreendermos como os significados dos documentos nacionais e locais em estudo se instituem na realidade com o uso desses significantes e que sua articulação em um contexto se institucionaliza por meio de um difícil sistema de interferências que se constitui, na realidade, de uma ação. Por isso, entendemos ser necessário continuar as análises dos discursos dos docentes e dos documentos oficiais, que detalharemos no item a seguir, com o objetivo de investigar como esses sentidos estão articulados à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, considerando-a um espaço em deslocamento preenchido contingencialmente por significados plurais.

5.4. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMO UM ESPAÇO VAZIO A SER PREENCHIDO POR SIGNIFICADOS PLURAIS

O significante ‘currículo’, nessa modalidade de educação, pode ser compreendido como um lugar vazio, que pode ser preenchido por múltiplos imaginários, por ser um espaço articulado a partir de identificações com as diferentes relações de poder, que não tem um conteúdo próprio, portanto, é permeado por uma infinidade de sentidos, cujas hegemonias são entendidas como certas particularidades que assumem o papel de uma impossível universalidade (LACLAU, 2013), e as diferentes agências sociais tentam instituir, pelo que se observa nos discursos apresentados pelos docentes da EPTIEM.

Nessa perspectiva de análise, concordamos com a afirmação de Laclau (1990, p.221-223) de que “a ‘objetividade’ da estrutura é o que caracteriza a relação hegemônica [...], uma dimensão inerente a toda prática social [...]” constituída num “sistema de diferenças [...]” por meio de articulações que estão sempre ameaçadas por um exterior constitutivo.

Isso se apresenta durante o processo de análise dos discursos relacionados à política curricular voltada para a EPTIEM. Nela, constatamos que há um sistema de diferentes concepções sobre o processo de integração curricular, em que alguns sentidos apon-

tam para diferentes direções políticas, num movimento em que uns sentidos ameaçam a completude dos outros, mas todos em articulação hegemônica com a política de integração curricular.

Também constatamos algumas aproximações que sugerem conexão com uma plenitude ausente (imaginários plurais) em relação aos sentidos do Currículo Integrado, declarados pelos docentes, como se demonstra a seguir: “É o currículo onde todas as componentes curriculares são integradas e contextualizadas para atingir o objetivo dos alunos, adquirir competências” (DOCENTE 01).

Esse discurso demonstra a noção de que o currículo da EPTIEM estaria voltado para ‘atingir o objetivo dos alunos de adquirir competências’, porém, vimos que eles não participam de nenhum momento do processo de elaboração dos currículos. Nesse sentido, não é possível especificar, de fato, que competências pretendem apreender. Identificamos também que esse currículo contempla demandas amplas, que se vinculam aos interesses internacionais através do BID, do Banco Mundial, do BIRD, do OCDE etc., que impõem exigências ao mundo produtivo nacional e local. Todavia, ressaltamos que há docentes que se identificam, e outros, não, com esse projeto de sociedade. Essas particularidades agregam sentidos a essa política curricular.

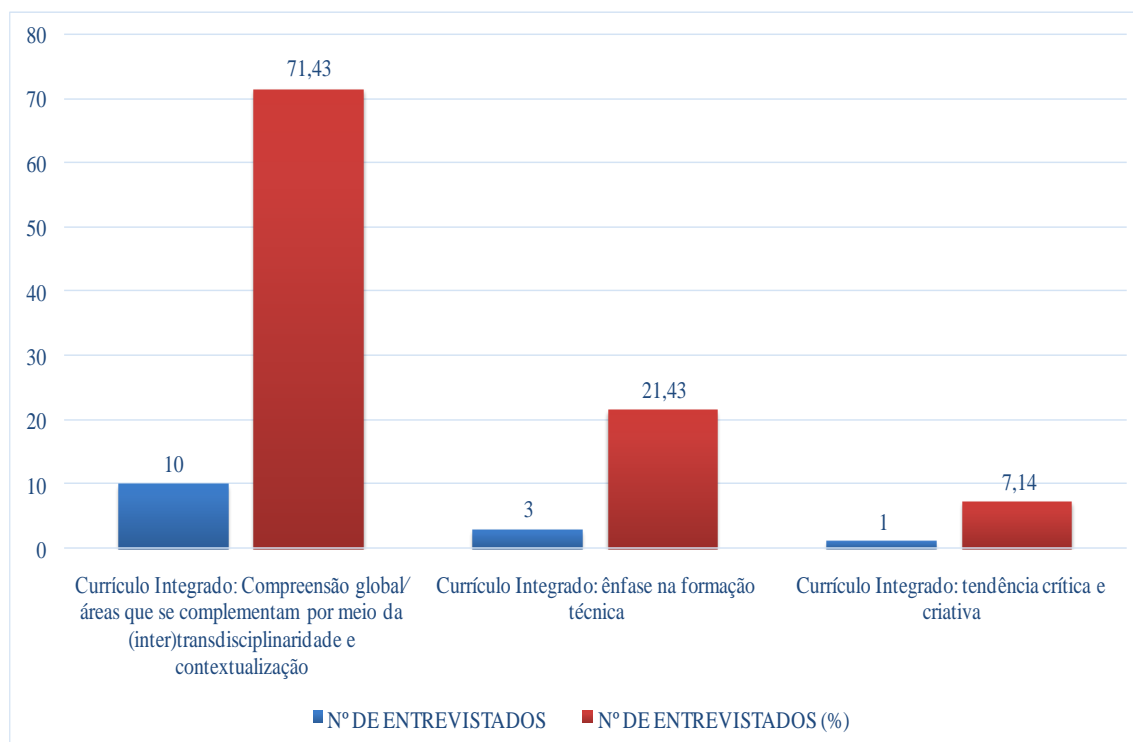
Além disso, projetam-se para esse currículo grandes demandas de caráter mais universal, que são recorrentes à história da humanidade, como, por exemplo, a busca pelo pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, ou seja, “maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria [...], capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 2012, p.08).

Há, no corpo docente, no contexto da EPTIEM, que opta por compreender o currículo como está descrito nos documentos oficiais, “[...] um currículo que tem seus componentes integrados em conjunto, tanto em áreas técnicas como nas áreas de componentes gerais do ensino médio. Deveria no caso haver essa integração, mas na prática não ocorre” (DOCENTE 06). Para nós, esse discurso é indicativo de uma compreensão que agrega sentidos meramente de aspecto metodológico, uma vez que restringe o sentido da integração curricular à junção das duas grandes áreas - a da formação geral e a da formação profissional.

A seguir, apresentamos um panorama do entendimento dos docentes sobre a política curricular com base nos discursos dos docentes da EPTIEM levantados por meio

de questionários que contemplaram cinco questões. A primeira indaga: O que você entende por currículo integrado? Os resultados estão sistematizados graficamente a seguir.

Figura 15 - Compreensão do que significa currículo integrado



Os discursos acima demonstram que há alguns pontos de articulação discursiva entre os discursos dos docentes e dos documentos, com destaque para o entendimento de currículo integrado mais articulado à ideia de áreas que se complementam por meio da (inter) transdisciplinaridade e da contextualização, com o percentual 71,43%, indicativo de enfoque às questões de caráter mais metodológicos e menos criticidade em relação à possibilidade de intervir na realidade. Percebe-se, também, que o processo de integração curricular é visto também, por 21,43% dos entrevistados, como áreas de conhecimento do ensino médio a serviço da formação técnica. Esse percentual parece indicar um direcionamento da 'formação' mais voltada para o mercado de trabalho. Um percentual que aparece bem restrito (7,14 %) aponta a preocupação com a criticidade e criatividade.

Essas articulações, em geral, expressam um entendimento do processo de integração curricular ainda reduzido aos aspectos mais metodológicos em detrimento das possibilidades de articulações em favor da mudança social, sinalizando para um enten-

dimento desse processo educativo aproximado da impossível neutralidade política. A impressão que causa é de que, para a maioria dos docentes, integração curricular e interdisciplinaridade parecem ser pensadas quase que como sinônimos, excluindo-se, de forma geral, o sentido da relação desse significante com a possibilidade de mudança nas relações de opressão/subordinação presentes na dinâmica social.

Observamos que as fixações são parciais, em relação às propostas dos documentos, também, porque muitos outros princípios são mencionados nos documentos, como por exemplo, o trabalho e outras práticas sociais como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, as dimensões da formação humana integral, como ciência, trabalho, cultura e tecnologia, além de outros sentidos, que sinalizam uma restrição em relação às propostas mais amplas, ou seja, alguns sentidos parecem excluídos, e as tentativas de sutura do social parecem emergir mais como naturalização dos sentidos estabelecidos do que questionados.

Quanto à exclusão de sentidos de uma ‘totalidade’, Laclau (2013, p. 130) assevera que “[...] não existe totalização sem exclusão e que essa exclusão pressupõe a cisão de toda identidade entre sua natureza diferencial, que liga/separa de outras identidades, bem como seu laço de equivalência com todas as demais em relação ao elemento excluído.”

O que se indaga sobre a compreensão dessa citação, em sua relação com os discursos em análise, é o fato de a maioria dos discursos dos docentes ignorar a articulação do processo de integração curricular com o questionamento dos processos de subordinação/opressão com o domínio de alguns saberes percebidos como legitimados em detrimento dos menos sistematizados, como possibilidade de explicação da realidade contemporânea.

Entendendo que o currículo da EPTIEM apresenta aspectos que podem ir além da racionalidade técnica, porque pode incorporar fluxos políticos e culturais, permeados por seu exterior constitutivo, o qual é dependente do nível das articulações das relações de poder existentes, é que defendemos que pode estar sujeito a diferentes direções políticas.

No Documento Base (2007, p.41), o sentido dado a essa modalidade de ensino perpassa pela indissociação da educação com a categoria de trabalho, numa perspectiva

que se aproxima de alguns princípios marxistas, de acordo com análise do respectivo documento: “[...] No caso [...] do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2007, p. 41).

Essa afirmativa parece revelar que a diversidade de ‘campos onde se dá a preparação para o trabalho’ é percebida como um dos espaços de encarnação daquilo que está ausente nos sujeitos e na sociedade. Uma das faltas percebidas nesse documento da política curricular para a EPTIEM é a possibilidade de se articularem os fundamentos científicos com os tecnológicos e a integração entre o trabalho manual e o intelectual por meio do trabalho e da pesquisa como princípios educativos e pedagógicos.

Ressaltamos que, no Documento Base (2007, p. 52), “[...] a integração de conhecimento no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual do seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro [...]”. Essa citação pode ser reveladora de certa valorização à disciplinarização, quando há menção ao ‘cada qual do seu lugar’, o que dá ideia de que o lugar é o de cada disciplina e que, a partir dos sentidos estabelecidos em cada uma delas que compõem as matrizes curriculares, tenta-se a articulação dos conhecimentos.

Lopes (2008, p. 48) argumenta que essa forma de organização disciplinar ainda se constitui “[...] como mecanismo de organização e controle do currículo e do trabalho pedagógico”. Observamos, nas práticas discursivas do contexto institucional analisado, que a quebra do paradigma da disciplinarização ainda é bastante impossibilitada, porque o lócus pesquisado ainda não dispõe de situação favorável para a outra forma de trabalho, além da disciplinarização, pelo fato de que os docentes ainda lecionam em vários cursos, modalidades e níveis, às vezes ministrando várias disciplinas diferentes em diversos cursos.

Soma-se a isso o fato de ainda termos dificuldades de refletir e produzir conhecimentos uns com os outros, porque, em geral, cada um ampara e protege suas verdades, por não ter recebido ‘formação’ para atuar coerentemente em relação às demandas solicitadas pela educação contemporânea, pois muitos outros significados ainda concorrem com as ínfimas reuniões pedagógicas que ocorrem visando alcançar essa finalidade.

Para entendermos melhor esse contexto, é interessante trazer a afirmação de Laclau (1990, p. 78), para quem “poder e objetividade” são sinônimos. Nessa direção, a ‘objetividade’ como ponto articulador de significados também adquire caráter de horizonte, e as lógicas da “encarnação”, necessariamente, são ambíguas (p.92).

A partir dessa afirmativa de Laclau, percebemos que cada discurso que perpassa essa modalidade em estudo é indicativo de uma delimitação de fronteiras, como forma de permanecer numa zona de conforto, sustentada por uma vertente de conservação do poder de alguns agentes envolvidos, pois conseguem articulá-las a alguns dos diferentes discursos em circulação, por mais que sejam submergidos pela precariedade e pela instabilidade, considerando que todo sistema estrutural é restrito e está sempre circundado por “excesso de sentido”, em razão da sociedade como objeto unitário e inteligível que constitui seus processos parciais, o que é uma impossibilidade (LACLAU, 1990, p.104).

Com base nessa compreensão, assumimos que cada corrente teórica que permeia essa modalidade de educação pode ser interpretada como um sistema estrutural restrito, porém, no conjunto articulado com as demais vertentes, ela apresenta excesso de sentidos bem característico. Contudo, nesse campo, as fixações de sentidos são parciais pela necessidade do movimento dinâmico das articulações que, ora conseguem fixação de sentidos, ora excluem os que estão em desacordo com os diferentes processos de identificação.

É notória a relação entre os diferentes discursos presentes nos documentos nacionais e locais e dos docentes. Percebemos, também, que neles existem vários pontos nodais que caracterizam certa aproximação à ‘objetividade’ ou forma de ‘encarnação’, ou fixação de significação, em relação ao que está previsto nas propostas, percebidas nos discursos dos docentes, porém com tendência à busca de um horizonte sempre impossibilitado como fechamento de sentido, conforme se identifica na figura acima. É nessa impossibilidade de sutura de significados que a exclusão dos diferentes sentidos, uns em relação aos outros, pode se antagonizar com a perspectiva que busca articulação, sabendo que, em geral, apontam para direções políticas diferentes.

No contexto dos documentos da política curricular, percebemos aglomerações de múltiplos sentidos, ou seja, nas dimensões universalistas, há perspectivas que podem ser entendidas como uma política que aglomera interesses nacional e internacional em articulação com interesses particulares, observadas na relação com o contexto da instituição

pesquisada, que apresenta como característica a expansão da articulação precária e contingencial.

Nas articulações entre as dimensões universalistas e a pluralidade de um sistema de diferenças estão presentes uma multiplicidade de antagonismos, pontos de ruptura e reivindicações em relação com as práticas discursivas, com limites e ambiguidades, porém em alguns momentos em relação de equivalência¹⁵ entendida, como “[...] conteúdos contraditórios que podem ser reunidos, contanto que permaneça a subordinação de todos eles ao significante vazio”. Relação que é cindida e instável, porque ora conserva sentidos literais, ora simboliza posições contextuais (LACLAU, 2013, p.308).

É importante lembrar que a proposta de articulação de significados, em torno de um novo projeto de educação, de identidade e de sociedade, exige a constituição de um sistema de regras articuladas a elementos diferentes, que, segundo Laclau, “construir um “interesse” é um processo histórico lento, que tem lugar através de complexas práticas ideológicas, discursivas e institucionais [...]”. Os “interesses são, portanto, um produto social, e não existem independentemente dos agentes que os sustentam” (LACLAU, 1990, p.133).

De acordo com a citação acima, entendemos que esse é um desafio a ser enfrentado por nós, inquietos/as com as assimetrias nas relações de poder, refletidas nas desigualdades socioculturais, educacionais e econômicas, e que, sem dúvida, estão contidas no espaço do currículo como possível de ser disputado por outros sentidos, que podem favorecer diferentes outras possibilidades.

Sabemos que as propostas em circulação, nessa modalidade de ensino, são também alternativas de respostas a um novo contexto, permeado de muitos desafios, que, conseqüentemente, precisam agregar sentidos novos e para que se tornem conhecidos e despertem interesses nos agentes envolvidos. Para que isso aconteça, é preciso criar tempo-espço para incorporação dos respectivos sentidos exteriores constitutivos como possibilidade de redirecionamento dessa política curricular para a EPTIEM, no sentido de uma democracia mais plural.

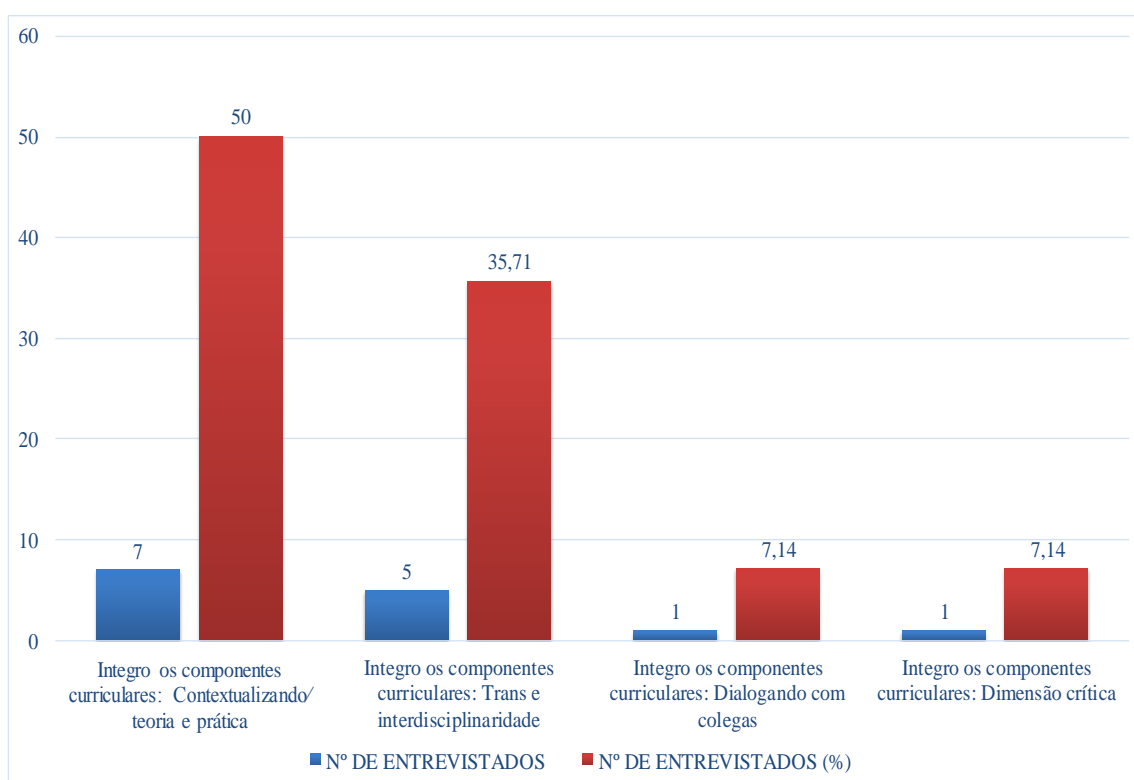
Para o autor em pauta, “o excesso de sentido e o caráter precário de toda estruturação, que encontramos no terreno da ordem social, se encontra também no campo da

subjetividade” (LACLAU, 1990, p.106). No contexto dessa discussão, que aproximamos do campo do currículo da EPTIEM, o excesso de sentidos é característico por acrescentar, para além do discurso escrito, as subjetivações dos seus agentes sociais que, nessa perspectiva teórica, são descentradas, porque podem assumir o movimento das diferenças presentes nos diferentes contextos sociais, pois as identidades são socialmente construídas e estruturadas em um sistema de significação impossibilitado de uma sutura final.

Considerando a analogia da “pedra que se quebra quando se choca com outra”, “[...] discursos incompatíveis, cada qual constituindo o polo de um antagonismo entre ambos” (LACLAU, 2011, p.26), identificamos que há indicativos de que os discursos que circulam na modalidade em estudo estão sempre em processo de suturação, e suas diferentes lógicas interferem reciprocamente, considerando que as fronteiras entre os diferentes discursos não são tão puras como parecem. Nesse contexto, identificamos, também, que os docentes, no processo de articulação das suas aulas, podem agregar uma multiplicidade de mecanismos e intenções, com vistas à ‘encarnação’ do processo de integração curricular no IFPB, Campus João Pessoa.

A segunda questão dos questionários, que indaga sobre a forma de integração curricular, confirma essa ideia a partir dos pontos articuladores de sentidos às propostas curriculares dessa modalidade de educação, conforme visualizamos na figura abaixo:

Figura 16 - Agrupamentos dos discursos relacionados à forma como se integram os componentes curriculares que se ministram aulas na EPTIEM



Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

Essa figura reafirma a articulação de sentidos do processo de integração curricular aos sentidos da inter, da transdisciplinaridade e da contextualização, bem como relação teoria e prática, como forma de superar o que se denomina fragmentação dos conhecimentos, que se percebe viável por meio do “resgate de conteúdos de outras disciplinas”, “junção da base científica e disciplinas técnicas”, relacionamento entre conteúdos do “livro e prática do curso”, com percentuais de 50 % e 35,71%, respectivamente.

Dando continuidade às análises da figura acima, observamos que o diálogo com os colegas, com percentual de 7,14%, pode ser entendido como tentativa de identificar possíveis pontos de conexão com os conhecimentos curriculares; a dimensão crítica emerge de forma tímida, apresentando percentual pouco significativo (7,14 %) se compararmos com a predominância do sentido das variáveis mais próximas do caráter de naturalização dos sentidos estabelecidos.

Vemos, também, que as relações contingentes e provisórias entre os diversos discursos supramencionados sugerem certa articulação em conexões ocasionais com o universal, representado aqui pelo conjunto de discursos dos docentes e dos documentos, que compõem a política curricular para a modalidade em estudo, o currículo, que, a nosso ver, pode ser constituído politicamente como um “corpo encarnante”, expressão utilizada por Laclau (2006, p. 24).

Pensar o currículo a partir dessa ideia de ‘corpo encarnante’ passa pela compreensão de que essa tarefa a ser articulada significa que “a identificação não chega nunca ao ponto de uma identidade plena” (LACLAU, 1990, p. 76). Isto é, as relações diferenciais em relação ao que está previsto nos documentos oficiais e locais emergem nos discursos do professor ao se referir à articulação dos ‘conteúdos dos livros didáticos e à prática do curso’, que entendemos como uma das possibilidades de aproximação com o que se definiu na política de integração curricular para essa modalidade de educação.

Essa articulação ocorre, mas não de forma plena, mas como indicativo de uma proximidade com a simbologia do livro didático em conexão com os conhecimentos da formação profissional, definidos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos como paradigmas de conhecimentos legitimados como verdades pouco questionadas e que tendem a dificultar a emergência de outros saberes diferentes.

Então, a tarefa de fixar os sentidos associados a essa modalidade de educação é impossível, porque a articulação entre eles não é evidente, nos diferentes discursos dos docentes, na relação com os diferentes documentos, pelo fato de alguns discursos afirmarem a não aceitação de parte das propostas, os quais se refletem em interpretações que demonstram desinteresse, ambiguidades e deslocamentos de sentidos, entre outras, considerando as diferentes concepções circulantes na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Esses discursos podem ser interpretados como pontos articuladores agregados a diferentes processos hegemônicos, que fazem referência ao universal como um lugar vazio, que pode ser preenchido pelos imaginários plurais de forma transcendental e que modificam as identidades tanto do particular (contexto institucional), quanto do universal (as propostas no seu conjunto).

No Documento Base (2007, p. 52) “[...] a interdisciplinaridade aparece como necessidade e, portanto como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender”. Esse documento, que se apresenta como mais propenso a questionamentos das desigualdades socioculturais e econômicas, reafirma também um posicionamento ainda centrado na interdisciplinaridade como referência para a organização curricular integrada, um posicionamento que aparenta

conservar o que está estabelecido nas disciplinas como ponto de referência para explicar a realidade contemporânea.

Percebemos, também, que a recorrência do significante interdisciplinaridade, tanto nos documentos quanto nos discursos analisados, talvez se dê por remeter à ideia de que é capaz de possibilitar a totalização de sentidos, como um dos mecanismos encontrados para preencher demandas vividas como insatisfeitas pela caracterização da realidade social sobredeterminada por diferentes forças antagônicas.

Nessa perspectiva “entre o universal”, representado pelos documentos que ancoram o currículo da EPTIEM e as práticas discursivas dos docentes, utilizando a perspectiva da TD, podemos entender, entre esses discursos, que “não há qualquer vínculo racial” (LACLAU, 2011, p. 51) porque há diferentes interpretações, intenções e relações de poder que dificultam a ‘objetividade’ da política curricular.

Assim, de acordo com as análises e as vivências na realidade dessa modalidade de educação, a interdisciplinaridade e outras propostas de princípios organizadores do currículo, como por exemplo, a pesquisa como princípio pedagógico, assim como a integração dos eixos cultura, tecnologia e ciência, na perspectiva expressa nos documentos oficiais, estão envolvidas por aberturas de sentidos, mais presentes como exteriores constitutivos, atuando mais como ameaça à completude de sentidos do que como encarnação, porque há muitos sentidos dispersos no social em disputa pela fixação de sentidos nessa política curricular em pauta.

O universal, simbolizado pelas perspectivas dos documentos oficiais e locais e os discursos dos docentes que compõem a EPTIEM, será configurado, em seu conjunto, como aproximações a uma busca pela plenitude ausente, porque é desejável, mas inatingível, como ‘totalidade’, porém permeado por aberturas e fechamentos de sentidos, “[...] e o particular existe apenas no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão num meio não diferencial” (LACLAU, 2011, p.57).

A partir disso, entendemos que a emergência dos sujeitos, como agentes políticos, poderá ocorrer nos interstícios entre as propostas universais e suas particularidades, por meio de deslocamentos de sentidos, que podem apontar para diferentes perspectivas político-pedagógicas. No entanto, convém destacar que a construção de identidades di-

ferenciais no currículo da EPTIEM, com base num enclausuramento ou em discursos em que se fecham sobre si mesmos, pode carregar a conotação de um confinamento total em relação ao que está fora deles, o exterior constitutivo, no nosso caso, a articulação entre as demandas dos sujeitos das populações periféricas em relação aos sentidos hegemonizados nas políticas curriculares em estudo, que não é uma escolha viável nem progressista, mas um devir, por isso é necessário destacar que existem riscos reais em se evocarem diferenças puras. Porém, segundo Laclau (2011, p. 66),

[...] o universal não tem um conteúdo concreto próprio, que o enclausuraria em si mesmo, mas é o horizonte sempre movediço que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes [...] é incomensurável com o particular, mas que não pode existir fora do particular.

No que se refere ao currículo da EPTIEM, os sentidos que o circulam são múltiplos, com diferentes perspectivas político-pedagógicas e culturais, pela multiplicidade de sentidos agregados a essa modalidade de educação. Esses sentidos tendem sempre a excluir alguns para se constituir por meio de outros, mas, por sua dinâmica na realidade, é impossível o enclausuramento numa vertente apenas, pois acreditamos que pode haver uma tendência a um sobredeterminado caminho, mas não, um fechamento em si. Por isso, entendemos que a tentativa de uma busca exclusiva por uma só passagem resulta em frustração.

Quanto aos particularismos ou às demandas insatisfeitas, relacionadas ao currículo em estudo, percebemos que são conceitos essencialmente relacionais, ou seja, é um possível caminho, particular em relação a outras possibilidades, e o conjunto delas pressupõe um contexto social interno que consideramos como impossibilitadas de ser alcançada em plenitude (LACLAU, 2011).

No que tange à política de currículo da EPTIEM, identificamos que a relação entre o contexto da prática e os documentos oficiais é inconstante e envolvida por múltiplas direções, pautada de acordo com as nossas análises, e apresenta múltiplas possibilidades político-culturais, epistemológicas e pedagógicas, porque é o espaço-tempo da eliminação das faltas, do espaço de projeção de subjetividades sempre numa relação entre particular e universal, como se vê a seguir:

[...] depende do contexto do antagonismo [...] e é uma operação hegemônica. É como se a linha indecível que separa os pólos da dicotomia tivesse expandido seus efeitos indecíveis ao interior dos próprios pólos, à própria relação entre universalidade e particularidade, [...] que tanto nega quanto requer totalidade [...]. Esses movimentos contraditórios se expressam naquilo que tem sido denominado divisão constitutiva de toda identidade concreta. A totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular [...] está presente naquilo que está ausente, como falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal que só pode ser precário e não suturado. (LACLAU, 2011, p. 41 e 42).

Sabendo das incompletudes, dos antagonismos, dos deslocamentos, das ambiguidades de significados característicos da realidade sociopolítico-cultural e das possibilidades de coexistência de diferentes concepções e correntes políticas, epistemologias, pedagogias, valores, culturas e aglutinação de novos significados ao contexto do currículo da modalidade de educação em pauta, é que

[...] podemos pensar e propor uma política democrática: uma sucessão de identidades finitas e particulares que tentam assumir tarefas universais que as ultrapassam, mas que, em decorrência, nunca são capazes de ocultar inteiramente a distância entre tarefa e identidade – e podem sempre ser substituídas por grupos alternativos. Daí entendermos que “incompletude e provisoriedade pertencem à essência da democracia” (LACLAU, 2011, p.42).

Verifica-se, na citação supramencionada, que a essência da democracia reside na incompletude e na provisoriedade de sentidos, e que verdades fechadas não acrescentam muito a essa forma de organização social. Porém é prudente pensar também que essa convivência sem alguns valores universais semelhantes, sem o cuidado de fazer parte de uma comunidade mais ampla, no nosso caso, todo um contexto institucional, que envolva agências sociais, também exige algumas regras, concepções pedagógicas, experiências, saberes e conhecimentos norteadores da política curricular, que, em nossa concepção, precisam estar vinculados à inclusão em suas várias dimensões.

Concordarmos com Laclau ao afirmar que a mudança de possibilidade só é possível por meio de processos de negociação e que “[...] os acordos deveriam ser atingidos por negociação, termo ambíguo que pode significar muitas coisas diferentes. Uma delas é um processo de pressões e concessões mútuas cujo resultado só depende da correlação de forças de grupos antagonísticos” (LACLAU, 2011, p.63).

Sabemos que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, isto é, que cada grupo (os grupos aqui representados pelos docentes das diferentes áreas, que constituem o currículo da EPTIEM: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e as profissionais, de acordo com os cursos, Instrumento Musical, Eletrotécnica, Eletrônica, Controle Ambiental, Edificações, Mecânica e Contabilidade) é diferente um do outro e entre si e constitui, em muitos casos, essa diferença com base na exclusão e na subordinação.

Essa situação é observada nesses grupos que, em alguns momentos, apresentam um discurso de que, por exemplo, os grupos das áreas de Matemática, Ciências da Natureza e as profissionais técnicas são percebidos como privilegiados pela instituição, no que se refere a recursos, e que os estudantes tendem a valorizar mais as respectivas áreas, em detrimento das de Humanas. Portanto, caracterizam-se em demandas insatisfeitas.

Laclau (2011) concebe que as particularidades insatisfeitas não podem ser alcançadas em termos de diferença, mas de determinados princípios universais que os diferentes discursos, aqui identificados os do campo do currículo da EPTIEM, por exemplo, que compartilham com os demais membros da instituição o direito de todos terem acesso aos recursos necessários à promoção de conhecimentos significativos, que possam contribuir para o desenvolvimento da identificação com as diferentes propostas, considerando as experiências prévias vividas nos diferentes contextos, o que se deduz que o universal pode ser parte de determinada identidade, porque se é penetrado por uma falta constitutiva, isto é, porque uma identidade em constituição, porém, em situação diferencial, frustra-se durante sua constituição, mas prossegue perseverando em busca da plenitude sempre impossibilitada.

Dentre as inúmeras questões inter-relacionadas, as políticas de currículo para a EPTIEM podem ser interpretadas como

Discurso, uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articuladas hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E essa é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas. (LACLAU, 2011, p.09).

Sabemos que as relações sociais são sempre contingentes, que são ininterruptamente relações de poder, e que a construção de uma identidade social, aqui representada pelo currículo da modalidade de educação em estudo, nos faz buscar nas teorizações de Laclau (1994, p.48) a citação a seguir, que respalda as nossas afirmações e que pode ser articulada às questões do currículo como “[...] um ato de poder e que a identidade como tal é poder”.

Como essa modalidade está em processo de construção, sua plena constituição pode ser encarada como um devir, considerando a grande quantidade de sentidos ‘agregados’ e em circulação. Porém o fato já estar em vigor é uma identidade em construção, então está documentada e em um processo de operação discursiva que já caracteriza estar ‘incorporada’ às relações de poder existentes no campo da discursividade do qual é parte, como se vê no discurso seguinte: “Integro através de pesquisa que envolve várias das disciplinas que ministro” (DOCENTE 12).

Esse discurso expressa a articulação de significados a alguns dos princípios pedagógicos, pesquisa e transversalidade, enfocados nas diferentes propostas de currículo da EPTIEM, que já demonstram representar um pequeno avanço na referida modalidade, mas em constante tensão com as aulas baseadas em conteúdos definidos como ‘verdades’ absolutas. Entendemos que a presença da pesquisa incorpora o caráter transversal, como sinaliza o docente. Percebemos, nesse discurso, a possibilidade da emergência de sentidos diferentes dos legitimados na organização curricular disciplinar.

As relações sociais são contingentes, e isso exprime que podem ser “radicalmente transformadas através da luta, em lugar de conceber a essa transformação como uma autotransformação de caráter objetivo” (LACLAU, 1994, p.52), ou seja, essa luta exige de seus agentes sociais, aqui representados pelos discursos dos docentes, um ato de decisão que denote posicionamentos em relação a algumas das diferentes direções políticas, seja de direita ou esquerda, em que subjaz um poder de articulação, que, no nosso caso, deve estar em conexão com a proposta plural de radicalização da democracia, o que vai exigir a articulação de múltiplos sentidos diferentes, na tentativa de alcançar a ‘objetividade’ parcial, numa direção que possibilite cada vez mais a expansão de sentidos, que possam abranger uma maior aglutinação de satisfação de necessidades que tenham como meio o currículo dessa modalidade de educação.

Vimos, por meio da figura 02, que muitos significados estão sendo articulados ao que está previsto nas propostas em análise, porém bastantes fissuras estão por ser articuladas. Isso se confirma nas palavras do docente 05, que, quando indagado sobre as dificuldades no processo de integração curricular, afirma: “Creio que faltam debates, reuniões, interesse por parte tanto dos professores como dos gestores. Vale salientar que professores que ministram aulas em mais de três cursos diferentes tornará sua vida acadêmica sacrificada diante de tantos conteúdos diferentes” (DOCENTE 05).

O que se pode perceber aqui é que há entendimento de que o processo de articulação da política de integração curricular pode aglutinar os sentidos dispersos através de ‘debates, de reuniões, de interesse dos professores e dos gestores’. Isso é percebido por nós como um avanço na direção da construção social do interesse, que pode ser articulado na direção da radicalização do processo de democracia plural, porém ainda percebida como um desafio a ser enfrentado no lócus pesquisado.

No próximo item, trataremos da interdisciplinaridade como um ponto recorrente da política curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

5.5. INTERDISCIPLINARIDADE/ TRANVERSALIDADE COMO ARTICULADORES DE SENTIDOS UNIVERSAIS

A interdisciplinaridade, termo bastante recorrente nos discursos dos docentes como também em todos os documentos em estudo, pode ser entendido como uma instância não simplesmente ausente, mas presente também como aquilo que está ausente. Assim, parece importante ressaltarmos esse ponto nodal, a partir das análises dos discursos dos docentes e dos documentos, que o currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIM) se configura como uma construção social dos seus agentes sociais é um espaço de argumentação e decisão e pode ser entendido também como espaço de articulação de uma pluralidade de pontos nodais, paradoxalmente, de rupturas e posturas de resistência, porque, na prática discursiva da instituição estudada, percebemos que o sentido da interdisciplinaridade, como método de articulação entre as áreas de formação geral e profissional, ainda se constitui como uma forma de organização curricular a ser concretizada.

Identificamos que ela ainda se configura como algo presente como o que está ausente na organização curricular da EPTIEM, mas em busca de articulação de significados porque é previsto como proposta nos documentos e como propósito nos discursos dos docentes dessa modalidade de educação, caracterizada como um espaço-tempo discursivo, aberto sempre a novos sentidos, por isso dominado pela tensão discursiva, na relação entre disciplinarização e interdisciplinaridade/transversalidade.

Cada um desses pontos articuladores de sentidos tem se constituído como identidades constitutivamente divididas, mas constituindo parte da mesma organização curricular. Isso vamos perceber tanto no Parecer nº5 (2011, p. 44) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEN nº 4/2010), em que a interdisciplinaridade é apresentada como “abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento”, enquanto a transversalidade é entendida como forma de “organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”.

A interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade são defendidas como abordagens que possibilitam a relação entre conhecimentos diferentes, facilitadoras do processo formativo dos estudantes e que também podem possibilitar a sua participação na escolha dos temas prioritários, que podem ser redirecionados às diferentes vertentes político-pedagógicas e epistemológicas, talvez ativadoras da construção social do interesse por tais objetos. No documento do BRASIL (2004, p.24), há afirmativa de que “[...] a nova concepção curricular, [...] deve ser interdisciplinar e contextualizada, de modo que as disciplinas trabalhadas, com ênfase nas áreas a que pertencem, se interpenetrem.” No lócus pesquisado, observa-se que a interdisciplinaridade emerge, eventualmente, presente mais como aquilo que está ausente.

Apresentamos, em seguida, discussões que ilustram as dificuldades, na concepção apresentada pelos docentes pesquisados, que são interpretados por nós como alguns dos antagonismos às propostas de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Para entender melhor como essas dificuldades se apresentam, trazemos uma afirmativa de Laclau (1990, p.61), que diz que, para “[...] entender a realidade social não consiste, portanto, em entender o que a sociedade é, mas aquilo que a impede

de ser.” Assim, os discursos a seguir são ilustrativos das tensões envolvidas nessa política curricular.

5.6- TENSÕES NO CAMPO DA ARTICULAÇÃO DE SENTIDOS À POLÍTICA CURRICULAR

Na gênese dos documentos oficiais, que vêm articulando significados ao referido Decreto 5.154/2004, e dos demais discursos dos documentos que emergiram a partir dele, entendidos por nós como um sistema discursivo, há um intenso debate que inclui diferentes concepções sobre essa política curricular. Um deles enuncia que a “noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 06)”, baseada no pensamento de Marx 1867[1982]), que defende a educação intelectual, física e tecnológica” (MOURA, 2013, p.03).

Essa luta é fundamentada nas ideias de Gramsci (1949[1982], citado em Moura 2013, p.03), que propõe a escola unitária, na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática e da compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base. Essa luta é percebida por nós como reduzida à ideia do trabalho como um espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas em detrimento das outras práticas sociais.

A outra discussão agônica, também associada à proposta do Decreto 5.154/2004, mantém alguns discursos da vertente marxista, porém ainda prioriza os cursos concomitantes e subsequentes (não são objeto deste trabalho) e apresenta uma tendência ao fortalecimento do neoliberalismo, numa dimensão mais performática, herança do anterior Decreto 2.208 de 1997 e de todo um histórico cristalizado nessa modalidade, de fortalecimento ou de utilização da Educação Pública, com a finalidade de alimentar a dimensão do mercado de trabalho, com um viés que se ampara na subordinação das pessoas em desvantagem socioeconômico-cultural aos interesses capitalistas, que propunham a estruturação do currículo a partir das atividades econômicas prevalentes.

Nesse contexto, observa-se que existe ênfase na ideia do “espírito empreendedor”, indicativo de que, se não há espaço para todos no mercado de trabalho, a necessidade é de que o indivíduo seja o mais competitivo possível, porque, na compreensão de Moura (2013), mantém a lógica da separação entre Educação Profissional e Educação

Básica, [...] que submete a lógica da educação à racionalidade do mercado [...]” (MOURA, 2012, p.12) Essa tendência recai na ênfase ao desempenho profissional, identificada também como um sentido presente na EPTIEM por meio dos discursos de alguns docentes, como se vê a seguir:

É o currículo que integra em sua estrutura, a formação geral, com disciplinas que envolvem áreas de conhecimento do ensino médio e a formação técnica, destinado à formação profissionalizante específica do indivíduo (DOCENTE 08).

Um currículo em que os conteúdos da formação geral são trabalhados visando à área técnica (DOCENTE 13).

Os discursos acima são ilustrativos do pensamento que entende que o currículo da EPTIEM deve articular significação à dimensão técnico-profissional, em detrimento do processo educativo mais amplo, que tende a canalizar seus sentidos na ênfase na formação para o mercado de trabalho, que pode incorrer no risco de reduzir o processo educativo à ‘formação para o trabalho’ que, historicamente, tem dado proeminência à competição, à busca pela eficiência, aos conhecimentos funcionais, numa compreensão de que as pessoas devem estar a serviço do capital, e não, o inverso.

Ao analisar os documentos em estudo, identificamos que uma das perspectivas em disputa por articulação de sentidos à modalidade de educação em pauta, antagônica aos discursos expressos anteriormente, tem como uma das vertentes teórico-políticas a concepção marxista de entendimento da realidade, especialmente a expressa no Documento Base (2007) e no livro que trata sobre Ensino Médio (2004), que procuram possibilitar a emergência de um sujeito que deve ser desenvolvido em todas as suas potencialidades humanas.

A perspectiva apresentada acima aponta, de acordo com a nossa interpretação, para a produção de uma identidade pensada na perspectiva mais próxima da “radical democratização de organização social” (LACLAU E MOUFFE, 2010), por apresentar mais tendência à corrente socialista, que acredita na possibilidade de mudança da ordem social existente, porém deverá incorporar a ideia de que existem múltiplos exteriores constitutivos que a circundam, a exemplo dos conhecimentos populares em antagonismo ao sentido absoluto à racionalidade científica, que, de forma geral, ainda se sobrepõe

e se mantém sedimentada nas práticas discursivas da realidade dessa instituição de educação pesquisada e causa a impressão de que o entendimento que se sobrepõe é o de que a realidade ainda é percebida como determinada apenas pela economia, daí sua grande ênfase estar mais fincada na categoria trabalho.

Como se observa no conjunto deste trabalho, identificamos várias concepções antagônicas. O antagonismo, aqui, é entendido de acordo com Mendonça (2003, p.01 e 05), que o concebe como

[...] noção filosófica empregada no contexto da ciência política, no âmbito teórico-epistemológico da Teoria do Discurso, desenvolvida, sobretudo por Lalcau e Mouffe, a partir da obra *Hegemony and Socialist Strategy* – publicada em 1985, responsável pela impossibilidade do fechamento completo dos sentidos de um discurso; [...] reside na aceitação da disputa política em um espaço discursivo democrático pluralista.

Dentre as diferentes concepções presentes nos diferentes documentos, há a que acredita na possibilidade de a classe trabalhadora conquistar o poder político, superando a burguesia, e outras, de caráter neoliberal, como já nos referimos anteriormente, que articulam significados em torno da ideia dos mecanismos de fortalecimento do mercado em prejuízo da democratização dos saberes, dos fazeres, dos poderes, das produções simbólicas, das experiências, das subjetividades, dos hábitos, das atitudes, dos rituais, das diversidades de valores e da manifestação sociocultural, das linguagens, das formas de significação do mundo, disputando o espaço do currículo da modalidade de educação em estudo, “numa relação de antagonismo e de poder” (LACLAU, 1994, p.48), que se inserem nos processos de legitimação das ‘verdades’, construídas socioculturalmente, a depender das diferentes vertentes políticas em processo de articulação.

Nossas análises, nossos estudos (bases teóricas) e experiências nos possibilitam afirmar que essa política curricular é permeada por uma luta de posições em que nenhuma das forças intervenientes pode alcançar uma vitória total, observando que cada uma das vertentes políticas e pedagógicas constituem-se tanto como possibilidade quanto impossibilidade uma em relação à outra.

Entendemos que, por exemplo, a identidade que se aproxima da base marxista não caracteriza uma homogeneidade, mas é permeada pelos demais sentidos circulantes no contexto social.

Nessa modalidade de educação em estudo, percebe-se que muitos elementos distintos tentam articular significação em determinado ponto, mas, em outro, nega e também é negado, o que significa que a plena objetividade nessa política de currículo parece ser impossível, o que é interpretado a partir das contribuições de Laclau (1990), que entende que as diferentes propostas passam a ser constitutivas da modalidade em questão. Assim, o antagonismo limita toda objetividade, ou seja, há um ‘exterior’ que dificulta a identidade do ‘interior’ e vice-versa, e a negação de significação não procede do interior da própria identidade, mas do seu exterior.

Nesse sentido, a identidade do currículo da EPTIEM se expressa tanto através de elementos de permanência sedimentados quanto de rupturas de significados. Cada um dos discursos presentes nessa modalidade tem intrínseco um exterior, que apresenta como característico o antagonismo, revelador do caráter contingente de toda objetividade, sabendo que a exterioridade traz intrínseca a relação antagônica, representada por todos os sentidos que estão dispersos no contexto socioeducacional, em busca de articulação aos diferentes discursos privilegiados parcialmente.

Na fala dos docentes, a seguir, aparecem aproximações a tensões, ponto nodal em busca da universalidade proposta nos documentos oficiais, necessidade de preenchimento das parcialidades identificadas na busca pela criticidade em relação ao ambiente e às pessoas do contexto profissional e sócio-histórico-cultural, como é colocado a seguir: “Alguns professores apresentam grande rejeição para o trabalho em grupo, seja numa disciplina ou num projeto prático” (DOCENTE 01). Esse discurso é representativo da resistência que existe em torno do desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas, observadas por nós como um dos grandes desafios institucionais a serem negociados tendo em vista a busca pelo processo de democratização radical e plural.

O discurso do docente 11 dá-nos a impressão de que acredita na possibilidade de eliminação radical da ‘dicotomia formação geral e formação específica’. Para nós, esse horizonte se constitui como um devir, que exige negociação e “[...] renegociação constante das formas de sua presença”, conforme entende Laclau (2011, p. 60). Quando indagado sobre a forma de integração curricular, o docente 11 respondeu:

Quero superar a dicotomia entre formação geral e formação específica, tentando explorar os conteúdos demonstrando que a ação humana resulta na construção de conhecimentos. Exemplo: o aluno do curso integrado de Eletrotécnica ao estudar a matriz energética brasileira (hidráulica) não pode apenas expor os elementos responsáveis pela transformação da energia mecânica em energia elétrica. Esse estudante deve explorar o tema como ação humana relacionada às áreas ambiental e humana. (DOCENTE 11).

A demanda apresentada por esse docente é louvável, porque pretende ‘fixar’ no currículo aquilo que está ausente nos discursos da política curricular voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Nosso entendimento é de que a realidade do currículo da EPTIEM é produzida sócio-histórico-discursivamente, e sua significação não está estabelecida a priori, pois pode ser considerado como um campo em tensão, por isso pode ser constantemente alterado por diferentes articulações políticas, com seus limites e possibilidades, variedades de interesses sociais em competição, contestação e negociações, continuidades e descontinuidades, deslocamentos de sentidos, paradoxos, pluralidade de crenças, sobre-determinação de sentidos, diferentes dinâmicas de identificação, faltas e tentativas de eliminação das faltas, no sentido lacaniano, identificações e rupturas em paralelo, tensão entre individualidade e coletividade, articulações entre saberes e poderes, verdades, resistências e processos de subjetivações que se entrecruzam nas diferentes direções políticas em relação discursiva com o denominado currículo em estudo.

Assim, consideramos que há uma abrangência de articulação de elementos linguísticos e extralinguísticos que estão envolvidos nesse currículo, entrelaçada com variadas decisões permeadas pela indecidibilidade, caracterizada pelo excesso de significados, em disputa por processos de significação, com necessidade de completude, sempre inalcançável, em contínuo processo de superação e retrocesso nas relações de poder, em campo dominado pela precariedade, subversão, deslocamento de sentido, provisoriidade, diversidade de antagonismos na procura pela produção de efeitos de sentidos e constituição de identidades políticas, numa fusão entre os diferentes atos de identificação ou processos psicológicos através dos quais os indivíduos assimilam aspectos, propriedades e atributos do(s) outro(s) - (LAPLANCHE; PONTAIS, 1992 apud OLIVEIRA, 2008, p.181).

Inferimos que, no currículo da modalidade de educação em estudo, pensado a partir das teorizações de Laclau, (1990, p. 172) “o político [...] mostra a impossibilidade da constituição do social como ordem objetiva”, sabendo que, na constituição das diferentes agências sociais envolvidas na constituição dos sentidos relacionadas a esse currículo da EPTIEM, diferentes processos de identificação e desidentificação estão na disputa, na tentativa de hegemonizar sentidos, caracterizados também como múltiplos, ancorados em diferentes vertentes e significações pedagógicas, epistemológicas e políticas.

Observamos que vários docentes tendem a considerar o princípio da interdisciplinaridade/ transversalidade como um dos que podem proporcionar melhor apreensão dos significados em constituição nas aulas, daí a necessidade de discussão, a partir de Tura, (2010, p.163):

[...] o currículo como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas que, por vezes, se imiscuem com o estabelecido, regulamentado e autorizado.

É perceptível que lógicas conflitantes atuam no cerne dos discursos que circulam nos espaços-tempos definidos como política de currículo para a EPTIEM, impedindo que seus significados sejam fechados e fixos. Elas se comportam a partir de uma série de demandas heterogêneas não atendidas, que agem com a dimensão de ‘deficiências, imperfeições, às vezes fracasso (é o caso dos princípios da intertransversalidade, assim como o da contextualização como possibilidades de quebra do paradigma do cientificismo para aproximar os conhecimentos das práticas sociais dos estudantes), que poderia abrir espaço para expressar as identificações e as desidentificações observadas por uma pluralidade de agentes sociais com diferentes posições de sujeito, geradas a partir de uma sobredeterminação de lógicas, lutas e demandas socioculturais e políticas, mobilizadas pelo sentimento de insatisfação. Entretanto, no conjunto, expressam-se dispersas, apresentando-se como movimentos igualmente possíveis, sabendo que a política curricular é uma construção social.

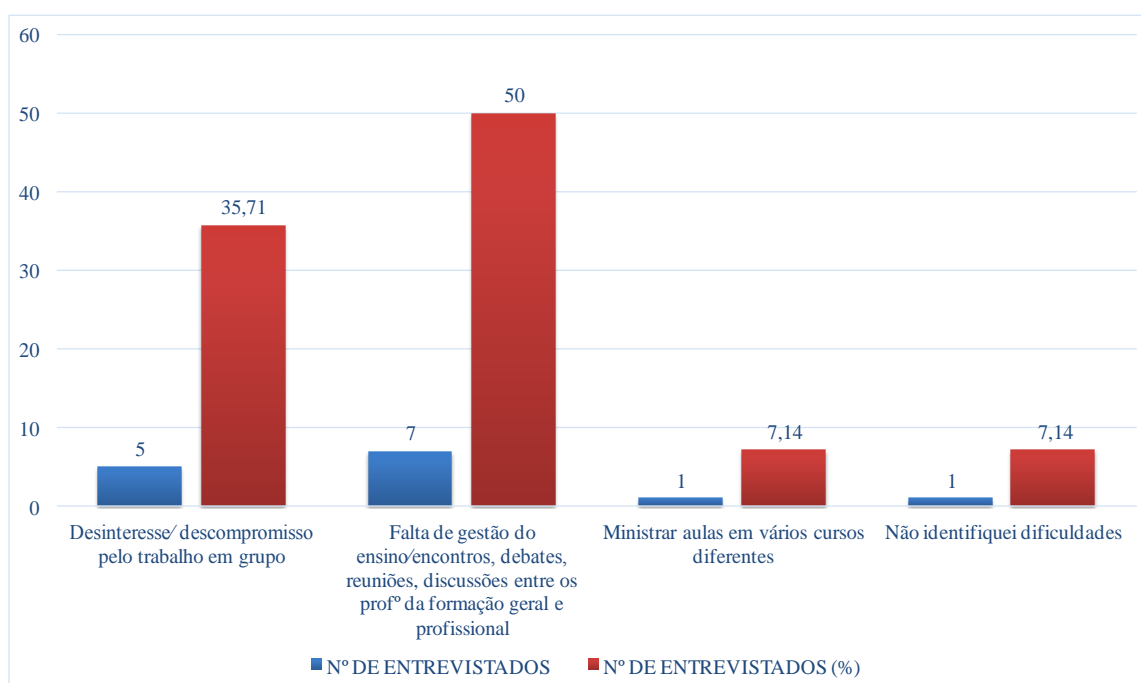
Cada discurso da política curricular em análise pode ser percebido como a condição de possibilidade e de impossibilidade do outro, o que quer dizer que determinados

sentidos podem ser permitidos a partir da contraposição à existência de outros, expressos nos sentidos cristalizados em disputa com as novas inserções de discursos e significados, e que aqueles ‘outros’ (associados à exclusão dos diferentes em relação ao projeto hegemônico) por se apresentarem, geralmente, sedimentados nas práticas discursivas e impossibilitarem o processo de democratização plural e radical, mas que podem ser organizadas como proposta e prática política discursivas, com a finalidade de ordenar a coexistência humana a partir de sentidos “[...] como um sistema de regras de articulação entre elementos que são distintos, diferentes” (BURITY, 2008, p. 40).

No currículo da EPTIEM, as diferentes finalidades sociais, correntes de pensamento, pedagogias, valores, interesses e necessidades dos sujeitos do currículo e relações de poder podem suturar e, paradoxalmente, romper com determinadas formas de organização curricular e relações entre os agentes sociais, que se interpenetram num processo de aberturas e fechamentos, que, no conjunto, não há como identificar princípios puros, porque uns afetam os outros de forma contingencial.

A terceira questão dos questionários, objetiva identificar quais dificuldades são percebidas pelos docentes que ministram aulas na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no processo de articulação das políticas curriculares, como se explicita na figura seguinte

Figura 17 - Sentidos antagônicos ao processo de integração curricular no IFPB, Campus João Pessoa



Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

Sabendo que o interesse e o compromisso são resultantes de uma construção social, é possível afirmar, com base nos discursos expressos nessa figura, que é necessário discutir mais sobre as diferentes propostas da política curricular para essa modalidade de educação, considerando o índice de 35,71 % que apontam para o entendimento de que alguns docentes se mostram desinteressados/ descomprometidos com a proposta de trabalho coletivo.

A figura acima expressa as dificuldades e as possíveis soluções para a construção do interesse e do compromisso revelados no percentual, que aponta a necessidade de encontros, debates, “discussões sobre o perfil do curso e dos alunos”, projetos mais sintonizados “com o mercado e o social” e também a exigência da necessidade de se criarem as condições possíveis (infraestrutura) para que os docentes ministrem aulas em menos cursos e modalidades para terem as possibilidades de conhecer mais sobre as diferentes áreas e cursos, ou seja, uma proposta curricular que vá além do componente curricular que ministram aulas, que exige uma gestão mais comprometida com as questões referentes ao ensino, observados por 50% dos que responderam aos questionários.

Outro desafio a ser enfrentado pelos gestores do ensino é a questão de muitos docentes ministrarem aulas em vários cursos, níveis e modalidades diferentes, questão que dificulta o sentido de pertencimento por parte dos mesmos no que se refere aos cursos que ministram aulas, percentual pouco significativo 7,14% expresso na pesquisa, mas no cotidiano da instituição é assunto bastante recorrente entre os mesmos. Outro percentual expresso na pesquisa é o de que não observa dificuldade no processo de integração curricular, 7,14%, para nós, é indicativo de que não compreende as propostas em discussão.

Para Laclau (2013, p. 220), “a construção de qualquer “interior” constituirá apenas uma tentativa parcial de dominar um “exterior” que sempre excederá aquelas tentativas”, estabelecendo uma analogia com o estudo relacionado ao currículo em questão, percebemos esse “interior”, como o currículo em ação, e o “exterior” são alguns novos princípios previstos na regulamentação e nos propósitos dos agentes sociais envolvidos

com essa modalidade de educação, que estão em busca constante de articulação de significados.

Observamos que alguns discursos expressam uma tentativa de articulação de significados às propostas apresentadas nos documentos, objeto desse estudo, porém sabendo que há uma sobredeterminação de outros significados, permeando as propostas curriculares, assim como diferentes níveis e processos de identificação e desidentificações percebidos por meio dos distintos graus de assimilação das proposições em pauta nos documentos pelos docentes, assim como também interesses, objetivos diversos, como se reafirma no discurso a seguir, quando indagado sobre as dificuldades à integração curricular, o docente 12 respondeu que:

É de fundamental papel a iniciativa dos docentes, em segundo, é necessário se ter infraestrutura para construção e vivência de situações práticas. Às vezes, a falta de recursos necessários, qual sejam, equipamentos modernos ou funcionando, profissional qualificado, logística, um plano de curso coeso, em outros casos, projetos pedagógicos desatualizados e desconectados com a realidade do mercado de trabalho e da dinâmica social. Há docentes que têm titularidade elevada e domínio teórico do conteúdo, mas não tem embasamento prático, dificultando a integração curricular, não conseguindo aliar perfeitamente a teoria à prática (DOCENTE 12).

Esse discurso é elucidativo das faltas constitutivas a essa política curricular e ao mesmo tempo ilustrativo das possibilidades de busca da eliminação dessas mesmas faltas, considerando que ao apontar as dificuldades observa também possíveis horizontes a serem buscados.

Nos primeiro, segundo e terceiro agrupamentos de discursos mencionados na figura anterior há indícios de uma relativa situação de dispersão de sentidos, observada por 50% + 35,71% + 7,14% que se referem à falta de gestão e de participação de docentes nas discussões coletivas e articulação da atual política, mas a denúncia talvez expresse a procura por uma nova ordem, indicativo de que o político e a política estão em articulação nesse contexto institucional, como um conjunto de práticas discursivas em busca da construção de um novo projeto, na expectativa de organização da convivência humana e de mudança da realidade, buscando uma 'objetividade', porém o terreno se expressa potencialmente dimensionado pelo político, enquanto manifestação de articulação das diversas agências sociais com seus intrínsecos diferentes níveis de interesse, objetivos e processos de identificação e desidentificação.

O quarto agrupamento de discurso aponta para a negação dos antagonismos intrínsecos à realidade social, numa demonstração de conformação com o que está posto. Escarião (2010, p.288) afirma que “[...] o currículo se caracteriza como espaço de reprodução ao tempo em que se apresenta, contraditoriamente, também como possibilidade de resistência à reprodução.”

Nas diferentes concepções identificadas nos discursos dos questionários, por um lado se observa uma necessidade de eliminação das faltas de recursos, equipamentos modernos ou funcionando, profissional qualificado (expressão muito ampla, que comporta muitos e variados significados, e em diferentes perspectivas), logística, plano de curso coeso, projetos pedagógicos atualizados, conectados com o mercado de trabalho e com a dinâmica social, embasamento prático, aliança entre teoria e prática são indício da procura pelo preenchimento das faltas que vem dificultando a articulação das propostas da nova política curricular.

Para Laclau, (2013, p.345), “é em torno de uma falta constitutiva que o social se organiza”. Segundo esse cientista político, “[...] o terreno social se estrutura não como algo imanente ou como uma estrutura transcendente, mas como uma *transcendência falida*, a transcendência surge no social como a presença de uma ausência.” (LACLAU, 2013, p.345). Essa citação ilustra também o contexto das contínuas reformulações relacionadas às propostas das políticas curriculares para a EPTIEM, que vêm ocorrendo principalmente a partir da promulgação da LDBEN – 9.394/96.

São também ilustrativas as faltas identificadas pelos docentes pesquisados, que podem ser indicativo de que há também necessidade de sua eliminação e consequentemente podem ser sintoma de aproximação da articulação de alguns significados propostos nos documentos em análise, porém, como já comentamos no decorrer desse trabalho, está situado num contexto em que estão presentes múltiplas possibilidades de articulações, nas quais há impossibilidade de estabilização de um sentido único.

Nos vários documentos analisados, identificamos que o sentido de falta lhes é muito presente, como veremos em alguns recortes a seguir, a ênfase incide na busca pela eliminação dessas faltas e projeta-se para o currículo da EPTIEM a possibilidade do preenchimento dos sentidos parciais, identificadas nos diferentes contextos sociais.

No Documento Base (2007, p.04), a perspectiva é que a proposta do Programa Brasil Profissionalizado estimule “[...] o ensino médio integrado, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional”. No mesmo documento, a expressão é que:

[...] A perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tem como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem trabalhador; [...] superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino [...]; [...] a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p. 08).

Essa citação é ilustrativa da tentativa da referida política buscar preencher as parcialidades ou a eliminação das lacunas ou dos antagonismos/ agonismos no que se refere às ausências de completude das culturas de integração da ciência, do trabalho, da tecnologia nessa modalidade de educação e dos demais sentidos ausentes na realidade social na contemporaneidade.

Assim como também se busca por meio das diferentes propostas da política curricular em pauta, aumentar a escolarização e a qualidade da formação do trabalhador na direção do respectivo projeto de nação que se idealiza por determinada vertente política, no caso desse documento em análise, mais tendente ao socialismo de base marxista, em confronto com uma gama de elementos exteriores constitutivos, que dificultam à completude dos sentidos atribuídos à mesma.

No Parecer 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, uma das justificativas para a definição dessas DCNs é a necessidade:

[...] da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo; dentre as idéias-força defende-se que “[...] a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo”; “[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e

social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2010, p. 02, 03 e 10).

De acordo com os aportes teóricos de Laclau, Mouffe (2004; 2010) e Laclau (2013), entendemos que essa política curricular procura a sutura dos vários elementos dispersos ou parciais na vida sociopolítica e cultural dos sujeitos, e isso provoca o sentimento de falta, que gera a necessidade de práticas suturantes na direção do preenchimento de significação dos significantes ‘direitos de formação humana, cidadã, ética, valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, pleno desenvolvimento humano’ em sintonia com as mudanças sociais apontadas no projeto de sociedade expresso na citação supramencionada.

Aqui há como perspectiva a hegemonização de sentidos, que exige um conjunto de forças políticas, em relação com o campo complexo da contingência, num espaço dominado por uma pluralidade de antagonismos, ambiguidades e pontos de rupturas, porque não possuem sentidos literais, ou seja, as decisões ocorrerão em arena indecidível, a depender das forças sociopolíticas envolvidas, em que outros sentidos poderão ser possíveis, porém as disputas pela fixação dos diferentes sentidos identificados estão sempre associados à política curricular da modalidade de educação em pauta, daí caracterizarmos como uma política em processo de hegemonização ou algo a ser constantemente buscado como possibilidade de articulação de múltiplos processos de emancipações.

O Documento Base (2007, p. 40) defende que o primeiro sentido dessa política curricular “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos nas dimensões da integração do trabalho, da ciência e da cultura, no intuito de constituição de uma formação humana integral.

Aqui existe o sentido de que por meio dessa política curricular, pode-se consolidar uma formação humana, que visa à constituição de uma identidade idealizada como totalidade. Nesse mesmo documento, “[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (BRASIL, 2007, p. 42). Essa passagem é indicativa da busca da eli-

minação da parcialidade dos sentidos desejada pelas diferentes proposições de política curricular.

No art. 13, da Resolução 04, de 2010, que define as DCNs Gerais para a Educação Básica, que compõe a política curricular voltada à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio há defesa do currículo "[...] como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no seu respectivo art.4º que se configura como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuam intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos."

Daí entendermos, então, que a política currículo da EPTIEM pode ser percebida como um campo em que se tenta eliminar os antagonismos/ ausências referentes às incompletudes próprias dos valores sociais, culturais e a um ideal de identidade, defendidos pelas diferentes vertentes políticas em busca de hegemonização de sentidos.

Observa-se que há falta de igualdade de condições de acesso, inclusão, permanência e sucesso de muitos estudantes que procuram as instituições escolares, assim como há ausências de liberdade, de respeito, dentre outros princípios, os quais exigiriam articulação no sentido de uma sutura que nunca se alcança enquanto totalidade, mas que é muito necessário que se busque. Ainda nesse art. 13, § 1º a justificativa é de que:

[...] o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. (BRASIL, 2010).

Na citação anterior, a perspectiva de currículo assumida está imbuída de uma multiplicidade finalidades, que buscam eliminar os agonismos/ antagonismos intrínsecos, e que podem ser 'eliminados' pelos diferentes projetos de sociedade, a depender das relações de poder durante os processos de articulação. Nesse mesmo documento, nos parágrafos 1º e 2º do Art. 13, respectivamente expressam que,

na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em

torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010).

A impressão que essa citação deixa é de que a proposta curricular aqui adotada pode ser reveladora de que as experiências escolares a serem articuladas e a constituição de identidades desejadas não são neutras, estão a serviço de um determinado projeto de sociedade, que pode ser democrático ou centralizador, constituídos como antagônicos, um em relação ao outro.

Na Resolução 06, de 20 de setembro de 2012 (p. 58), que define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – (EPTNM), dentre os princípios norteadores do currículo, estão as orientações quanto à:

[...] indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012, p.58).

As orientações nessa Resolução, Art.: 6º, incisos I ao XVII (aqui destacados os VI, VII e VIII), que define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também visam eliminar os antagonismos e alcançar a plenitude que se encontra ausente no que se refere à

indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade no currículo e na prática favoráveis à compreensão de significados, a contextualização, a flexibilidade, envolvendo as dimensões das ciências e tecnologias [...], articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem [...] (BRASIL, 2012).

Esses princípios são indicativos da presença de fraturas ou de um existir deficiente em função dos antagonismos, característicos das relações sociais, que emergem os

diferentes pontos das práticas discursivas curriculares, então sabendo que as políticas curriculares nascem a partir dos processos de negociação entre demandas múltiplas que vão se inserir no campo da discursividade, no nosso caso, a EPTIEM, aspirando alcançar a articulação de significados tentando garantir a totalidade plena.

Na organização curricular dessa mesma Resolução (2012, p.60), em seu art. 14, a orientação é de que “[...] os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes diálogo com diversos campos de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação”. Nessa citação, há indícios da tentativa de eliminar os antagonismos ao ‘diálogo com os diversos campos de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura’, e a tentativa é de suturar os pontos de tensão num contexto que tem intrínseca a abundância de diferentes significados cristalizados, que são agônicos em relação à fixação desses sentidos.

Como se observa em todo o texto da dissertação, há uma formação discursiva presente nessa política curricular, que pode ser caracterizada pela busca da ‘objetividade’ resultante de decisões que se constituem como relação de poder (LACLAU, 1994, p. 47). Um exemplo que pode ilustrar a busca pela ‘objetividade’, num contexto minado pelos diferentes antagonismos, é a fala do docente nº 02, quando indagado sobre os mecanismos que podem contribuir para o desenvolvimento do processo de integração curricular adotada nas aulas:

É preciso fundar o mecanismo da gestão do ensino: planejamento compartilhado, avaliações do nosso fazer. Não temos nada parecido no campus da capital, aqui tudo é isolado, fragmentado, sozinho... Então, como pensar em currículo integrado sem posturas integradas, sem diálogo??? (DOCENTE 02).

Observamos que a busca pela objetividade e pela eliminação dos antagonismos expressa pela necessidade do planejamento compartilhado, fundamentado em avaliação da prática, considerando a interdisciplinaridade e as posturas integradas, remete à ideia de fortalecimento de determinada corrente político-pedagógica.

Para Laclau (1994, p. 50), “[...] o poder é condição de toda identidade e de toda objetividade [...] a desapareição do poder seria equivalente à dissolução do tecido social”. Assim, o poder é condição de possibilidade do social, e sua condição de impossibilidade, na medida em que por um lado pretende a articulação de significados em torno de

determinados pontos de articulação discursiva, como definido em alguns documentos que orientam a EPTIEM e por outro os seus antagonísticos/agônicos, dificultando a completude dos outros sentidos antagonizados por meio do exterior constitutivo, característico dos processos identitários constituídos na contemporaneidade.

A citação abaixo expressa aproximações ao que propõem os principais documentos que orientam a EPTIEM, que a perspectiva de deslocamento do foco do mercado de trabalho para a ‘formação humana’ através do trabalho como princípio educativo, além dos limites da sala de aula. Ao responder a indagação sobre a ênfase das aulas, foi respondido que o enfoque é:

No processo de humanização dos estudantes. Os estudantes precisam perceber que são parte dessa engrenagem chamada sociedade. São parte e não peças dessa engrenagem. São protagonistas no processo de construção do conhecimento e que uma formação não pode ser resumida na instrumentalização para o mundo do trabalho. O aluno deve ter o direito de perceber o trabalho como princípio educativo. Que o processo de ensino e aprendizagem vai além da sala de aula (DOCENTE 03).

Identificamos uma centralidade na possibilidade de os estudantes serem considerados como protagonistas do processo educativo, nas aulas contextualizadas no âmbito dos espaços de trabalho. Essas expressões são relevantes, do ponto de vista da busca pela participação dos estudantes nos processos curriculares de forma mais sistemática, porém, na rotina da instituição pesquisada, muitos agonismos/ antagonismos são observados como tentativa de impedir o estabelecimento desse sentido na política curricular. Daí é possível destacar também que o caráter político da EPTIEM é incompleto e contingente e que a ‘totalidade de sentidos’ do currículo é organizada com as articulações, percebidas por Laclau e Mouffe (2010, p.13) como

[...] dimensão central da política, e procederia não somente de que nenhum sistema hegemônico alcança a plenitude, porque as ambiguidades são inerentes ao projeto hegemônico [...] uma ambiguidade que procede de um termo que é usado de maneira distinta em dois contextos diferentes, mas que em cada um desses contextos têm um sentido claro e indubitável.

Considerando que a política curricular voltada para a EPTIEM também é um processo relacional, permeado por afirmações de alguns significados e paradoxalmente percebido como espaço de questionamento das relações de poder, que perpassam intensamente essa arena discursiva e inclui a preparação para o trabalho como um das categorias principais de ‘formação’, podem-se direcionar atividades que tenham o caráter de questionar as hierarquias presentes nas relações de produção.

De acordo com nossa interpretação, a partir da teoria laclauniana, os projetos educacionais propostos pela política voltada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio pretendem articular significação em torno da ideia de que o crescimento econômico e o desenvolvimento da sociedade justa, livre e igual caminham na direção de uma lógica que pretende fazer crer que o processo produtivo é ponto de partida da regulação social ou que é possível a incorporação completa da universalidade, por meio de uma “suposta comunidade universal” (LACLAU, 1990, p.13).

Vimos que não é possível desenvolver EPTIEM sem se discutirem as possibilidades de desenvolver aptidões para a vida produtiva. O Documento Base – 2007, p.07, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, assume que “[...] a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido.” Mas observamos que é necessário discutir esse princípio no sentido de questionar a redução dos processos de produção dos conhecimentos limitados aos processos de trabalho, em detrimento das outras práticas sociais.

Como se vê, há uma pluralidade de discursos e redes de significados, com múltiplos agonismos/ antagonismos e direções que atravessam essa modalidade de educação. Para o autor, a “radicalidade de uma política não será o resultado da emergência de um sujeito que pode encarnar o universal, mas da expansão e da multiplicação de sujeitos fragmentários, parciais e limitados que entram no processo coletivo de tomada de decisões” (LACLAU, 1990, p.14).

No contexto das instituições educacionais, entende-se que a política que encarna o universal é representada pelos documentos nacionais e locais, cujos interlocutores são os agentes que a constituem, e que, a depender dos processos de articulação em disputa, o processo educativo, nessa modalidade de educação, pode fixar ou não sentidos no

horizonte da perspectiva defendida nesta dissertação, que é de tentar articular sentidos na vertente da democracia radical e plural.

5.7 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CORPORIFICAÇÃO DA TOTALIDADE IMPOSSÍVEL A PARTIR DOS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS PRESENTES NA POLÍTICA CURRICULAR

Com as contribuições da Teoria do Discurso, defendida por Laclau e Mouffe (2010), de perspectiva pós-marxista e que, segundo o próprio Laclau (1990, p. 12), “[...] se distancia não só do marxismo e do comunismo, mas também das formas clássicas da social democracia”, interpretamos o campo discursivo Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) com recorte nos discursos incorporados à política curricular institucionalizada no IFPB, Campus João Pessoa, e investigamos as articulações entre os documentos nacionais e locais e os discursos dos docentes.

Partimos do princípio de que os documentos nacionais e locais e os discursos dos docentes constituem aproximações a Política de currículo para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) - IFPB, como espaço-tempo do político e da política, representados pelos diferentes conflitos, pelas relações de poder, pelos antagonismos, pelas universalidades e pelas particularidades, entendidas como um objeto impossível de ser alcançado como totalidade, porque lhe são intrínsecos o deslocamento de sentidos, as faltas constitutivas às identidades, as formas contingenciais e as particularidades que estão em negociação no processo de renovação dos discursos e dos sentidos.

Destacamos que o deslocamento é uma forma de possibilidade defendida por (LACLAU, 1990, p.58) [...] de articulações múltiplas e indeterminadas (LACLAU, 1990, p. 59). O deslocamento é a situação de uma falta que pressupõe a referência estrutural. No nosso entender, o deslocamento de sentidos, presente no currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), permite o preenchimento de sentidos a imaginários múltiplos, que, nas práticas discursivas, antagonizam, porém apresentam sutilezas que, nem sempre, são perceptíveis pelos agentes sociais envolvidos.

Uma estrutura deslocada é uma estrutura aberta, na qual as crises podem se resolver nas mais diversas direções via rearticulação eminentemente política “[...] E quanto mais pontos de deslocamento ou possibilidades que existam em certa estrutura, tanto mais haverá de expandir-se esse terreno político” (LACLAU, 1990, p. 66). Essa possibilidade que pode ser criada a partir da sugestão dos discursos do docente destacado a seguir:

Sugiro que a comunidade busque levantar o debate em seminários e atividades múltiplas que leve a uma ampla discussão com a participação de todos os segmentos (alunos, professores, técnicos administrativos e sociedade civil organizada). Fechando com audiências públicas inclusive com a montagem de uma proposta flexível de currículo.(DOCENTE 11).

O discurso supramencionado é representativo do sentimento de busca pela totalidade inalcançável, mas que é necessário que se busque. É sugestivo da promoção do destaque da multiplicidade das lutas, representativas das demandas não atendidas, que podem ser também autogeridas por meio das amplas discussões, que envolvem os diferentes agentes sociais que fazem parte da modalidade de educação em estudo.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI – IFPB, 2010 – 2014,

o processo de seleção e organização dos conhecimentos de ensino é uma ação de natureza pedagógica e, sobretudo, política, pois é fruto de escolhas e “silenciamentos”, resultados de conflitos e lutas de poder, que vão além dos muros das instituições educacionais, é parte essencial da construção do currículo, com incumbência de concretizar um projeto de sociedade, por meio da formação de cidadãos e que espelha o posicionamento político da instituição (IFPB, 2010, p.111).

A universalidade e as particularidades relacionadas a essa política curricular são representadas aqui pelos discursos dos documentos nacionais, locais e dos docentes da modalidade de educação em estudo, com suas diferentes particularidades, que entendemos como significante vazio/flutuante, na medida em que se comporta como um significante que pode ser preenchido com significações plurais e como um significante flutuante, caracterizado pelo excesso de significados (LACLAU, 2006), considerados aqui como em constante interação ou imbricados, assim como a cara e coroa estão para a

moeda, aqui representando a operação discursiva, relacionada à política de currículo pensada para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Daí, a ideia de várias propostas de Integração Curricular para a EPTIEM que apresentam como horizonte identitário a formação humana integral, a ser alcançada por uma proposta de política curricular (art.: 35 da LDB) com a responsabilidade de promover a:

preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...] aprimoramento do educando, como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Constatamos que interesses de variados grupos atravessam essa modalidade de educação, e alguns tentam articular significados à ideia da

[...] educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] 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 (BRASIL, 2007, p. 41).

Os discursos da ‘educação geral, como parte inseparável da educação profissional’, da ‘incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo’, estão presentes nos diferentes documentos que ancoram essa modalidade de educação, como ponto nodal da política curricular para essa modalidade de educação, mas, nem sempre, articulados à ideia de ‘formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos’.

Na formação discursiva constante no Parecer 7/2010 (Educação Básica), buscam-se fixar as denominadas dimensões da formação humana integral na expressão “como novas formas de organização dos componentes curriculares [...] considerados eixos fundantes [...] que devem “engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte [...]” (BRASIL, 2010, p.45).

Entre os princípios e as finalidades da Educação Básica, previstos na Resolução 04/2010, com recorte no Ensino Médio, art. 26, inciso IV, identificamos a tentativa de se

atribuir sentido ao significante “compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 2010).

No Parecer nº5 (2011, p.20), que trata das DCNs para o Ensino Médio, dá-se relevo à unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-culturais a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico “ [...] o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, que aparecem como arranjos “da nossa vida material e imaterial” e possibilidade de ampliar as “condições de inclusão social” (p.25), “[...] na perspectiva da emancipação humana, como forma de considerar [...] as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e as perspectivas da realidade da escola e do seu meio” (p.29). Essas mesmas dimensões têm “por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular [...]” (p.48).

O Parecer nº 11(2012, p. 14), que trata das DCNs da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTIEM), estabelece que “trabalho, ciência, tecnologia e cultura são pensados como dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas”, essas mesmas dimensões visam a “formação omnilateral”.

[...] o trabalho compreendido como realização humana inerente ao seu ser (sentido ontológico), a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos,estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade (BRASIL, 2012, p. 29).

Nesse mesmo Parecer (2012, p. 31), um dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTIEM) é a “integração entre educação,trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. No art.14, inciso I, da Resolução 06/2012, que define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a orientação é de que os currículos dessa modalidade de educação devem oportunizar aos estudantes “diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação”.

Como se observa, a maioria dos documentos que dão respaldo à política curricular para a EPTIEM trazem as denominadas dimensões da formação humana integral como ponto nodal, mas ameaçados pelos vários antagonismos/ agonismos e elementos exteriores constitutivos. Conforme Laclau (2011, p. 69 e 70),

[...] os verdadeiros limites são sempre antagônicos. “[...] cada elemento do sistema só tem uma identidade, na medida em que é diferente dos outros, diferença é igual à identidade. Por outro lado, essas diferenças são equivalentes umas às outras, na medida em que pertencem ao lado interno da fronteira da exclusão [...] a identidade de cada elemento do sistema é constitutivamente dividida: por um lado, cada diferença expressa a si mesma como diferença; por outro, cada uma delas anula a si mesma enquanto tal ao entrar numa relação de equivalência com todas as outras diferenças do sistema,[...] essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica”.

Essa citação é elucidativa das dimensões que podem permear a identidade da política curricular em destaque: que cada elemento que compõe essa política pode ser interpretado como limitado pelos agonismos/antagonismos, por ser incompleto, e que cada um é diferente do outro. Assim, cada diferença (cada dimensão da formação humana integral) pode constituir uma identidade, com pontos de equivalência de uma em relação às outras, que, ao mesmo tempo, são divididas ou ambivalentes na medida em que um significante pode ter várias finalidades e atender aos vários projetos de Nação, que podem articular elementos heterogêneos.

Os referidos projetos podem ser capazes de atender às expectativas das várias agências sociais e diferentes posições de sujeito, porque a relação entre significante e significado não é definida nem literal e pode funcionar não só como componente diferencial, mas também como equivalencial, considerando que nos diferentes documentos existem sentidos que podem ser articulados a diferentes/opostas cadeias discursivas, desde as liberais, globalizadas, neoliberais e competitivas até as de caráter mais progressistas, porque “[...] cada um desses componentes discursivo não se fecha em sua própria particularidade diferencial” (LACLAU, 2006, p. 27).

Estes diferentes componentes discursivos admitem a feição de uma totalidade desmedida, por estar dividida entre a particularidade que assume e a significação de uma completude inalcançável, totalidade que a excede, de caráter ambíguo, em constan-

te processo de articulação, que lhe é incorporada, e que passa a ser um horizonte que jamais terá um significado literal, com uma determinação em última instância.

Então, nos discursos supramencionados, entre os significantes vazio e flutuantes, há os pontos nodais, que articulam significados às diversas vertentes pedagógicas e epistemológicas presentes na política curricular que orienta a EPTIEM, considerando que toda construção política, aqui percebidas as propostas dos documentos nacionais e locais e os discursos dos docentes, “[...] tem sempre lugar contra a cortina de fundo de um conjunto de práticas sedimentadas” (LACLAU, 1994, p.52) que estão em constante processo de articulação e de disputa.

Sabemos que o contexto de organização do projeto hegemônico é tendencialmente neoliberal e, conseqüentemente, articula significados numa vertente que exclui o que diferencia dos conteúdos discursivos em desacordo com suas respectivas metas, por meio das complexas perversões das diferentes linguagens, num jogo em que a ‘totalidade’ segrega o que é estranho a si para se instituir. Porém esses atos podem constituir a manifestação de demandas não atendidas, com subjetividades sociais mais amplas, e poderá configurar uma fronteira antagonística interna, separando os estranhos ao projeto de Nação instituído e possibilitando a criação de outros sistemas de significação.

Dividindo o social em variados campos, por meio da afirmação das diferentes particularidades de demandas não atendidas, poderá se constituir uma tensão entre a totalidade inalcançável e as particularidades de cada um dos elos das diferentes propostas de projetos, constituindo um campo de diferenças que pode passar a procurar a incorporação de um “[...] elemento diferencial que assuma a representação de uma totalidade impossível.” (LACLAU, 2013, p. 133).

Nesse contexto, os diferentes sujeitos procuram atender às necessidades de uma sociedade liberta, cooperativa, constituída de indivíduos motivados, íntegros, críticos e éticos, solidária e emancipada, democrática, equitativa, que pode garantir a inclusão sociocultural e econômica, que tenta promover o desenvolvimento da pesquisa aplicada à inovação tecnológica, ao desenvolvimento do espírito investigativo, à difusão da cultura científica e tecnológica, à ampliação das condições de acesso e de uso das tecnologias da informação, envolvida no setor de comunicação social, na cobertura de assuntos de ciência e tecnologia, visando educar para humanizar as relações, compromissada com a prática da justiça social, conservação e preservação do meio ambiente.

De acordo com as orientações dos principais documentos que ancoram a EPTI-EM, o processo de integração curricular deve ser articulado à pesquisa e à extensão, com difusão dos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos e dar suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais, deve estar comprometido com os processos de inclusão e emancipações e deve incluir a diversidade étnica, cultural e biológica; visando a ‘excelência educacional’ e a defesa dos direitos humanos.

Alguns dos documentos que orientam essa política curricular também almejam a prevenção, o tratamento e a reinserção social de usuários e dependentes de drogas, com ênfase na contribuição para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social da região, que aspira à exploração de oportunidades de pesquisa e à inovação e exploração de oportunidades de pesquisa no âmbito das cadeias produtivas locais e regionais, que anseia por atendimento às exigências regionais, à pesquisa científica articulada à inovação tecnológica como forma de contribuir, de maneira efetiva, para o desenvolvimento institucional e regional, nacional e internacional, da pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica, pela adequada qualificação e treinamento de pessoal, que exigem liderança, superioridade intelectual ou imaginativa, com o intuito de atender às demandas da economia global em sintonia com a realidade social.

A disseminação, a transferência e a aplicação de ciência e inovação tecnológica, visam ao desenvolvimento ambientalmente equilibrado, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente aceito. Observamos que são tantos sentidos associados a essa política curricular que um dos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade é de encontrar mecanismos que possibilitem a articulação de significados em prol de uma instituição que tenha como esteio a democracia plural e radical, que pretende o respeito recíproco entre as particularidades dos diferentes agentes sociais e considerar os oponentes como adversários, cuja existência precisa ser reconhecida.

Laclau (2013, p.61) assevera que “[...] a ausência de fixidez do relacionamento entre significante e significado é a própria condição de qualquer operação discursiva politicamente significativa”. Daí a possibilidade de deslocamentos de sentidos para diferentes direções políticas, a depender das relações de poder imbricadas, e não, a ausência dele. Para esse cientista político, “transformar o social, incluindo o mais radical dos projetos, significa construir um novo poder” (1994, p.50).

Os documentos nacionais e locais, em articulação com os diferentes projetos de Nação, resultam de articulações contingentes, com a perspectiva de construir um novo poder, a depender das forças envolvidas nos processos de articulação política, estabelecidas a partir das lógicas da diferença e da equivalência, conjunto de particularidades que estabelecem relações entre si, na tentativa de representar a universalidade, porque pretende abranger os interesses e as necessidades da maioria da população brasileira no que se refere à incorporação dos múltiplos significados que perpassam o social, no nosso caso, o significante ‘Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio’. Sobre isso, de Laclau (1990, p.57) expressa:

A possibilidade de uma transformação socialista e democrática da sociedade depende de uma proliferação de novos sujeitos de mudança, o qual só é possível se há algo realmente no capitalismo contemporâneo que tende a multiplicar os deslocamentos e a criar, em consequência, uma pluralidade de novos antagonismos.

Os discursos seguintes ilustram uma provável tensão entre alguns significados cristalizados, como por exemplo: falta de humanização e de competição, talvez associadas ao denominado sistema capitalista, em contraposição às perspectivas mais flexíveis, no contexto educacional, em que a política de currículo tem como horizonte a necessidade de buscar outros sentidos, manifestados na fala do docente nº 02, ao ser indagado sobre as dificuldades enfrentadas no processo de integração curricular:

A falta de mais encontros com as coordenações dos cursos técnicos. Pouco planejamento de atividades conjuntas, falta de projetos e atividades integradoras, ausência no calendário e no horário escolar de oportunidades\condições que possam integrar os componentes curriculares (DOCENTE 02).

As ausências de encontros sistemáticos para atividades conjuntas, a falta de projetos e atividades integradoras, a falta de definição de horários no calendário escolar e de condições viáveis ameaçam os sentidos da política curricular, voltada para a EPTI-EM, no IFPB, Campus João Pessoa.

Quando indagado sobre os mecanismos de integração curricular, o docente 05 demonstra que falta de uma sistemática de trabalho que possibilite a realização de “projetos integradores assumidos pelos diferentes segmentos relacionados com o ensino

dentro do IFPB. Atividades integradoras por área de conhecimento. Motivação para os professores com espaços, condições e ações permanentes” (DOCENTE 05).

Nessa política curricular da EPTIEM, representada pelos documentos oficiais e locais e pelos discursos dos docentes, contextualizados no sistema capitalista de base neoliberal, porém circundado por resistências e ambiguidades ou antagonismos, não é possível garantir a fixidez ou a literalidade de todos os sentidos em busca de articulação a tal currículo. Todavia, entendemos que é possível fazer um movimento da ambiguidade do deslocamento que “é a fonte da liberdade”, para novas possibilidades de significação curricular (LACLAU, 2011, p. 45).

No Art. 26, inciso III, da LDBEN 9.394/96 e das DCNs Ensino Médio (Parecer 5/2011), um dos princípios que pretendem articular significados é “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Entendemos que esse princípio pode atender às diferentes propostas, desde a mais liberal à progressista, visto que a ética, o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o pensamento crítico são desejáveis pelos diferentes projetos, claro que, com finalidades diferentes.

Podemos pensar que as propostas da política curricular, voltada para a EPTIEM, podem ser tão libertadoras quanto escravizantes, destrutivas ou capacitadoras. Observamos que é ‘impossível’ garantir princípios pedagógicos ou epistemológicos fixos, pelo fato de as instâncias sociais serem sempre abertas a novas significações e suturas, fronteiras, em contínua expansão, por isso são cindidas, ambíguas, parciais e não comportam totalizações, razão por que as perspectivas que procuram “[...] uma liberdade absoluta para o sujeito que é o mesmo que uma busca por um deslocamento irrestrito e a total desintegração do tecido social” (LACLAU, 2011, p. 46) é impossível.

Segundo Laclau (2011, p. 54), “não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada”. Por isso os diferentes projetos em hegemonização curricular estão relacionados à corrente de pensamento mais tendente para as concepções progressistas, em confronto direto com a tendência neoliberal, em disputa com os demais, interferindo nos outros, ameaçados pelos elementos exteriores constitutivos pelos diferentes projetos em tensão, representados nos documentos oficiais, locais e discursos dos docentes, ou seja, a política curricular da EPTIEM, jamais, nessa concepção, pode ser en-

tendida como permeada pela lógica da reconciliação, que seria a ideia de articular sentidos fechados e homogêneos, pois

[...] coloca no mesmo terreno tanto o que ela afirma quanto o que ela exclui, de modo que a exclusão se torna uma forma particular de afirmação [...] a ambiguidade é inerente a toda relação antagonística – podemos jogar com ambos os lados da ambiguidade e produzir resultados políticos ao impedir qualquer dos lados de prevalecer exclusivamente, mas a ambiguidade como tal não pode ser propriamente resolvida [...] a noção de deslocamento é anterior a qualquer tipo de representação antagonística (LACLAU, 2011, p. 59 e 60).

Conforme aponta Laclau, na afirmação mencionada acima, podemos pensar e agir de forma mais otimista, a partir da política curricular vigente para a EPTIEM, na negociação de possibilidades de impedir a prevalência dos sentidos da opressão nas relações sociais e ampliar os sentidos a favor das diferentes possibilidades de emancipações como um horizonte a ser procurado.

Laclau (2011, p.60) conclui que “[...] a identidade do outro é constitutiva de si mesmo na medida em que ameaça ocupar a respectiva arena discursiva”. Isso quer dizer que as visões mais progressistas sobre currículo só existem porque as tendências neoliberais também são articuladoras de significados a ele.

Assim, é possível dizer que, na política curricular da EPTIEM, as diferenças estão sempre sendo inseridas e paradoxalmente excluindo outras demandas, num movimento constante de suturas e aberturas de sentidos. Segundo Laclau (2011, p. 61), “[...] toda identidade política é inteiramente dividida, porque uma particularidade só pode ser constituída se mantiver uma referência interna à universalidade como aquilo que está ausente.” Essa expressão é ilustrada no seguinte discurso relacionado à ênfase nas aulas ministradas nos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), em que o docente relata que seu enfoque é

na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, no processo de humanização dos estudantes. Um dos objetivos das aulas é fornecer conhecimentos para o aluno utilizar na sua área de formação; um dos grandes diferenciais do profissional hoje é a parte de relações humanas, então eu tenho uma grande preocupação em trabalhar essa humanização com meus alunos, algumas vezes além da Física (DOCENTE 10).

Nesse discurso, é perceptível a divisão do docente pesquisado entre a ideia do reforço nos processos de humanização, em que enfoca a necessidade de eliminar a falta de fundamentos para a área de formação, observando o espaço da política de currículo da EPTIEM como possibilidade de eliminar as faltas de sujeitos competentes para atuar no mercado de trabalho, a ser conquistada por meio de conhecimentos que podem fundamentar a área de formação e a área de relações humanas, com a finalidade de alcançar a totalidade de sentidos na direção do que universalmente é requisitado, como aquilo que falta no contexto das relações sociais vigentes.

Os significados contingentes, como conteúdos, valores, pedagogias e epistemologias, que circulam nas propostas da política de currículo da EPTIEM, são decorrentes de uma competição política e vinculados a distintos significados em diferentes contextos, como consequência da arbitrariedade do signo em cada realidade, com a função de significar que tenta a realização plena, contudo “[...] permeada pela ambiguidade, envolvida tanto pela sobredeterminação de sentidos quanto pela subdeterminação de significados impedem de fixá-lo plenamente” (LACLAU, 2011, p. 68).

Nessa direção, entendemos que o currículo da EPTIEM pode ser interpretado como uma identidade sociodiscursiva em constituição, por estar imbuída de uma pluralidade de diferentes significados que ora se articulam ora são antagonizados.

5.8 POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE BUSCA PELA PLENITUDE AUSENTE

Entendemos, a partir dos discursos dos documentos oficiais nacionais e locais e dos discursos dos docentes que, em seu conjunto, estão imbuídos da proximidade de um “[...] sistema de significação estruturado em torno de um lugar vazio que resulta da impossibilidade de produzir um objeto, contudo, requerido pela sistematicidade do sistema” (LACLAU, 2011, p. 72), ou seja, os significados de toda luta concreta por reivindicação aparecem, desde o início, internamente dividida, são originados de questionamentos da ordem e dos padrões estabelecidos, assim como da procura pela eliminação das

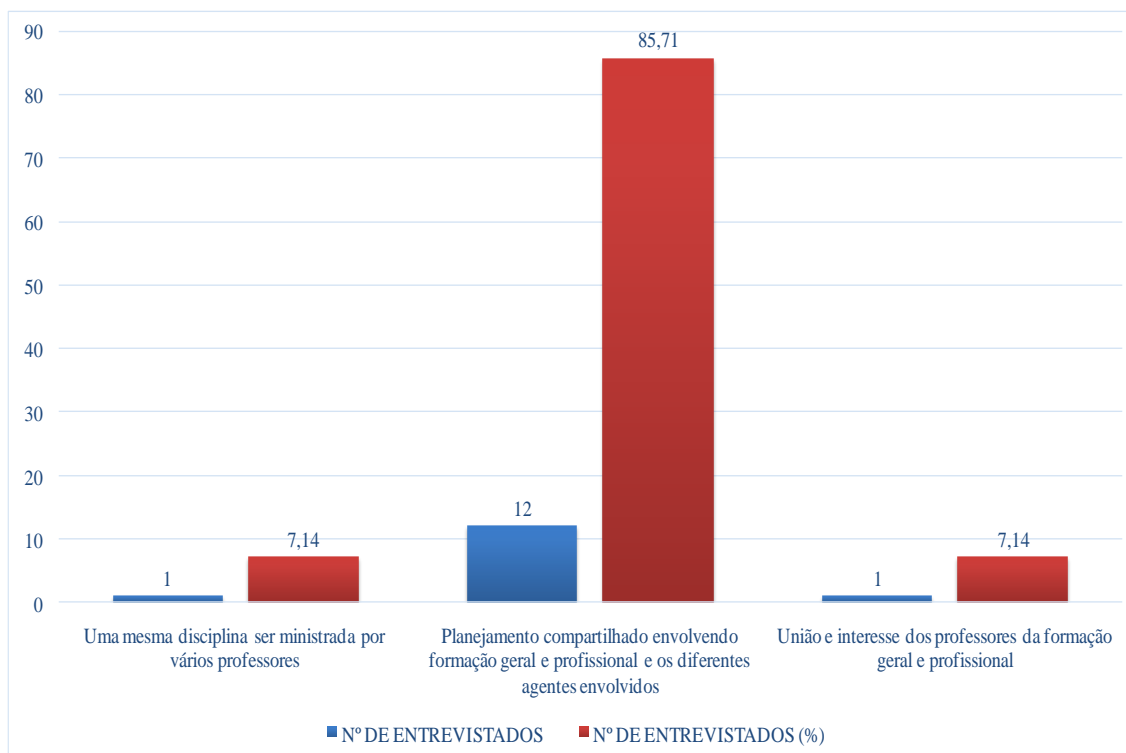
faltas identificadas nos diferentes contextos socioculturais e históricos. Para Laclau (2011, p. 73 e 74),

[...] toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade [...] a função de representar o sistema como totalidade depende, consequentemente, da possibilidade da função equivalencial prevalecer sobre a função diferencial; e essa possibilidade é simplesmente o resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas pela ambiguidade constitutiva.

Nessa direção, as diferentes lutas particulares de cada um dos agentes sociais envolvidos com essa modalidade de educação podem encarnar um agrupamento de sentidos ou configurar uma oposição ao poder, na busca pela totalidade impossível, expressas através das tensões das identidades desarticuladas dos processos hegemônicos, que não têm significados literais, mas sentidos plurais, situados mais como um devir e menos como fundamentos. Os conteúdos diferenciais, no nosso estudo, são caracterizados pelo conjunto de propostas e propósitos (novos discursos encontrados nos documentos e falas dos docentes) que circulam em torno das políticas de currículo voltadas para a EP-TIEM, que, em seu conjunto, passa a ser o significante que encarna a busca pela plenitude ausente.

A figura a seguir, resultado das respostas dos docentes pesquisados, expressa a ideia de reivindicação de debates, seminários e atividades múltiplas que, para nós, têm o caráter de busca de uma totalidade impossível, relacionada às novas propostas, originadas a partir da promulgação do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 1996, perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, por Pareceres e Resoluções, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - 2010 - 2014, e pelos Planos Pedagógicos de Cursos, relacionados à Educação Básica e ao Ensino Médio, em articulação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Figura 18 - Possibilidades de articulação do processo de integração curricular na concepção dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

A figura mencionada mostra que 85,71%, dos docentes pesquisados acham que o IFPB, Campus João Pessoa, pode promover o planejamento compartilhado, a partir de avaliação do que é feito pela instituição, que possa envolver docentes da formação geral e da formação profissional, para debaterem em seminários e atividades múltiplas sobre as propostas dos documentos que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Esse percentual é bastante significativo para nós, por sugerir que, por meio das discussões sobre a política curricular em vigor, o político e a política sejam evidenciados, como um contexto que pode suscitar espaço-tempo para que os agentes sociais expressem suas angústias, seus conflitos, suas frustrações, o fortalecimento dos seus paradigmas e as possibilidades de rupturas e de aberturas a outros, em prol da democratização plural e radical, que possa articular sentidos para que haja mais inclusão e justiça social.

Ressalte-se que 7,14% dos entrevistados sugerem que uma mesma disciplina seja ministrada por mais de um docente. Esse percentual configura a existência de varia-

dos processos de identificação e, conseqüentemente, de desidentificação em relação às diferentes propostas que orientam a política curricular voltada para a EPTIEM, pois essa proposta não aparece em nenhum dos documentos analisados, o que configura uma relação diferencial, mas que parece articulada à ideia da integração curricular.

Outro articulador de significados associado a essa modalidade de educação é que sejam criadas as condições para que haja mais união e interesse pelas atividades pedagógicas, por parte dos docentes da formação geral e profissional, apontado por 7,14% dos docentes pesquisados. Essa falta parece relacionada também à falta de cultura de planejamento coletivo, assim como talvez possa ser atribuída à falta de qualificação pedagógica para se trabalhar nessa perspectiva.

A partir de Laclau (2011), interpretamos que os diferentes conteúdos encarnados pela política de currículo, voltada para a EPTIEM, são intrinsecamente divididos, e ora ‘fixam’ alguns conteúdos exatos, ora representarão uma função geral de preenchimento independente de qualquer conteúdo particular. Nele também cabe a procura pela plenitude ausente, como aquilo que falta à estrutura, parcialmente desestruturada, porque passíveis da introdução de novos discursos. A falta de algo assume plena presença e haverá tentativa de superar via identificações por meio de processos de significação, que podem incluir a inserção discursiva de diferentes discursos, resultantes da necessidade de significar a falta, “plenitude ausente no interior da estrutura” (LACLAU, 2011, p.143).

A falta é percebida, também, no discurso seguinte, que demonstra a necessidade de se alcançar um dos princípios pedagógicos recomendados nos Planos Pedagógicos de Cursos locais, que objetiva proporcionar a interdisciplinaridade de temas/conteúdos abordados em cada curso. A proposta é de que se possibilitem as condições para o desenvolvimento de “Projetos integradores assumidos pelos diferentes segmentos relacionados com o ensino dentro do IFPB. Atividades integradoras por área de conhecimento. Motivação para os professores com espaços, condições e ações permanentes” (DOCENTE 05).

A figura e a fala mencionadas mostram a recorrência do discurso que sugere que é preciso eliminar a falta de momentos que promovam a integração curricular, apresentando como possibilidade da integração o planejamento para sistematizar as atividades integradoras, motivação para os professores, que podem ser indicativos de que as pro-

postas previstas nos documentos analisados suscitam uma forma de identificação com a integração, que, aqui, assume presença como aquilo que está ausente, considerando as diferentes concepções sobre essa política. Isso pode ocasionar o excesso de expectativas, que podem resultar em frustração pela existência do sentimento de incompletude presente nessa formação discursiva, que pode atender a diferentes vertentes políticas e, ao mesmo tempo, cair em descrédito pelo excesso de expectativas criadas.

Um exemplo que ilustra a questão de um conteúdo que pode estar articulado a diferentes correntes político-pedagógicas é o fato de poder navegar em distintas finalidades, a depender das forças políticas em articulação, como expressa o Art. 26, inciso III da LDBEN nº 9.394/96, em conexão com as DCNs Ensino Médio (Parecer 05/2011, p. 28), a qual reforça a necessidade de se compreenderem “os fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.”

Essa citação indica que a relação entre teoria e prática pode remeter a conhecimentos prévios de diferentes experiências epistemológicas, desde as que articulam a racionalidade científica, como forma de adquirir conhecimentos, e as que valorizam os conhecimentos do cotidiano, até as que trabalham de maneira desarticulada, como forma de explicar a realidade contemporânea, e a depender das relações de poder envolvidas, terá ou não sustentação discursiva.

Conforme expressa Apple (2011, p. 71) sobre as questões de poder intrínsecas às práticas discursivas curriculares,

[...] o Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Como sabemos, algumas das tentativas de uma política curricular passam, necessariamente, pela identificação ou por rupturas e dispersões presentes em tal realidade institucional, e buscam preencher as lacunas ou atender às demandas identificadas como excluídas na direção de uma nova configuração ou ordem política nessa perspectiva

teórica, a serem enfrentadas por meio de articulações contingentes, que podem adotar múltiplas direções políticas.

A diversidade de identidades, concepções, de interesses, valores, tensões, particularismos, assim como as faltas percebidas pelos docentes, como, por exemplo, de debates, de seminários, de discussões, de atividades múltiplas sobre as propostas previstas nos documentos oficiais e locais, de avaliação e planejamento, de reforço da equipe pedagógica, integração entre os professores das diversas áreas (formação geral e profissional) circulantes no contexto da EPTIEM do IFPB, Campus João Pessoa, constituem impedimentos para a articulação dessa política curricular como ‘totalidade’, que se constitui, a nosso ver, apenas como um devir, como mais um horizonte a ser perseguido, conforme os discursos seguintes:

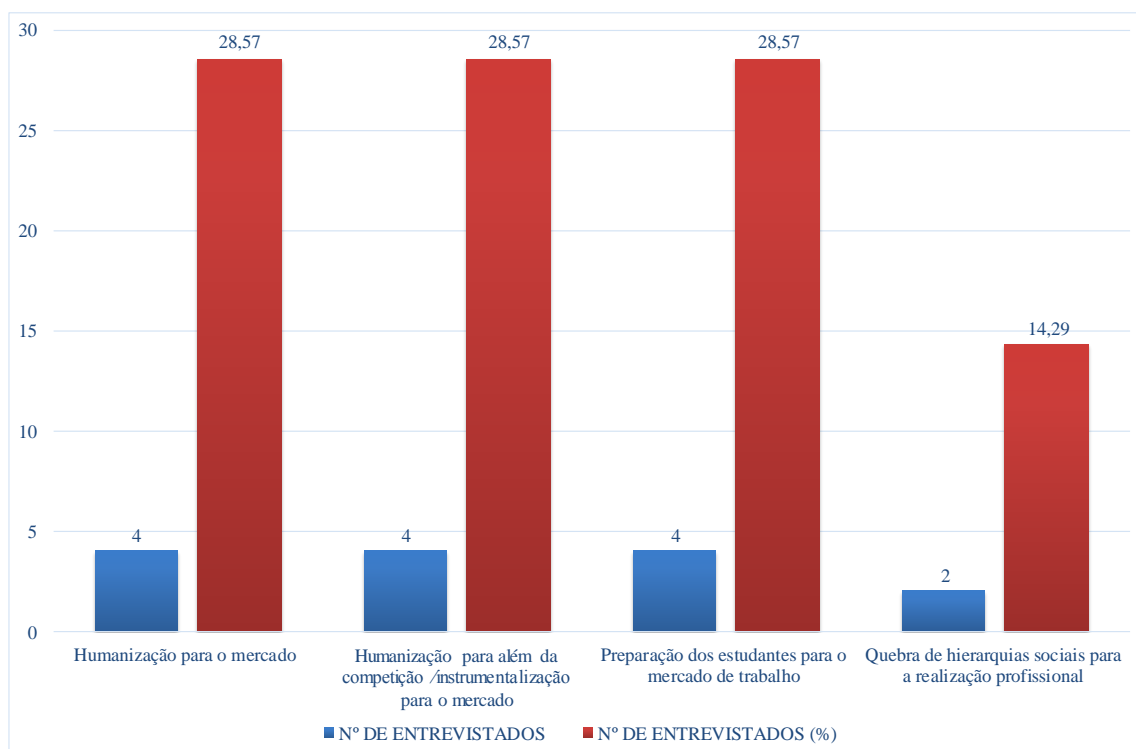
“Na minha área de matemática sugiro a integração com professores da área técnica” (DOCENTE 06);

“Maior integração aluno-corpo docente-corpo pedagógico. Integrar não é só o currículo, mas a participação efetiva dos agentes envolvidos” (DOCENTE 03).

Esses discursos são elucidativos de que essa política curricular é aberta a mudanças, na medida em que seus agentes solicitam encontros sistemáticos para integração não só do currículo, mas dos sujeitos diretamente envolvidos, além de questionar alguns sentidos sedimentados, como a fragmentação dos conhecimentos que têm sido ministrados desarticulados das diferentes áreas. Esse é um desafio a ser enfrentado por toda a equipe envolvida, considerando que a instituição pesquisada assumiu essa política num contexto em que, culturalmente, os docentes, em geral, transitam por diferentes níveis, modalidades, dificultam o sentimento de pertencimento aos diferentes cursos e não têm sido promovidos cursos de capacitação visando articular tal política.

A figura seguinte é resultado da quarta questão dos questionários e apresenta uma noção de algumas das finalidades pensadas pelos docentes para as aulas da modalidade em questão:

Figura 19 - Ênfase ao ministrarem as aulas



Fonte: Dados da pesquisa - 2013/2014.

Reafirmamos, com base nas análises realizadas nos discursos levantados, que existe uma multiplicidade de significados circulantes nas políticas curriculares votadas para a EPTIEM, elucidativas da pluralidade de projetos em disputa pelo processo de hegemonização de sentidos, o que ocasiona a incorporação de um excesso de sentidos diferentes, construídos sócio-historicamente não só no âmbito das instituições educativas como também fora delas. Por isso se deve refletir sobre as tensões presentes no sistema social em geral.

Os diferentes docentes tendem a articular suas aulas a diferentes finalidades, entre elas, 28,57% + 28,57% dão enfoque à humanização direcionada à adaptação dos educandos ao mercado de trabalho, alicerçado na cientificização, no tecnicismo e nas tecnologias mais associadas ao projeto neoliberal, que privilegia a propriedade privada e a valorização do capital, em detrimento das questões humanas, tendem a reforçar a dualidade entre trabalho intelectual e manual e reforçam sentidos de divisão social, hierarquização / subordinação entre os sujeitos e desses em relação ao capital, mecanismo de sustentação do sistema capitalista, que, talvez, esteja subjacente à ideia a partir da qual o sistema educacional separa atividades intelectuais das manuais, conhecimentos comple-

xos/cientificistas dos do cotidiano em detrimento da ‘formação’ omnilateral/ formação humana integral.

Outra concepção gerada com base no questionamento dos sentidos supramencionados é apontada por 28,57% + 14,29 dos docentes questionados, que afirmam preparar suas aulas, enfocando a humanização para além da competição e da instrumentalização para o mercado de trabalho, na direção da quebra das hierarquias sociais.

Identificamos aproximações com as articulações de significados ao significante ‘humanização’, com sentidos relacionados à reflexão crítica, à criatividade, à curiosidade, à profissionalização, à compreensão da sociedade em que vivemos, ao protagonismo no processo de produção de conhecimentos, a uma formação que vá além da instrumentalização para o mercado de trabalho, ao rompimento com a ordem estabelecida, à consciência do papel na sociedade e da inserção social, ao trabalho como princípio educativo, ao entendimento dos processos de transformação que ocorrem a nossa volta, aos processos de colaboração e formação para a cidadania, entre outros que ora sinalizam para a articulação ao projeto de formação humana integral, ora articulam significados ao projeto hegemônico.

Para alguns agentes sociais, deve-se focar a preparação para o mercado de trabalho. Encontramos os seguintes sentidos associados: busca de adaptação às demandas do mercado de trabalho, no aprender a fazer (dimensão performática/ viés funcional), com o intuito de se inserir no mercado, ênfase na motivação para a realização profissional e a articulação de significados aos conteúdos previstos que caracterizam o perfil de determinado curso, definido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT¹⁶ - e na sutura de sentidos à ideia de que a Instituição escolar tem como principal tarefa preparar para o mercado de trabalho.

São sentidos identificados como desejáveis para uma parte considerável dos docentes e presentes também nos documentos oficiais, nacionais e locais, o que implica uma aproximação com a ideia das políticas para a EPTIEM como um espaço de enunciação das múltiplas lutas que circulam na sociedade, porquanto pode ser interpretado como um campo aberto, já não há compromissos fixados com nenhum conteúdo efetivo, rompendo com vínculos fechados com as forças propulsoras das diferentes correntes políticas.

¹⁶ CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e Resolução 04/2012.

Devido à crescente fragmentação dos setores sociais, como o campo em estudo, em que, como observamos nas diferentes análises, há uma proliferação de identidades epistemológicas parcialmente definidas, identificações e antagonismos. A partir da TD de Laclau e Mouffe (2004; 2010), observamos que é possível radicalizar a democracia em detrimento do enclausuramento de sentidos, através das intervenções discursivas.

É perceptível, nos diferentes discursos analisados, que existe o propósito “[...] compatível com o funcionamento de um corpo social viável” (LACLAU, 2013, p.109) baseado em processos de identificação com o debate em torno do objeto em estudo, política curricular para a EPTIEM, como condição de constituição e, ao mesmo tempo, de rupturas com a forma de organização institucional estabelecida.

Segundo expressa Laclau (2013, p.181), “[...] se uma sociedade conseguisse alcançar uma ordem institucional [...] que todas as demandas fossem satisfeitas no interior de seus próprios mecanismos imanentes [...] não existiria política.”

Sabemos que os significados transitórios procurados pelos agentes sociais envolvidos nas políticas curriculares para a EPTIEM procedem de um jogo político, porque a plenitude de sentidos que circundam uma formação discursiva se comporta como um horizonte e, por isso, não é alcançada como totalidade, mas apenas de forma parcial, por ser ameaçada pelos diferentes sentidos que circundam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Conforme assinala Laclau (2011, p.66),

se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal [...]. É essa incapacidade última da sociedade de se constituir enquanto sociedade [...] que torna incontornável a distância entre o universal e o particular [...].

Essa citação é elucidativa de que existem saídas políticas possíveis nos processos democráticos, considerados por Mouffe (1993, p.16 e 17) como “conquista frágil, que precisa ser defendida e aprofundada”, a partir da compreensão de que os significantes, em nosso caso, a política curricular voltada para a EPTIEM, não têm conteúdos literais e podem ser ocupados por políticas antidemocráticas. Portanto, para evitar essa armadilha, a sugestão é que se reconheça a natureza do político ao invés de recusar sua existência e assumir que diferentes grupos competem entre si através de diferentes pro-

cessos de identificação, representados por particularismos que pretendem ser reconhecidos como sentidos universais. Em contraponto, “um processo democrático saudável exige um choque vibrante de posições políticas e um conflito aberto de interesses.”

Assim, com o intuito de complementar os sentidos da política de currículo apresentados nos principais documentos e na fala dos docentes que ancoram essa política voltada para a EPTIEM, apresentaremos algumas expressões mais recorrentes no entorno da expressão currículo, a partir de uma sequência de palavras originadas por meio da ferramenta Concord, que é parte do Programa Linguística de corpus Wordsmith Tools 6.0.

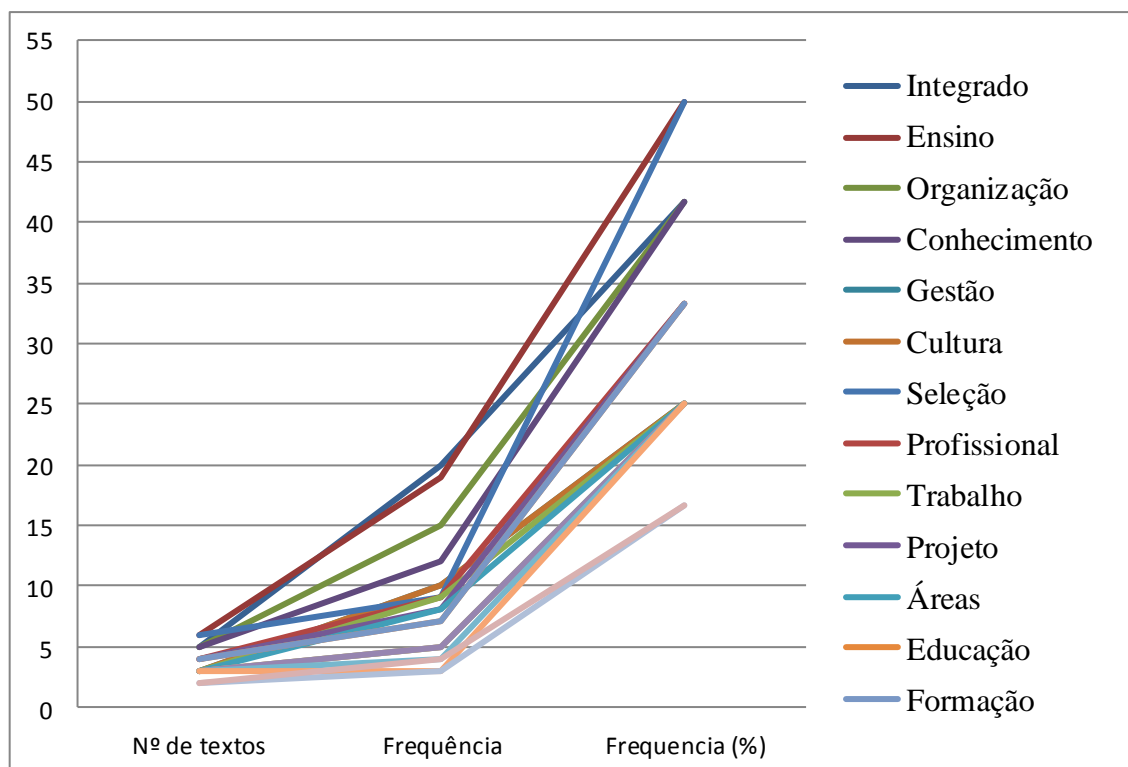
Depois de organizar os documentos e constituir a corpora, a identificação realizada pelo programa mostrou algumas limitações, considerando que apenas entre as linhas 107 e 117 os sentidos apresentaram-se como adjetivações do substantivo currículo, com a expressão “currículo é ...”, desconsiderando as concepções existentes no corpo dos diferentes textos analisados. Isso nos levou a utilizar sua subferramenta *source text*, que nos deu mais possibilidades de proceder a uma análise qualitativa, em relação ao *concordance*, na expectativa de ser mais preciso na identificação dos sentidos relacionados diretamente à palavra currículo.

O que dificulta a utilização dessa ferramenta é o fato de diferentes sentidos não estarem diretamente vinculados à palavra currículo. Mas a subferramenta *collocates* mostrou-se bastante relevante no que se refere às quantificações, ou seja, foi mais fácil quantificar as palavras mais recorrentes na política e dar suporte para a elaboração da figura 20, a partir da análise dos documentos através das leituras e da identificação dos sentidos.

A listagem foi originada em toda a corpora em análise, por meio da ferramenta *Concord*, que facilitou a identificação de processos de significação articulados ao significante currículo, que assinala a representação das articulações de significados mais recorrentes nos diferentes documentos curriculares pesquisados, incluindo os discursos dos docentes, que podem revelar intenções ou omissões aproximadas à dimensão política dessa modalidade de educação, indicativo da vinculação ou não ao fortalecimento de uma sociedade democrática.

Observamos, com Fairclough (2001), citado em Xavier (2010, p.30), que “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.”

Figura 20 - Pontos Articuladores de Sentidos dos Documentos e Docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Destacamos que a organização desta figura foi feita a partir dos textos em análise, que compõem a política curricular, voltada à EPTIEM, que elucida a possibilidade de interpretação a partir da qual é possível destacar que, dentre outras articulações, a organização desta, considera pelo menos seis pilares, percebidos por meio dos ícones: concordance e collocates, do Programa Wordsmith Tools. Observamos a partir dessa ferramenta que os significantes: Integrado (41,67%) apareceu em cinco textos, vinte vezes, Ensino (50,00%) em nove textos 19 vezes, Organização (41,67%) em cinco textos 15 vezes, Conhecimentos (41,67%) cinco vezes em doze textos, Gestão (25 %) em três textos, dez vezes, Cultura (25,00%) em três textos 10 vezes, Seleção (50%) em nove textos 19 vezes, Profissional (33,33%) em quatro textos nove vezes, Trabalho (25,00%) em três textos nove vezes, Projeto (33,33%) aparece em quatro textos sete

vezes, Área (25,00%) aparece em três textos oito vezes, Educação (33,33%) em quatro textos sete vezes, Formação (33,33%) aparece em quatro textos sete vezes, Política (25,00%) está em três textos cinco vezes, Valores (25,00%) está em três textos cinco vezes, Prática (25,00%) está em três textos cinco vezes, Conteúdo (25,00%) está em três textos cinco vezes, Disciplinas (25,00%) está em três textos cinco vezes, Obrigatoriedade (16,67%) está em dois textos três vezes, Aprendizagem (16,67%) está em dois textos três vezes como categorias relevantes nas diferentes propostas da política curricular em vigência.

Constatamos que a demanda pela política de integração curricular, desenvolvida, preferencialmente, por meio do ensino, a partir da seleção de saberes/ conhecimentos, organizados em áreas/disciplinas, tenta encarnar uma plenitude ausente, requerida pelas relações socioculturais e produtivas como avesso da falta, percebida também nos diferentes discursos dos docentes, como elucidado a seguir. Ao ser indagado sobre as dificuldades do processo de integração curricular, um dos docentes pesquisados afirma: “Falta união e interesse dos professores tanto da área técnica como do ensino médio em buscar em conjunto um debate sobre a formação dos componentes curriculares” (DOCENTE 10).

O espaço das reuniões pedagógicas/ debate também é solicitado como o lugar da integração das áreas, desdobradas em componentes curriculares, espaço da possibilidade de se fixar aquilo que está ausente no social. Para Laclau (1990, p. 220), “a falta é precisamente o lócus do sujeito, cuja relação com as estruturas têm lugar através de vários processos de identificação (no sentido psicanalítico)”.

A seleção de “conhecimentos historicamente acumulados” (MEC - Parecer nº5/ 2011, p.39) e os “valores fundamentais ao interesse social” (Resolução nº 4/ 2010, art.: 13, DCNs - Educação Básica) são considerados indispensáveis ao alcance das diferentes perspectivas de projetos de nação, pois são vistos como “[...] obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar” (Resolução nº 4/ 2010, art.: DCNs Educação Básica), são “voltados para o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas”, vinculando “teoria e prática profissional por meio de atividades como “estudo de caso, conhecimento dos possíveis campos de trabalho, pesquisas individuais e em equipe, proje-

tos, exercícios profissionais efetivos e grupo de teatro” (Plano Pedagógico do Curso de Instrumento Musical, 2014).

De acordo com as contribuições de Laclau (2006), a configuração das propostas da política de currículo para a EPTIEM apresenta enfoque de busca da totalização de sentidos, que o caracteriza como permeado por excesso de significação, mas que é incapaz de abraçar, na dimensão que se propõe a alcançar, com perspectiva que pode se relacionar a diferentes cadeias discursivas ou finalidades político pedagógicas, podendo atender aos diferentes projetos de sociedade, presentes nos diferentes documentos que respaldam essa modalidade de educação, desde as correntes antidemocráticas até as mais democráticas, considerando que essa forma de organização social é frágil, incerta, “[...] igualmente posta em perigo pela crescente marginalização de grupos inteiros, cujo estatuto de “subclasse” praticamente os coloca fora da comunidade política” (MOUFFE, 1993, p. 17).

Um indício a ser considerado na perspectiva antidemocrática é de que, de um lado, há uma obrigatoriedade de inserir a base comum nacional e os conteúdos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; de outro, um percentual muito pequeno (20 %) previsto nas DCNS – Parecer 7/2010, p. 29, Educação Básica - para atender às necessidades e às características socioculturais das comunidades locais.

A nosso ver, prevalece uma lógica incompatível com a “autonomia para a seleção de temas” e práticas educativas não formais e com “um currículo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo do estudante”, com a possibilidade de “criação, recriação, contestação” (Parecer 7/2010, p. 18), consideração o “acolhimento” dos sujeitos e seus saberes, as culturas e as comunidades, em descompasso com as perspectivas do ideal de sujeito que acompanhará o “[...] desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e [...] crescente internacionalização das relações econômicas” (BRASIL, 2012, p. 07).

Trata-se de um projeto que ameaça a possibilidade de se manifestarem as diferenças características dos sujeitos socioculturais, por exigir cumprimento de todo um ritual de atividades, com exigência de lógicas que, nem sempre, podem ser alcançadas pela maioria dos estudantes que frequentam essa modalidade de educação.

Olhando por outro lado, pela ótica da polissemia característica das políticas de currículo, ou seja, sob a possibilidade de esses significantes poderem adquirir novos sentidos, além dos quais estão propostos em tais documentos, a depender das forças envolvidas nos diferentes campos discursivos, é possível alcançar certa ‘objetividade’ com o impedimento da fixação de uma sutura definitiva, através das práticas de articulação, porém com “[...] êxitos necessariamente parciais e precários devido a persistência das forças antagônicas” (MOUFFE, 1993, p. 75).

A política curricular voltada para a EPTIEM parece assumir a dimensão de representação de promoção da totalidade impossível e exerce a função de “encarnar uma função hegemônica” (LACLAU, 2006, p. 69), porque o percebemos como um elemento capaz de reunir a heterogeneidade e de aglomerar a totalidade a ser constantemente buscada por diferentes agentes sociais em diferentes processos de identificação.

A figura seguinte mostra alguns sentidos flutuantes nas propostas curriculares da atualidade para a modalidade de educação em pauta.

Figura 21 - Sentidos flutuantes na política curricular



Fonte: Dados da pesquisa, 2013/2014.

Observamos que, na perspectiva da política curricular da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, a interdisciplinaridade e a contextualização podem ser percebidas como os significantes do processo de integração curricular, que assumem a representação de realizar a ligação/reunião entre as partes, entendidas aqui como conhecimentos, distribuídos como formação geral e formação profissional ou base comum nacional, parte diversificada e eixos tecnológicos, desdobrados em estudos técnico-profissionais em processo de integração com as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Profissional, específica por curso técnico).

Estas diferentes áreas, de acordo com as orientações dos diferentes documentos pesquisados, devem contemplar as dimensões da educação, da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura, que têm sido ministradas através de disciplinas, que se apresentam antagonizadas por estar em desacordo com a tentativa de alcançar a “formação integral, plena, completa” (BRASIL, 2007), tendo o trabalho como princípio educativo, “para desenvolver tecnologias” e contribuir com a “evolução das forças materiais de produção”, para o “prosseguimento de estudos e entendimento e ação crítica a cerca do mundo” e “atuar nos processos de trabalho” (Pareceres 5/2011; 7/2010).

Nessa direção, “um conteúdo particular se apresenta como mais que si mesmo [...] dimensão de horizonte” (2006, p. 21), e a política de currículo da modalidade de educação em estudo é projetada como a representação da possibilidade de ‘encarnar’ daquilo que é diferente do que tem sido possível articular nos sistemas das relações sociais.

Entendemos, a partir de Laclau (2010, p. 10), que a política de currículo da EP-TIEM exerce “uma força social particular e assume a representação de uma totalidade que é radicalmente incomensurável com ela”, tendo a interdisciplinaridade e os eixos tecnológicos estruturantes do currículo como elementos articuladores de significação ao espaço-tempo discursivo, que pode ser articulado como um espaço de fortalecimento de uma parcialidade, a qual pode ser convertida no espaço da busca da totalidade impossível ou do projeto de democracia radical e plural, presente como aquilo que está ausente, sabendo que esse projeto “[...] revela-se fundamental, porque é susceptível de facultar

uma forma de identificação que permita o estabelecimento de uma identidade política comum entre várias lutas democráticas” (MOUFFE, 1993, p. 18).

6. OBSERVAÇÕES PONTUAIS

Esta pesquisa foi relevante no sentido de nos proporcionar a ampliação de conhecimentos a respeito do campo das políticas de currículo para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), em interlocução com a Teoria do Discurso, fundamentada em Laclau e Mouffe (2004; 2010), Laclau (1990; 2006; 2011; 2013) e Mouffe (1993; 2003; 2005; 2007), apresentada no percurso desta dissertação, que suscitaram reflexões, visualização de possibilidades e esperanças, que o contexto da prática, por si só, jamais suscitaria.

No decorrer do percurso, fomos percebendo que a EPTIEM é uma modalidade de educação extremamente ampla e complexa por inter-relacionar uma vasta legislação, que perpassa por documentos, em cujo conjunto apontam para múltiplas direções, com perspectivas ambivalentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Decreto 5.154/2004, os Pareceres e as Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - IFPB (2010 – 2014), os Planos Pedagógicos de Cursos 2006 e 2014 e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o Ensino Médio.

Esses documentos, que orientam essa política curricular, entre os inúmeros que a complementam, incluem as diferentes áreas de Conhecimento sedimentadas nessa modalidade de educação, as Ciências Humanas, as Linguagens e os Códigos, a Matemática e as Ciências da Natureza e, no caso do IFPB, Campus João Pessoa, as áreas de Instrumento Musical, Eletrotécnica, Eletrônica, Contabilidade, Edificações, Controle Ambiental e Mecânica, orientadas com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o Ensino Médio e as particularidades dos múltiplos agentes sociais - gestores pedagógicos, docentes, estudantes e outros envolvidos na articulação dessa modalidade de educação.

Entre esses agentes sociais, optamos por escutar os docentes dessas diferentes áreas, por serem os que operacionalizam discursivamente no contexto das salas de aula, na relação com os discentes, que articulam outros múltiplos sentidos às concepções arti-

culadas às suas práticas discursivas cotidianamente. Consideramos que esses múltiplos discursos são sobredeterminados sócio-histórico-cultural e discursivamente e, por isso, são identificados por meio de variadas possibilidades, desde a política com função ordenadora, mais aproximada da vertente neoliberal, até a perspectiva mais emancipadora, de matriz aproximada da marxista.

Nessa perspectiva, é importante retomar as questões levantadas na introdução deste trabalho de pesquisa, para tentar as articulações com os percursos definidos para esta investigação. Para nós, que estamos no contexto da prática, foi importante perceber quais os sentidos em hegemonização na política curricular, expressos nos documentos nacionais e locais e nos discursos dos docentes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no IFPB, Campus João Pessoa.

Assim, analisamos alguns sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), verificando, através dos discursos dos docentes e dos documentos oficiais nacionais e locais, as implicações desses sentidos na prática docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa.

Enveredando nessas análises, mapeamos alguns discursos acerca das políticas de currículo nos principais documentos nacionais e locais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPB; identificamos os discursos de currículo integrado na concepção dos docentes que compõem os cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPB; e analisamos e interpretamos os sentidos de currículo identificados nos documentos e nos discursos dos docentes e as implicações desses sentidos na prática docente.

Constatamos, primeiramente, que esta pesquisa representa apenas uma das possibilidades de apreender os significados da referida política curricular e que outras interpretações são possíveis. Percorremos os sentidos desses significados alicerçando-os nas contribuições das teorizações de Laclau e Mouffe, em interlocução com as questões já mencionadas na introdução, a saber: Quais propostas dessa política de currículo estão hegemonizadas nos principais documentos que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Quais as principais vertentes pedagógicas e epistemológicas que estão enfocadas nessa política? Quais os sentidos de currículo integrado identificados nos discursos dos docentes do IFPB, Campus I - João Pessoa? As políticas curriculares, voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

são aceitas? Na opinião dos docentes, quais discursos são antagônicos às políticas curriculares dessa modalidade de educação? Quais são as possibilidades apontadas pelos docentes para que essa política seja articuladora de novos significados?

Então, verificamos que a análise documental apontou para diferentes projetos de sociedade, de identidade e de finalidades educacionais; uma tensão entre as diferentes propostas presentes na política curricular que orienta a EPTIEM; que a busca do consenso é ilusória, assim como a ausência de limites políticos é arriscada para o processo democrático e que as manifestações de imaturidade política são mais favoráveis à anti-democracia.

Averiguamos, também, que nenhuma identidade pode ser considerada estabelecida em definitivo (Laclau e Mouffe, 2004; 2010) e identificamos que há sempre aberturas, deslocamentos, ambiguidades que podem ser articulados às diferentes direções políticas, que a perspectiva de democracia aqui defendida exige o reconhecimento das diferenças excluídas historicamente e que se deseja que “[...] o opositor seja considerado não um inimigo a destruir, mas um adversário cuja existência é legítima e tem de ser tolerada. Lutaremos contra as suas ideias, mas não poremos em causa o seu direito de defendê-las (MOUFFE, 1993, p.15).”

Portanto, a pesquisa apontou para a “adesão” das propostas da política de integração curricular por parte dos docentes, como um espaço-tempo capaz de abranger a formação geral, a profissionalização, a formação cidadã, a compreensão global de determinado problema/conteúdo, a inserção crítica e criativa, o rompimento com a dualidade, a fragmentação da educação e a produção de conhecimentos a serem alcançados por meio da inter, da transversalidade, da multidisciplinaridade e da contextualização com o envolvimento de toda a equipe, desde docentes, discentes, equipe pedagógica e demais gestores do ensino do Campus João Pessoa, com alguns sinais de desinteresse de alguns agentes, que evitam desenvolver atividades em equipe.

Percebemos, também, que os diferentes projetos de sociedade em processo de articulação de significados e os diferentes grupos que articulam as propostas dessa política curricular tendem a articulá-las a partir das particularidades que defendem, mas em permanente deslocamento de sentidos, a depender das relações que se estabelecem com todos os outros sistemas de diferenças com os quais interage.

Nesse contexto, entendemos as propostas da política para a EPTIEM como inalcançáveis em sua completude, porque aglomeram princípios e finalidades que não se conseguem incorporar como totalidades fechadas, sentidos que circulam como horizontes a serem buscados como um devir, pois estão simbolizados também a partir de princípios universais, como a busca pela conquista da ética, dos valores da liberdade, da justiça social, da solidariedade e da sustentabilidade, entre outros que estão em confronto com as particularidades de cada agente social envolvido.

Essa política voltada para a EPTIEM pode ser interpretada como um significante flutuante, no sentido de que aglutina variados elementos também de caráter antagônico e não consegue fixar permanentemente conteúdos literais. É um significante em crise, por não conseguir dar conta, plenamente, dos infintos sentidos e das contingentes demandas requeridas pela sociedade contemporânea. Então, entendemos que a EPTIEM ora alimenta cadeias discursivas a favor dos discursos neoliberais, de vertente privatista e mercadológica, ora estabelece discursos diferentes, complexos, direcionados à tentativa de eliminar as relações de subordinação e, conseqüentemente, de buscar processos mais democráticos que possam atender à maior parte das necessidades da população escolarizável.

A pesquisa mostrou, ainda, que os principais eixos norteadores dessa política de currículo podem ser associados às diferentes vertentes políticas com diferentes finalidades sociais, que possibilitam articular sentidos em direção às transformações no mundo do trabalho, que visam ao desenvolvimento e ao emprego de tecnologias complexas, demandadas pela internacionalização das relações econômicas, que exigem trabalhadores cada vez mais qualificados, com mais capacidade de raciocinar, de visualizar e de resolver problemas com pensamento crítico e espírito empreendedor.

Além disso, percebemos que a cientificização é um sentido bem presente nas propostas da política curricular da EPTIEM, que encarna o sentido da plenitude ausente, como “uma parte que funciona como o todo” (LACLAU, 2013, p. 347), incorpora a função totalizadora de sentidos e aparece como alavanca de resolução dos complexos problemas da contemporaneidade.

Outro ponto analisado foi a disciplinaridade, entre vários outros significados cristalizados, mas que também possibilita a constituição de outros antagonismos, percebidos como essência do político, condição imprescindível para a existência das relações

sociais. Isso implica que nenhuma estrutura de significação pode se fechar por ela mesma ou pelo que está cristalizado nos discursos, ou seja, o bloco dominante é ameaçado e desafiado o tempo todo pelo exterior constitutivo. Nesse contexto, representado pelas várias possibilidades de inter e transdisciplinarização, são identificados, em alguns discursos dos docentes e nos documentos em estudo, experiências pontuais e algo a ser agregado a essa política.

Enfatizamos, também, que esses sentidos estão permeados pelos antagonismos e pelas fixações parciais de sentidos, e a ideia de “[...] interdisciplinaridade [...] como princípio pedagógico estruturador do currículo” (PARECER 05/2011, p.11) aparece como antagônica à disciplinarização tão presente no cotidiano da respectiva instituição.

Assim, o processo de articulação dessa política curricular parece mais reduzido aos aspectos metodológicos em detrimento das possibilidades de articulação em favor da mudança social, o que sinaliza para um entendimento desse processo educativo aproximado da impossível neutralidade política. A impressão que causa é de que, para a maioria dos docentes, integração curricular e interdisciplinaridade parecem ser pensadas quase que como sinônimos, excluindo-se, de forma geral, o sentido da relação desse significante com a possibilidade de mudança nas relações de opressão/ subordinação presentes na dinâmica social.

A nosso ver, a maioria dos discursos das políticas curriculares dá ênfase à noção essencialista\racionalista, porque remete à ideia de “[...] conhecimento absoluto, inequívoco e verdadeiro” (ABBAGNANO, 2000, apud MENDONÇA, 2008, p. 54), consequentemente não permite abertura de espaços para que os conhecimentos construídos através de concepções exteriores, ou seja, de alguns interlocutores da respectiva política, no nosso caso, os estudantes dos cursos denominados de nível médio integrado, que, historicamente, nem sempre se reconhecem neles, nos quais são apenas meros receptores.

Em relação ao entendimento de que o currículo da EPTIEM apresenta alguns aspectos que podem ir além da racionalidade técnica, acreditamos que esse movimento possa ocorrer porque pode incorporar outros fluxos políticos e culturais, permeados pelo seu exterior constitutivo, o qual é dependente do nível das articulações das relações de poder existentes. Por conseguinte, observamos que pode estar sujeito a diferentes direções políticas.

Quanto ao significante ‘humanização’, também presente nas propostas dessa política curricular, identificamos aproximações com as articulações de significados cujos sentidos são relacionados à reflexão crítica, à criatividade, à curiosidade, à profissionalização, à compreensão da sociedade onde vivemos, ao protagonismo no processo de produção de conhecimentos, a uma formação que vá além da instrumentalização para o mercado de trabalho, ao rompimento com a ordem estabelecida, à consciência do papel na sociedade e da inserção social, ao trabalho como princípio educativo, ao entendimento dos processos de transformação que ocorrem a nossa volta, aos processos de colaboração e de formação para a cidadania, entre outros, que ora sinalizam articulação ao projeto de formação humana integral ora articula significados ao projeto hegemônico.

As análises também apontaram que, para alguns agentes sociais, é necessário dar enfoque à preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, encontramos os seguintes sentidos associados: busca de adaptação às demandas do mercado de trabalho, no aprender a fazer (dimensão performática/ viés funcional), com o intuito de se inserir no mercado, ênfase na motivação para a realização profissional e articulação de significados aos conteúdos previstos que caracterizam o perfil de determinado curso.

Quando tratamos dos nossos achados investigativos, do significante currículo, verificamos que, nessa modalidade de educação, ele ocupa um lugar vazio, que pode ser preenchido com múltiplos imaginários, por ser um espaço articulado através de identificações com as diferentes relações de poder, que não tem um conteúdo próprio, portanto, é permeado por uma infinidade de sentidos, cuja hegemonia as diferentes agências sociais tentam instituir. Observamos isso tanto nos discursos apresentados pelos docentes da EPTIEM, quanto nos demais documentos que orientam essa política.

Nas apreciações apresentadas durante o processo de análise dos discursos relacionados à política curricular voltada para a EPTIEM, identificamos que há um sistema de diferentes concepções sobre o processo de integração curricular, em que alguns sentidos apontam para diferentes direções políticas, num movimento em que uns sentidos ameaçam a completude dos outros, mas todos em articulação hegemônica com a referida política. Averiguamos, ainda, que algumas aproximações sugerem conexão com uma plenitude ausente (imaginários plurais) em relação aos sentidos do Currículo Integrado.

Na trajetória do estudo, compreendemos que existem princípios norteadores nessa política curricular, que são ambivalentes e podem ser associados às diferentes verten-

tes políticas para atender a diversas finalidades sociais. Também averiguamos que as diferentes direções políticas, com infintos sentidos, com os mais variados desafios, graus de abrangência e profundidade, colocam os docentes em tensão constante, pois se dividem entre desenvolver suas aulas, na perspectiva da ‘formação omnilateral’, e os demais sentidos exigidos pela sociedade contemporânea.

Quanto à relação entre os diferentes discursos presentes nos documentos nacionais e locais e dos docentes, percebemos que existe certo diálogo, em que existem vários pontos nodais, que caracterizam certa aproximação com a busca pela ‘objetividade’ ou fixação parcial de significação, em relação ao que está previsto nas propostas, percebidas nos discursos dos docentes, porém com tendência à procura de um horizonte sempre impossibilitado como fechamento de sentido.

Outra questão que observamos foi que, nessa perspectiva da política curricular da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, a interdisciplinaridade e a contextualização podem ser percebidas como os significantes do processo de integração curricular, que assumem a representação de realizar a ligação/reunião entre as partes do que está disperso no social, entendidas aqui como os conhecimentos, denominados de formação geral e formação profissional ou base comum nacional, parte diversificada e eixos tecnológicos ou áreas em que se desenvolvem os estudos técnico-profissionais em processo de integração com as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Profissional, específica por curso técnico).

Em relação às áreas que devem contemplar as dimensões humanas: educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultura – são ministradas através de disciplinas, de forma isolada, mas antagonizadas por estarem em desacordo com a tentativa de alcançar a “formação integral, plena, completa” (BRASIL, 2007), tendo o trabalho como princípio educativo, “para desenvolver tecnologias” e contribuir com a “evolução das forças materiais de produção”, para o “prosseguimento de estudos e entendimento e ação crítica acerca do mundo” e “atuar nos processos de trabalho” (Pareceres 5/2011; 7/2010). Nessa direção, “um conteúdo particular se apresenta como mais que si mesmo [...] dimensão de horizonte” (LACLAU, 2006, p. 21) e a política de currículo da modalidade de educação em estudo é projetada como a representação da possibilidade de ‘encarnar’ aquilo que é diferente do que tem sido possível articular nos sistemas das relações sociais.

Verificamos, ainda, que existem discursos sedimentados nessa política curricular que precisam ser articulados a concepções mais plurais. Assim, percebemos que os discursos das políticas curriculares apontam para a hegemonização de epistemologias ancoradas nos saberes da cultura científica e tecnológica (performatividade), e legitimadas formas de inserção social e profissional encarnam uma plenitude ausente, no sentido de buscar alcançar crescimento econômico, distribuição de renda, pleno desenvolvimento, mais capacidade tecnológica, grau de excelência para que o Brasil dê o grande salto para o futuro e emancipação (Parecer, 5/2011, p. 01), mas continuamos presenciando múltiplas limitações, pautados na racionalidade da ciência, como possibilidade de superar o desenvolvimento das assimetrias sociais, perpassadas pela ambiguidade, que tem excluído elementos que não conseguem se articular a essa perspectiva.

Identificamos, também, que cada discurso que perpassa essa modalidade em estudo é indicativo de uma delimitação de fronteiras, como forma de permanecer numa zona de conforto, sustentada numa vertente de conservação do poder de alguns agentes envolvidos, por mais que sejam submergidos pela precariedade e pela instabilidade, considerando que todo sistema estrutural é restrito e está sempre circundado por “excesso de sentido”, em razão da sociedade como objeto unitário e inteligível que constitui seus processos parciais, que é uma impossibilidade (LACLAU, 1990, p.104).

Então, nos diferentes sentidos produzidos por meio dos questionários, de um lado, observa-se uma necessidade de eliminar as faltas de recursos e de equipamentos modernos ou funcionando, profissional qualificado (expressão muito ampla, que comporta muitos e variados significados e em diferentes perspectivas), logística, plano de curso coeso, projetos pedagógicos atualizados, conectados com o mercado de trabalho e com a dinâmica social, embasamento prático e a aliança entre teoria e prática. Esses são indícios da procura pelo preenchimento das faltas que vêm dificultando a articulação das propostas da nova política curricular.

São tantos sentidos associados a essa política curricular que um dos desafios a serem enfrentados pela política curricular da contemporaneidade é de encontrar mecanismos que possibilitem a articulação de significados em prol de uma instituição que tenha como esteio a democracia plural e radical.

Observamos que há recorrências de discurso da necessidade de eliminar a falta de momentos que promovam a integração curricular, apresentando como possibilidade

da integração encontros para sistematizar as atividades integradoras, motivação para os professores, que podem ser indicativos de que as propostas previstas nos documentos analisados suscitam uma forma de se identificar com a integração, que aqui assume presença como aquilo que está ausente, considerando as diferentes concepções sobre essa política. Isso pode ocasionar o excesso de expectativas, que podem resultar em frustração pela existência do sentimento de incompletude presente nessa formação discursiva, que pode atender a diferentes vertentes políticas e, ao mesmo tempo, cair em descrédito pelo excesso de expectativas criadas em relação à multiplicidade de sentidos a ela agregados.

Para Laclau (2013, p.345), “é em torno de uma falta constitutiva que o social se organiza”. Segundo esse cientista político, “[...] o terreno social se estrutura não como algo imanente ou como uma estrutura transcendente, mas como uma *transcendência falida*, a transcendência surge no social como a presença de uma ausência” (LACLAU, 2013, p.345). Essa citação explica também o contexto das contínuas reformulações relacionadas às propostas das políticas curriculares para a EPTIEM, que vêm ocorrendo principalmente a partir da promulgação da LDBEN – 9.394/96.

Em nossa pesquisa, a diversidade de identidades, concepções, de interesses, valores, tensões, particularismos, assim como as faltas percebidas pelos docentes, como, por exemplo: falta de debates, de seminários, de discussões, de atividades múltiplas sobre as propostas previstas nos documentos oficiais e locais, de avaliação e planejamento, de reforço da equipe pedagógica, integração entre os professores das diversas áreas (formação geral e profissional) circulantes no contexto da EPTIEM do IFPB, Campus João Pessoa, constituem impedimentos para a articulação dessa política curricular como ‘totalidade’, que se constitui, a nosso ver, apenas como um devir, como mais um horizonte a ser perseguido.

Assim, existe uma tendência quanto ao processo de hegemonização pelos docentes pesquisados para a possibilidade de o IFPB, Campus João Pessoa, buscar um “planejamento compartilhado, a partir de avaliação do que é feito pela instituição, que possa envolver docentes da formação geral e da formação profissional, para debaterem em seminários e atividades múltiplas às propostas dos documentos que orientam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio”. Esses sentidos são bastante significativos para nós, por sugerirem que, através das discussões sobre a política curricular

em vigor, o político e a política sejam evidenciados em um contexto que pode suscitar espaço-tempo para que os agentes sociais expressem angústias, conflitos, frustrações, fortalecimento dos seus paradigmas e possibilidades também de rupturas e aberturas a outros, em prol da democratização plural e radical, que possam articular sentidos para mais inclusão e justiça social.

Alguns sujeitos entrevistados sugerem que uma mesma disciplina seja ministrada por mais de um docente, o que configura a existência de variados processos de identificação e, conseqüentemente, de (des) identificação em relação às diferentes propostas que orientam a política curricular voltada para a EPTIEM, pois essa proposta não aparece em nenhum dos documentos analisados, o que se configura como uma relação diferencial, mas que parece articulada à ideia dessa política curricular.

Outro articulador de significados associado a essa modalidade de educação é que sejam criadas as condições para que haja mais união e interesse pelas atividades pedagógicas por parte dos docentes da formação geral e profissional, apontado por alguns dos docentes pesquisados. Essa falta parece relacionada também com a falta de cultura de planejamento coletivo, assim como talvez possa ser atribuída à falta de qualificação pedagógica para se trabalhar nessa perspectiva.

Ressaltamos, também, que a demanda por essa política curricular aparece mais associada ao ensino, através da seleção de saberes/ conhecimentos, organizados em áreas/disciplinas, que tentam encarnar uma plenitude ausente, requerida pelas relações socioculturais e produtivas, percebida também nos diferentes discursos dos docentes.

Assim, no lócus pesquisado, verificamos que os diferentes sentidos têm implicações na prática docente, pois os professores parecem se sentir pressionados e divididos entre atender às necessidades das dimensões da omnilateralidade, além da necessidade que expressam de preencher as lacunas da “falta de base” relacionada ao Ensino Fundamental, e de integrar os conteúdos previstos para o Ensino Médio com os conteúdos das áreas profissionais, na perspectiva de superar a dualidade estrutural. Há, também, os que pretendem atender às demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as demais demandas apresentadas no decorrer deste trabalho, que tendem a secundarizar as possibilidades de emergência das diferenças presentes nas diferentes salas de aula, na heterogeneidade de sujeitos com suas particularidades, sobredeterminadas pelas múltiplas redes de significação, pouco reconhecidas pela política curricular em pauta.

Ao finalizar, parcialmente, esta pesquisa, elencamos algumas propostas dessa política curricular, como espaço e tempo discursivos, identificados para serem mais explorados no sentido de contribuir para mudanças nas práticas sociais.

Considerando que essa temática precisa passar por amplas discussões e estudo, alguns questionamentos podem possibilitar futuras pesquisas, entre elas: Quais são as concepções e dificuldades dos gestores no processo de articulação dessa política curricular? Que relação existe entre essa política curricular e os sistemas de avaliação em nível local e nacional? Quem são os excluídos por meio do abandono, retenção/reprovações e jubilações por essa política curricular?

Conforme apontam Laclau e Mouffe, nas afirmações mencionadas acima, é possível pensar e agir de forma mais otimista, a partir da política curricular vigente para a EPTIEM, na negociação de possibilidades de impedimento da prevalência dos sentidos da opressão nas relações sociais e ampliar os sentidos a favor das diferentes possibilidades de emancipações como um horizonte a ser procurado.

7. REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina A.; MAIA, Angélica Avelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; DANTAS, Veridiana Xavier. **Currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais**. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG: ANPED, p. 31-42, 2010.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 2ª Edição, Porto Editora, 1995.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Tradução:, Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 35/2003. **Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acessado em 13 de janeiro.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2004. **Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2014.

_____. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17-03-2012.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10-02-2012.

_____. **Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10-02-2012.

_____. Resolução CEB/CNE nº 03, de 09/07/2008. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília: MEC.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 12/06/2008. **Proposta de instituição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília: MEC.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFPB 2010-2014 (PDI)**. Brasília: MEC.

_____. Conselho Nacional de Educação - Secretaria Executiva. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2 de 30 de Janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Ministério da Educação**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2012. Disponível em: http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php>. Acesso em: 05 de maio de 2012.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 10 de maio de 2012.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFPB 2010-2014 (PDI)**. Brasília: MEC.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto Político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**- Dissertação de Mestrado. João Pessoa, p.96, 2010.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Enesto Laclau. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2008, p. 192.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.111, p.47-70, dez. 2000.

DESCARTES, René (2001). **O discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução: Mônica Estahel. São Paulo: Martins Fontes.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **Globalização e hegemonização do currículo no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008, p.194

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996 *apud* MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.109, p.67-87 mar.2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004>. Acesso em: 10 jul.2012.

JARDIM PINTO, Céli Regina Jardim. **Elementos para uma análise de discurso político**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/605>>. Acesso em: 17-03-2012.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires. Editora: Nuevas Visión. 1990, p. 254.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Editora: Fondo de Cultura Económica. 2006, p.144.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____. **A razão populista**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura- São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, p.239, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 184.2008.

_____. **Possibilidades do Currículo Integrado**. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/Texto_dida_3.pdf. Acessado em 15 de Junho de 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**/ Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Luiz Carlos Manhães; Nilda Alves (orgs.)- 3ªed.-São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acessado 12 de dezembro de 2012.

_____. & PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e Diferença no Contexto Global**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina de & PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, p.230. 2009.

MENDONÇA, Daniel. **A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso**. Revista de Sociologia Política, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

_____. **A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso**. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). Pós-estruturalismo

e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 192.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm. Acessado em 13 de julho de 2013.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa, Editora: Gradiva. 1993.

_____. **Democracia, Cidadania e a questão do pluralismo**. In: Político & sociedade. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/search/search> V. 1, nº 3, UFSC, p.11-26, 2003.

_____. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revolução Sociologia Política, p.11-23, nov.2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acessado em 13 de fevereiro de 2014.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira** (2012). Disponível em: <http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnia-e-formac3a7c3a3o-integrada.pdf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2014.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p.169-184, jul/dez, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 08 de setembro de 2010.

_____. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 57, 2010.

_____. **Uma Análise Avaliativa: o outro do currículo e os currículos “outros”**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; LIMA, Idelsuite de Sousa (orgs.). Currículo & Políticas Educacionais em debate. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 45-63. 2012.

_____. **Currículo, discurso e discursos**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO, Elizabeth ; AMORIM, Antônio Carlos. Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2009.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Globalização e políticas educacionais: (re) significando o currículo**. Políticas educacionais e (re) significações do currículo. Campinas, SP: Editora Alínea. P. 107, 2006.

_____. **Currículo, discurso e discursos**. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas SP: FE/UNICAMP. (E-book GT – Currículo). p.114-

123.Disponível em:
http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/livrodigital_Amorim2009.pdf.
 Acessado em 14 de setembro de 2009.

_____. **Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidade de pensá-las como hegemonia contingencial?** In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; BARBOSA, Samara Wanderlei Xavier; DANTAS, Veridiana Xavier; ALMEIDA, Welita Gomes de (orgs.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, pp. 159-180.2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**- tradução de Tomaz Tadeu da Silva- Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 96.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARDINHA, Tony Berthe. **Pesquisa em linguística de corpus com Wordsmith**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUTHWELL, Myriam. **Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura**. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 192.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.- 2ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas**. In: LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (orgs.)- 3ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

WASTON, John. **O olhar da Psicologia: Behaviorismo**. Disponível em: <http://psicob.blogspot.com.br/2008/05/behaviorismo.html>. Acessado em 13 de fevereiro de 2014.

ANEXOS

ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE ELETROTÉCNICA

	1.a Série		2.a Série		3.a série		4.a série		Total	
	a./s	h.r	a./s	h.r	a./s	h.r	a./s	h.r	h.a	h.r
Português e Lit. Bras.	3	100,0	3	100,0	3	100,0			360	300,0
Inglês	2	66,7	2	66,7					160	133,3
Informática Básica	2	66,7							80	66,7
Geografia	3	100,0	2	66,7					200	266,7
História				0,0	3	100,0	3	100,0	240	200,0
Sociologia				0,0			2	66,7	80	66,7
Matemática	3	100,0	3	100,0	2	66,7	2	66,7	400	333,3
Física			2	66,7	2	66,7	2	66,7	240	200,0
Química	3	100,0	2	66,7	2	66,7			280	233,3
Biologia	2	66,7	3	100,0	2	66,7			280	233,3
Sub-Total-F.GERAL	18	600,0	17	566,7	14	466,7	9	300,0	2320	1933,3
Des. Básico e Técnico	2	66,7							80	66,7
Gestão(hst_pot_)							2	66,7	80	66,7
CAD 2d			2	66,7				0,0	80	66,7
Trab. Educação S1'							2	66,7	80	66,7
Empreendedorismo S2							2	66,7	80	66,7
Sub-Total/F.BÁS.TRAB	2	66,7	2	66,7			4	133,3	320	333,3
Eletr. Básica I / Física	3	100,0							120	100,0
Inic. a Prát. Profissional	2	66,7							80	66,7
Eletricidade Básica II			3	100,0					120	100,0
Inst.ElétricasPrediais			3	100,0					120	100,0
Des. Aux. por Comp.			2	66,7					80	66,7
Projeto de Inst. Elétricas					3	100,0			120	100,0
Inst. Redes Distribuição					3	100,0			120	100,0
Máquinas Elétricas					3	100,0			120	100,0
Eletrônica Básica					2	66,7			80	66,7
Automação Pred. e Ind.							2	66,7	80	66,7
Comandos Elétricos							3	100,0	120	100,0
Eletrônica Industrial							2	66,7	80	66,7
Conserv., Efic. E FAE							2	66,7	80	66,7
Manutenção Industrial							2	66,7	80	66,7
Sub-Total HABILITAÇÃO	5	166,7	6	200,0	11	366,7	11	366,7	1320	1100,0
TOTAL 01 TURNO	25	833,3	25	833,3	25	833,3	24	800,0	3960	3366,7
Artes	2	66,7							80	66,7
Educ.Física-Téorica	1	33,3	1	33,3	1	33,3			120	100,0
Educ.Física-Prática	2	66,7	2	66,7	2	66,7			240	200,0
Inic. ao Xadrez (opc.)	1	33,3							40	33,3
TCC/METOD. DO TRAB							1	33,3	40	33,3
Sub-Total-Turno 2	6	200,0	3	100,0	3	100,0	1	33,3	520	433,3
Sub-Total 2 Turnos	31	1033,3	28	933,3	28	933,333	25	833,3	4480	3800,0

ANEXO II - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE INSTRUMENTO MUSICAL – EM PROCESSO DE REVISÃO PEDAGÓGICA

DISCIPLINAS	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		Total	
FORMAÇÃO GERAL	a/s	h.r.	a/s	h.r.	a/s	h.r.	a/s	h.r.	h.a.	h.r.
Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	2	67	4	133	2	67	2	67	400	333
Matemática	4	133	2	67	2	67	2	67	400	333
Arte	2	67							80	67
Física			3	100	2	67	2	67	280	233
Química	3	100	2	67	2	67			280	233
Biologia	2	67	2	67	3	100			280	233
História			2	67	2	67	2	67	240	200
Geografia			2	67	2	67	2	67	240	200
Sociologia/Filosofia	2	67	2	67	4	133	4	133	480	400
Educação Física	3	100	2	67	2	67	2	67	360	300
SUBTOTAL	18	601	21	702	21	702	16	535	3040	2532
PREP. BÁSICA TRABALHO										
Informática Básica	2	67							80	67
Língua Estrangeira (Inglês)			2	67	2	67			160	133
Metodologia da Pesquisa Científica							2	67	80	67
SUBTOTAL	2	67	2	67	2	67	2	67	320	267
FORMAÇÃO PROFISSIONAL										
Instrumento Musical I	2	67							80	67
Instrumento Musical II			2	67					80	67
Instrumento Musical III					2	67			80	67
Instrumento Musical IV							2	67	80	67
Percepção Musical	2	67							80	67
Harmonia Funcional			1	33					40	33
História da Música	2	67							80	67
Música de Câmara					2	67			80	67
Instrumentação e Arranjo					1	33			40	33

Tecnologias Aplicadas à Música			2	67					80	67
Projetos Musicais e Cultura							2	67	80	67
SUBTOTAL	6	201	5	167	5	167	4	134	800	669
Estágio									240	201
SUBTOTAL									240	201
TOTAL GERAL									4400	3669

Equivalência h.a./h.r.
1 aula semanal <input type="checkbox"/> 40 aulas anuais <input type="checkbox"/> 33 horas
2 aulas semanais <input type="checkbox"/> 80 aulas anuais
<input type="checkbox"/> 67 horas

Legenda:
a/s - Número de aulas por semana
3 aulas semanais <input type="checkbox"/> 120 aulas anuais <input type="checkbox"/> 100 horas
4 aulas semanais <input type="checkbox"/> 160 aulas anuais <input type="checkbox"/> 133 horas

Disciplina Optativa - Língua Espanhola: 67 horas

Obs: A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, dispõe que o ensino de Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado nos currículos do ensino médio. Sendo a mesma disciplina optativa, não aparece na matriz curricular, no entanto, o registro de sua carga horária deverá constar no histórico do educando que optar por cursá-la.

APÊNDICE

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre os Sentidos do Currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jocileide Bidô Carvalho Leite, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Maria Zuleide da Costa Pereira.

Os objetivos do estudo são: analisar alguns sentidos do currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), verificando, através dos documentos oficiais nacionais e locais e dos discursos dos docentes e as implicações desses sentidos na prática docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa.

A finalidade do trabalho é de contribuir para o avanço na articulação da Política curricular para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, através da identificação das dificuldades e das possibilidades da articulação dessa Política Curricular.

Solicitamos a sua colaboração para *entrevista/questionários*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Talvez possam ocorrer, no máximo, constrangimentos a quem possa ter dúvidas sobre alguma questão, mas que será minimizado por meio de esclarecimentos durante todo o processo de coleta.

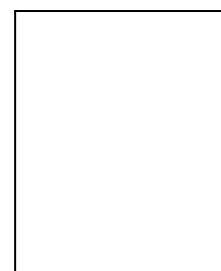
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na as-

sistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisadora Jocileide Bidô Carvalho Leite

Endereço (Setor de Trabalho): Coordenação Pedagógica, Campus João Pessoa.

Telefone: (83) 8787 6859

Ou

Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
(IFPB)

Av.: João da Mata, 256, Jaguaribe

CEP: 58015 -020

Telefone: (83) 9184 4721

e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE II - Questionários

Aproximações com os significados produzidos no contexto da prática pedagógica no Campus João Pessoa - PB

Idade:	Sexo:	Tempo de docência no IFPB, Campus João Pessoa – PB:
Escolaridade:	Jornada de trabalho no Campus João Pessoa – PB:	
Em qual (is) os Componente(s) Curricular(es) você ministra aulas?		
Em quantos e quais cursos você ministra aulas?		
O que você entende por Currículo Integrado?		
Como você integra os componente(s) curricular (es) em que você ministra aulas?		
O que dificulta o processo de Integração Curricular aqui no IFPB, campus João Pessoa?		

O que você sugere como mecanismos/possibilidades de Integração Curricular no nosso contexto?
<p>Ao preparar e ministrar suas aulas, sua ênfase é:</p> <p>() Na preparação dos (as) estudantes para o mercado de trabalho</p> <p>() No processo de humanização dos (as) estudantes</p> <p>() Na colaboração com o processo de mudança sociocultural/quebra das hierarquias sociais</p> <p>() outros: Na conscientização dos alunos para o meio ambiente</p> <p>Justifique:</p>

APÊNDICE III - Roteiro de entrevistas – semiestruturadas:

1. Sabendo sobre as propostas da política curricular atual para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que centraliza o processo de integração curricular como princípio orientador dessa política, gostaria de saber o que você entende sobre currículo integrado?
2. De que forma você consegue integrar o componente curricular em que ministra aulas?