

PRODUÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EPT E O CURRÍCULO INTEGRADO

Joice Pereira Soares
Letícia Ramalho Brittes

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a produção curricular brasileira na conjuntura neoliberal, analisando as influências desta na configuração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Diante disso, desenvolveu-se um panorama sobre o tema da integração curricular, apresentando a instabilidade dos movimentos de integração e desintegração curriculares para o público dos Institutos Federais de Educação. Propõe-se, ainda, a dispersão das posições-sujeito que, conforme Laclau (2011), incitam novas formas de produção curricular que não estão necessariamente atreladas ao campo produtivo e às bases de pensamento progressista moderno. Na sequência, analisou-se as principais políticas curriculares da EPT brasileira no que tange às práticas articulatórias produzidas na negociação de sentidos para a implementação da integração curricular. A pesquisa é qualitativa e, como metodologia, foi usado um estudo bibliográfico. O artigo apresenta o debate na área da educação, centrado nas relações com a sociedade. Concluiu-se que a integração curricular está ligada a um conceito mais amplo de educação democrática, partindo dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. É nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e ao apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo integrado.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; currículo integrado; bases epistemológicas, institutos federais.

BRAZILIAN CURRICULUM PRODUCTION AND THEIR DIALOGUE WITH VOCATIONAL EDUCATION AND INTEGRATED CURRICULUM

Abstract

This paper presents a discussion on Brazilian curricular production in neoliberal context, analyzing how it influences the configurations of epistemological databases in the scope of Vocational Education (VT). Therefore, it was aimed to develop a panorama on the subject of curricular integration, to show instability in the integration and curricular disintegration movements for the public of the Federal Institutes of Education, proposing a dispersion of the positions indicated for the purpose of presentation, according to Laclau (2011), new ways to the curriculum production, not only linked to the productive field and not only to the bases of modern progressive thought. Then, an analysis is carried out on the main Brazilian Vocational Educational policies, related to articulatory practices produced in the negotiation of meanings for those who have already implemented it in terms of curricular integration. The research is qualitative, as a methodology the Bibliographic Study was used. It was concluded that curricular integration is linked to the broader concept of democratic education, part of real problems that include the participation of students in the presentation of their experiences. It is this conception that allows the understanding of the fair curriculum: one that opens the spread and calls for democratic practices, configuring itself as a crucial aspect of the curriculum program for Vocational Education.

Keywords: vocational education; integrated curriculum; epistemological bases; federal institutes.

PRODUÇÃO CURRICULAR BRASILEÑA Y SUS INTERLOCUCIONES CON LA EPT Y EL CURRÍCULO INTEGRADO

Resumen

Se presenta una discusión sobre la producción curricular brasileña en el contexto neoliberal, analizando sus influencias en la configuración de las bases epistemológicas en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Ante esto, se desarrolló un panorama sobre el tema de la integración curricular, presentando la inestabilidad de los movimientos de integración y desintegración curricular para el público de los Institutos Federales de Educación, proponiendo la dispersión de posiciones sujeto-que, según Laclau, incitan nuevas formas de producción curricular no sólo vinculadas al campo productivo y no sólo a las bases del pensamiento progresista moderno. A continuación, se analizaron las principales políticas curriculares de la EPT brasileña en cuanto a las prácticas articuladoras producidas en la negociación de significados para la implementación de la integración curricular. La investigación es cualitativa, como metodología se utilizó el Estudio Bibliográfico. Se concluyó que la integración curricular está vinculada al concepto más amplio de educación democrática, basado en problemas reales que alientan la participación de los estudiantes en la exposición de sus propias experiencias. Y es en esta concepción que se fundamenta la comprensión de un currículo justo: aquel que se abre a la amplitud y apelación a las prácticas democráticas, configurándose como un aspecto crucial de la concepción del currículo integrado.

Palabras clave: educación profesional y tecnológica; currículo integrado; bases epistemológicas; institutos federales.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho tem-se por objetivo apresentar uma discussão sobre a produção curricular brasileira na conjuntura neoliberal, analisando-se as influências destas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, conseqüentemente, para a organização das propostas de integração curricular que norteiam as diretrizes para o ensino nos institutos federais de educação.

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

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

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

Neste estudo, a noção de currículo está atrelada ao entendimento do termo como um lugar de enunciação que envolve a produção de variados significados, oriundos tanto da tradição como das novas ações discursivas. Isso inclui condições de produção variadas e se dá em um movimento

contínuo de construção curricular, e supera a prática dicotômica entre currículo escrito e currículo implementado.

Diante disso, buscou-se desenvolver um panorama sobre o tema integração curricular, apresentando a instabilidade dos movimentos de integração e desintegração curriculares para o público dos Institutos Federais de Educação, propondo a dispersão das posições de sujeito a fim de apresentar, conforme Laclau (2011), novas formas de produção curricular que não estão necessariamente atreladas ao campo produtivo e nem às bases do pensamento progressista moderno. Posto que os projetos desenvolvidos com esta preocupação não têm sido efetivados como práticas de promoção da liberdade humana.

Para tanto, desenvolveu-se uma análise sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares na EPT, especificamente, em torno das práticas articulatórias produzidas na negociação de sentidos para esses movimentos, no âmbito do Instituto Federal Farroupilha (entendido como *locus* da pesquisa e contexto de prática das políticas em análise neste estudo), e as relações que estes estabelecem na organização do trabalho docente.

O estudo está organizado no formato de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, e se apoiou na seleção de um conjunto de decretos, leis e política¹ relativas à organização da educação profissional e tecnológica de nível médio. Trata-se do trabalho com a interpretação de um “[...] universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o qual é indispensável, conforme Minayo (2001, p. 21), para desvendar as intencionalidades que norteiam os textos que constituem o objeto estudado nesta pesquisa.

PRODUÇÃO CURRICULAR NO CENÁRIO BRASILEIRO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL

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

Por isso, como afirma Silva (2006), o currículo é um dos pontos centrais dos atuais projetos de reforma social e educacional, e ocupa um espaço estratégico nessas reformas, pois é um dos espaços em que ocorrem lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, e pelo domínio do

¹ Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica); Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto 5.154/2004 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências); Decreto /2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências); Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado); Lei 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

processo de significação. Assim, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. A esse respeito, Hypolito (2010, p. 1338) esclarece que:

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

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

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

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

Nessa perspectiva, tem-se a construção de um currículo pautado nas reformas de cunho neoliberal que, desde a década de 1990, vêm orientando a elaboração e aplicação das políticas para a educação. Tais reformas impuseram uma revisão nos currículos e têm influenciado a organização do trabalho docente inserindo esses profissionais na lógica da performatividade que, segundo Ball (2004, p. 1116), “[...] funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’” e reelaborá-las, facilitando o papel de monitoramento do Estado, que governa à distância, permitindo sua inserção nas instituições do setor público e de seus trabalhadores.

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

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

É no contexto dessa problemática que se inserem as atuais políticas que organizam a escola e o trabalho docente, gerando uma série de contradições nos campos de atividades do setor público, provocando, segundo Ball (2004), uma fragilidade nos papéis, nas identidades e nas relações de trabalho que estão sendo criadas em conformidade com essa lógica mercadológica, ocorrendo assim [...] a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.

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

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

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

Diante das *novas* exigências importadas do campo produtivo, os profissionais da educação têm sofrido um processo de minimização de autonomia em seu trabalho, isso se deve às políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, que seguem orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas neoconservadoras.

Ao oferecer respostas a tais questionamentos, a próxima seção do estudo buscará desenvolver um panorama sobre o tema integração curricular, apresentando a instabilidade dos movimentos de integração e desintegração curriculares para o público dos Institutos Federais de Educação, propondo a dispersão das posições de sujeito a fim de apresentar, conforme Laclau (2011), novas formas de produção curricular que não estão necessariamente atreladas ao campo produtivo e nem às bases de pensamento progressista moderno. Posto que os projetos desenvolvidos com esta preocupação não têm sido efetivados como práticas de promoção da liberdade humana.

BASES EPSISTEMOLÓGICAS NO ÂMBITO DA EPT: O CURRÍCULO INTEGRADO

Nesta seção do estudo, propõe-se tratar dos movimentos de integração e desintegração curriculares na educação profissional, nos deteremos especificamente em torno das práticas articulatórias produzidas na negociação de sentidos para esses movimentos, no âmbito do Instituto Federal Farroupilha, e nas relações que estes estabelecem com a organização do trabalho docente.

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

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

O discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando estas se articulam hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. A significação é dada por um discurso que irá estabelecer as regras de produção de sentidos. Assim, a política curricular como discurso define as diretrizes, regras, normas, agendas e ações a serem priorizadas no campo educacional. Tal definição é fruto de uma luta ininterrupta por hegemonia e esta sempre se dará de forma contestada e sempre estará em disputa com outras tentativas de hegemonia.

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

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

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

Assim, o termo currículo integrado, no cenário nacional, recebeu influências de autores engajados com o projeto socialista, bem como trouxe para sua conceituação autores cujo enfoque de pesquisa está atrelado à promoção de uma educação emancipatória, calcada na centralidade do trabalho, como instância efetivadora da condição social humana, e no trabalho, como princípio educativo. Os mais recorrentes no campo são os autores Frigotto, Ciavatta, (2003), Frigotto *et al* (2005) e Ramos (2012). Sem dúvidas, esse movimento em torno da produção da integração curricular para a educação profissional e tecnológica configurou-se como um marco no cenário da educação brasileira, gerando grande expectativa por parte dos movimentos sociais em relação a uma ação transformadora da educação.

Afinal, o viés teórico crítico conquistou hegemonicamente espaços para efetivação da filosofia da práxis no cenário educacional. Mais do que isso, efetivou o decreto de criação do ensino técnico integrado ao ensino médio e fundamentou a política pública para essa modalidade na integração de currículo em suas diversas etapas. Para evitar que o termo integração seja confundido com o de interdisciplinaridade, cabe conceituar o currículo integrado conforme proposto pelos seus idealizadores:

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

Trata-se de um novo ensino médio com antigos princípios: cultura, trabalho e ciência. Mas totalmente inovador para a educação propedêutica aliada à formação profissional que, em seu histórico de oferta educacional era destinado a cursos supletivos ou a programas de erradicação do analfabetismo como o caso do MOBREAL (e da EJA). Assim, o currículo integrado apresenta a proposta de formação de um sujeito integral, ao unificar a formação geral, técnica e política. Trata-se, para Ramos (2012, p. 120), de

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

Assim, a integração curricular é proposta com o intuito de oferecer uma formação integral aos jovens e até mesmo aos adultos que não puderam concluir as etapas de escolarização na oferta *regular* de ensino. E é a partir desse conceito-chave que faremos uma reflexão sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares, modelos que têm se alternado na oferta de educação técnica, tecnológica e profissional no âmbito nacional.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EPT: EMBATES ENTRE OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS DE INTEGRAÇÃO X DESINTEGRAÇÃO CURRICULARES

Em conformidade com a noção de recorte, selecionou-se para o estudo a Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica) (Brasil, 1944); o Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) (Brasil, 1997); o Decreto 5.154/2004 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências) (Brasil, 1996), o Decreto 5.840/2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências) (Brasil, 2006b) o Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado) (Brasil, 2007); a Lei 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica) (Brasil, 2008a); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências) (Brasil, 2008b).

A partir da análise dos documentos acima citados, apresentam-se problematizações em torno da conjuntura dos Institutos Federais diante do processo de minimização da oferta em PROEJA e da insistência na adesão acelerada ao PRONATEC (2013-2014), buscando-se compreender como diferentes propostas curriculares têm atuado no campo da discursividade, especificamente sobre a organização do trabalho docente.

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

A fim de apresentar respostas a tais questionamentos, o estudo será pautado na noção de prática articulatória, conforme proposto por Laclau e Mouffe (1985), entendendo-a como processo de articulação discursiva que relaciona as diferenças constitutivas; é através da prática articulatória que os elementos estáticos são transformados em momentos, resultando no momento diferencial. Esse processo compõe a lógica da diferença.

Assim, o primeiro elemento-momento desta articulação está expresso na Lei 8.948/1994, que determina a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda durante o governo Itamar Franco; a educação iniciou seu processo de reforma a partir da transformação de todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou oferecer para além da educação de nível médio técnico, cursos de nível superior (graduação e pós-graduação) e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial.

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

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

No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto 2.208/1997 (Brasil, 1997), este mais atrelado às questões curriculares quando determina, no âmbito dos CEFETS, a separação entre a educação de nível médio propedêutico e a educação de nível médio profissional. Reforçando, conforme Frigotto *et al* (2003), o antigo sistema dual da educação brasileira. Parecia estar evidente que uma proposta de educação segmentada, em que o conhecimento técnico atuasse de um lado e o básico de outro, sem relação de sentidos entre si, estava fracassada. Todavia, diante das determinações de políticas externas e pela forte adesão do governo da época, Fernando Henrique Cardoso, ao movimento de reforma neoliberal, considerou-se que a educação profissional deveria ser focada e aligeirada para dar conta do preenchimento dos postos de trabalho. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 119) destacam:

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

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

[...] a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade. (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 120).

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

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

Esses embates desintegram o currículo escolar e configura-se como um movimento de desmantelamento da organização do trabalho docente, engajada num planejamento de educação com significado socialmente relevante. Além do que exclui a oferta de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da agência dos sujeitos de forma ativa e responsável na sociedade, não há aí preocupação com o bem comum.

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

Diante disso, em 2004, protagonizado pelas ações de um governo de forte representatividade nos movimentos sociais – Governo Lula – homologa-se o Decreto 5.154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 e regulamenta o art. 36, e os artigos 39-41 da LDB (Brasil, 2004).

O documento determina o movimento de integração entre educação profissional e ensino médio propedêutico, estabelecendo que a educação profissional deva se desenvolver de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia.

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

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

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

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

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

De forma controversa, em 2013, o documento referência, PRONATEC-EJA, aponta para mais um movimento de desintegração curricular, quando propõe que a educação profissional de jovens e adultos seja condensada em sua estrutura curricular, desmantelando a proposta outrora sustentada pelo PROEJA (Brasil, 2013). Inserido nesta recente articulação discursiva, os docentes e estudantes dos Institutos Federais de Educação têm a necessidade de continuar o projeto de

integração, todavia, eles estão atrelados, mais uma vez, às instáveis determinações das políticas que se apresentam contraditórias e fragilizadas diante de tantas mudanças.

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

Diante disso, a significação das conquistas no cenário educacional passa a se situar em um terreno instável, numa luta constante por hegemonização, ocupando espaços de avanços e retrocessos na educação profissional com base na integração curricular. E é justamente aí que surgem alguns questionamentos. Até aqui, pode-se considerar que por parte da análise de tais políticas, como bem destacam Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005, p. 1087),

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

Essa travessia pode ser atribuída ao campo da discursividade, mediada por inúmeros antagonismos e negociações de sentidos que tendem a fixar sentidos em torno de um centro. Mesmo tendo garantido alcance da hegemonia no cenário educacional, os projetos centrados em torno da promoção da emancipação humana não garantiram estabilidade suficiente nessa questão e demonstraram a hegemonia em seu caráter contingente e provisório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Finalmente, acredita-se que antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, deve-se dar aos currículos da educação profissional e tecnológica a possibilidade de apresentarem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos nesse processo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. *Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 jul. 2023.

- BRASIL. Lei Federal nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 26 dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Brasília, 1997.
- BRASIL, Senado. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Brasília, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006*. Brasília, 2006a.
- BRASIL. *PROEJA - Documento Base*. MEC, SETEC: Brasília, 2006b.
- BRASIL. *Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007*. Brasília, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 11.741 de 16 de julho 2008*. Brasília, 2008a.
- BRASIL. *Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Brasília, 2008b.
- BRASIL. *Documento Referência PRONATEC – EJA*. MEC, SETEC: Brasília, 2013.
- BOBBITT, John Franklin. O método científico na construção do currículo. In: BOBBITT, John Franklin (org). *O currículo*. Porto: Didáctica Editora. 2004. p. 73-81.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 mai. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 mai. 2020.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira Hypolito; PIZZI, Laura. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira (org). *Trabalho docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso: London, 1985.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília. de S. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Submetido em mês de 20XX

Informações das autoras

Joice Pereira Soares

Mestranda Instituto Federal Farroupilha- Campus Jaguari (IFFAR-RS)

E-mail: joice.soares@prof.santamaria.rs.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-2523-5286>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002049042243215>

Leticia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR- Campus Jaguari)

E-mail: leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0279-2713>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5104573307305494>