



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores
25 a 27 de setembro de 2017
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 04: Teoria do Discurso e Educação

Teoria do Discurso potencializando investigações de políticas
de currículo.

Quando o ensino médio é a “formação para o trabalho”, o que querem
dizer com “trabalho”?

Priscila Campos Ribeiro
Pedagoga; Mestre em Educação; Doutoranda em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ;
Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd
E-mail: prizeufrj@yahoo.com.br



Teoria do Discurso potencializando investigações de políticas de currículo. Quando o ensino médio é a “formação para o trabalho”, o que querem dizer com “trabalho”?

Priscila Campos Ribeiro

RESUMO:

Reformas, produção de parâmetros, orientações e bases de projetos educacionais compõem uma das várias dinâmicas dos embates políticos que produzem, ativam e constroem sentidos na produção de políticas de currículo para o ensino médio. O significativo que destaco nesta investigação é o trabalho, visto que o ensino médio é constantemente significado como ‘preparação para o trabalho’. Utilizar a teoria do discurso como enfoque teórico implica na estratégia, entre outras, da centralidade do político como análise deste campo de disputa, em que decorrem questionamentos sobre as relações de poder, antagonismos que se formam e demandas em jogo na produção de projetos curriculares para formar cidadãos (emancipados, críticos e trabalhadores), assim como questionamentos sobre as significações de ‘trabalho’ e suas relações com: emancipação, processos de identificação, inserção na sociedade, empregabilidade, competitividade de um projeto de nação ou bloco econômico e, finalmente, trabalho como fonte financeira de sobrevivência, para citar alguns dos exemplos de questionamentos potencializados pela teoria do discurso para investigação dos embates nesta arena política.

PALAVRAS-CHAVE: teoria do discurso; políticas de currículo; trabalho; ensino médio.

INTRODUÇÃO

Currículo é discurso. E discurso “é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LACLAU, 2011a, p. 9-10). Entendemos a produção de currículo como formações discursivas que são “o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas [de modo que] entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos



os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (*ibid*).

Para Lopes e Macedo (LACLAU, 2011a, p. 10) a interlocução da teoria do discurso e a teoria do currículo é feita por intermédio “da compreensão da cultura como processo de significação e da política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações, (...) uma compreensão capaz de tornar política e cultura obrigatoriamente imbricadas”. Entender o currículo como uma prática discursiva, uma prática de significação e de atribuição de sentidos é concebê-lo ainda como discurso com o qual constituímos significações dos objetos que estão em disputa por hegemonia com outras significações. Estas disputas se dão continuamente, não são determinadas por nenhuma essência, estão implicadas em lutas sociais, por relações que se dão na prática. Quando optamos por responder o que é currículo na perspectiva que o define como política, buscamos trazer a tona lutas sociais implicadas nesta política e nas relações sociais em que se dá a produção de currículo.

Há constante luta. Não há um plano de constituição a priori. A lógica das relações sociais é incompleta e contingente. Não é previsível e antecipável. Não há um caráter necessário e determinante nas significações, elas são relacionais e se constituem discursivamente. O que existe são relações fluidas que impedem um fechamento pleno ou uma sutura completa de uma hipotética ou eventual totalidade. Até a sociedade deixa de ser um objeto legítimo de discurso, não se pode falar de sociedade pois ela não existe. O social se constitui discursivamente sem que faça sentido falar de interioridade e exterioridade (por ex.: a sociedade e a natureza, a sociedade e a cultura) pois não há nada exterior ao discurso, sem que se possa afirmar um sistema fixo de diferenças. Contudo, o social existe como o esforço por produzir esse objeto impossível que é a sociedade, como a tentativa de fixar as diferenças, de constituí-las a partir de discursos privilegiados (LACLAU, 2011b, p. 152 – 153). Além disso, o social constitui uma diversidade e não poderia ser explicado por um discurso único.

“Instituições jurídicas, o sistema educativo, as relações de trabalho, os discursos de resistência das populações marginais constroem formas originais e



irredutíveis de protesto social e nessa medida fornecem toda a complexidade e riqueza discursiva sobre a qual o programa de uma democracia radicalizada deve fundar-se” (LACLAU, 2011b, p. 238).

Na perspectiva discursiva, é preciso um duplo movimento: por um lado, negativo, consistente em renunciar a toda essência para explicar a realidade e os elementos que a compõem; por outro, afirmativo, reconhecendo o caráter aberto, contingente, ambíguo, antagônico e inacabado do social.

Estas e outras questões levantadas no enfoque pós-estruturalista da teoria do discurso nos interessam porque por elas entendemos que a produção de currículo faz parte das práticas sociais de significação, das lutas políticas em que os sujeitos batalham para legitimar saberes. Assim compreendemos que os sujeitos não estão posicionados em determinadas classes sociais hierárquicas, classificados como oprimidos ou opressores, mas ocupam diversas posições de sujeito de maneira que suas identidades se constituem nas relações sociais, modificam-se e são modificados em tais relações e disputam pela produção de significados na escola, que é um importante espaço de poder.

O currículo é luta por produção de significados e em toda precariedade da comunicação e tentativa de interação entre os sujeitos, é importante pensar, na produção de currículo, as fixações e identificações feitas porque essas identificações contingentes são importantes para compreendermos a ação política. Ao tomar uma decisão política o sujeito fecha temporariamente a estrutura caótica de infinitas possibilidades de significação e nesta ação se constitui sujeito e se identifica com o outro (LOPES, 2011, p. 228). Então, se compreendemos o social como constituído discursivamente e ainda, como estrutura descentrada, aberta, cujas possibilidades de significação e identificações são infinitas, e também infinitas as demandas, então as lutas políticas também articulam e centralizam demandas. A constituição do social é discursiva e haverá sempre novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações (LOPES, 2011, p. 252).

A perspectiva pós-estruturalista da teoria do discurso nos ajuda a conhecer os discursos que estabelecem regras de produção de sentido, a formular novos questionamentos e desestabilizar fixações, como projetos curriculares que se



propõem a formar determinada identidade do aluno nas escolas, de professores na formação de professores, de cidadãos conscientes (LOPES, 2013).

Esta breve investigação das políticas de currículo para o ensino médio, se dá por meio da análise de significados dados a ‘trabalho’ comparando dois documentos dos projetos educacionais do governo federal num recorte temporal recente no Brasil. Para este objetivo, trago um olhar sobre os documentos oficiais chamados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d) como principal documento das políticas para um projeto educacional do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso, período de 1995 a 2002) e por ser um importante agente antagônico na constituição do segundo documento analisado, as chamadas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c) como principal documento do governo Lula/Dilma (Luiz Inácio Lula da Silva, período de 2003 a 2010 e Dilma Rousseff, período de 2011 ao Golpe de 2016).

Entendo tais documentos como parte importante da produção de políticas do projeto educacional dos referidos governos. Isto, dada a expressividade destes documentos devido a grande circulação no país, número significativo de estudos gerados na área da educação e sua grande influência na produção de políticas de currículo, entendendo o documento como produção discursiva (sendo ele mesmo produção de políticas de currículo) instituído da política. Isto é, entendido como “linguagem, práticas, instituições, entendidos como formas de ordenar dimensões capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas” (LOPES, 2014, p. 44).

Os projetos buscam à sua maneira realizar uma releitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

DOCUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O projeto FHC apresenta um contexto que chama de mundo de trabalho de grande mutabilidade, com volume grande de informações e que se supera rapidamente, e regras mais austeras de competição do aluno em formação para inserção no trabalho. A formação em competências é o centro do projeto FHC. Essas



competências são colocadas como a chave do sucesso para competir num ambiente cada vez mais difícil de acompanhar (devido ao avanço tecnológico veloz). Ainda que a educação seja colocada como primordial para a aquisição de competências para que se possa concorrer a boas colocações no mundo do trabalho, esta não é garantia, pois o mundo do trabalho em sua dinâmica requer do aluno a capacidade de estar em constante aprendizagem e gestão da profissão para superação de contextos de desemprego, subemprego e miséria.

O projeto Lula/Dilma amplia e complexifica o contexto que o aluno está inserido desde já na educação básica, sem focar o trabalho como algo futuro a ser adquirido após a aquisição de competências. Há uma grande ênfase na formação política do aluno, inclusive reconhecendo-se que a própria produção de currículo já é uma ação política. O avanço tecnológico e a necessidade de adquirir competências para lidar com este avanço está colocado, porém tais competências não devem ser limitadas às questões de aplicabilidade no mundo do trabalho e na solução de problemas da comunidade, visto que variados conteúdos e disciplinas são importantes para a construção de uma noção de humano como produção cultural, artística, linguística, etc. que não necessariamente atendem às demandas urgentes de formação para o trabalho, mas que formam o aluno para atuar na vida, considerando-se diversos espaços sociais que não nomeamos espaços de trabalho.

Um projeto de cunho neoliberal localiza o trabalho num contexto de ampla competição, grande índice de desemprego e responsabilização do professor na formação do futuro trabalhador e do aluno como gestor da empregabilidade. Neste contexto está o trabalho do professor em preparar o aluno e conteúdos e metodologia devem estar de acordo com o objetivo de ajuda-lo na aquisição das competências necessárias ao formando do ensino médio.

O outro projeto complexifica as questões sociais e sugere que tal complexidade social seja abordada na própria produção de currículo em sala de aula. Dentre as questões que complexificam a sociedade está a questão do trabalho (incluindo o trabalho docente de formação educacional do aluno do ensino médio e que também já deve ser considerado – o qual recebeu interferência de programas do governo



federal, não só de incentivo e melhoria das condições como de controle por meio de avaliações).

TEORIA DO DISCURSO POTENCIALIZANDO INVESTIGAÇÕES NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Pensando a produção de políticas de currículo numa perspectiva discursiva, a investigação, portanto, não será pensar políticas de currículo defendendo uma agenda política crítica centrada em fundamentos econômicos e estrutura de classe para então pensar a educação e o currículo como luta contra o capitalismo por meio da formação de agentes que transformarão o social (LOPES, 2014, p. 45). Também não se trata de um abandono das lutas históricas das políticas de currículo por adotar um pensamento desconstrucionista e questionador da possibilidade de uma política contra hegemônica, cujo fundamento seja capaz de formar um coletivo “nós, os seres humanos”, “nós, os trabalhadores” e criticar os processos de exclusão e lutar pela justiça social (LOPES, 2014, p. 47).

Adotaremos, então, para entender políticas de currículo via teoria do discurso, a posição de contestar a ideia de um conhecimento que esteja desvinculado do poder e construído de um lugar privilegiado, que não faz parte das relações sociais que o comprometem com diferentes interesses e marcos culturais. De acordo com Lopes (2014) concebemos “os projetos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados sempre a partir de uma simultânea negociação com o outro” (p. 48), sem determinações econômicas ou culturais. Para Lopes (2014), sem a predefinição dos horizontes e dos fundamentos podemos ampliar as possibilidades de um currículo político. Esta perspectiva entende as decisões políticas como contingentes, e não adota um fundamento como a “razão correta e definitiva para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (idem, p. 48-49).

Para Lopes (2014) entender a política de currículo numa perspectiva pós-fundacional compreende ampliar as possibilidades de um currículo político, defender a ação política ampliada pela ausência da predefinição de horizontes e fundamentos. O pós-fundacionalismo não é antifundacional e também não advoga fundamentos fixos essenciais. Mas admite-se a impossibilidade totalizar um sistema, não pela



infinidade de objetos empíricos, mas pela impossibilidade decorrente da falta constitutiva da estrutura, pelo jogo sem fim de substituições, por um movimento sem fim de significações, de suplementos que acrescentam sentidos e também modificam sentidos (p. 48-49).

Desta forma, entendemos que não há um centro na estrutura capaz de deter essas substituições e que os fundamentos são contingentes. Então a própria compreensão da contingência implica compreender as condições de possibilidade e impossibilidade das entidades e dos eventos. Assim, não podemos extrair das decisões (que só podem ser tomadas em um contexto e situação específicos) fundamentos gerais a serem aplicados sem alterações a outros contextos (LOPES, 2014, p. 49-50). Trata-se de um jogo sem regras fixas (imprevisibilidade no jogo) pois mudam em sua própria aplicação. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas, instituídas por atos de poder e marcadas pela exclusão de outras possíveis ordens (LOPES, 2014).

As propostas curriculares do governo FHC e do governo Lula/Dilma buscam uma identidade para o currículo da educação básica. São propostas que se supõem nacionais, a partir da estabilização do conceito de nação (território, espaço simbólico, cultural) (LOPES, 2015, p. 448).

Para Lopes (2015) apostar no enfoque discursivo para entendermos políticas de currículo significa compreender a realidade constituída discursivamente e assim negociar com uma série de tradições e registros estruturados com e pelos quais somos e fomos formados e que são incorporados à educação. E o que podemos compreender dos contextos de produção governos FHC e Lula/Dilma é decorrente da decisão de um ato de poder, por uma alternativa e não de uma suposta racionalidade (p. 449-450).

QUANDO O ENSINO MÉDIO É A “FORMAÇÃO PARA O TRABALHO”, O QUE QUEREM DIZER COM “TRABALHO”?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d) são apresentados como produção que partiu da leitura da Lei de Diretrizes e Bases



(BRASIL, 1996) feita em conjunto com educadores de todo o Brasil e resultando, portanto, no que o Ministério da Educação chamou de “novo perfil para o currículo” que associa a educação básica do ensino médio à aquisição de “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 1999a, p. 5). A concepção de um novo perfil de ensino médio traz as noções de “contextualização”, “interdisciplinaridade”, “raciocínio” e “capacidade de aprender” como estratégias de ensino a serem adotadas. Os PCNEM surgem com o papel de difundir uma reforma curricular e orientar os professores para novas abordagens pedagógicas, conteúdos e metodologias (idem, p. 4).

O novo ensino médio, como proposto nos PCNEM, é apresentado como um projeto de reforma deste nível de ensino, parte de uma política mais geral apresentada como “uma política de desenvolvimento social que prioriza ações na área da educação” para “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e conhecimento” em comparação aos países desenvolvidos (BRASIL, 1999a, p. 5).

A reforma busca trazer a noção de algo positivo, sugerindo que o modelo anterior é antiquado; faz parte de um movimento mais amplo pelo qual também passam outros países da América Latina e é justificada pelo fator econômico. A justificativa da reforma é definida por uma ruptura tecnológica, chamada de terceira revolução técnico-industrial, com avanços na microeletrônica que se apresenta de forma acentuada a partir da década de 80 no país.

Apresentado este contexto o documento enfatiza o conhecimento como algo primordial ao acompanhamento da revolução informática e conseqüente incorporação das novas tecnologias. Este conhecimento está associado a um volume de informações que está em constante mudança e que, portanto, está sempre colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. O documento afirma que “não se trata de acumular conhecimentos” (BRASIL, 1999a, p. 5), mas que a formação do aluno deve ter como alvo a aquisição de conhecimentos básicos, isto é, “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisa-las e seleciona-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (idem).



Tal reforma também é justificada neste documento pelo crescimento do número de matrículas, inclusive, sugerindo que essa procura se deva “a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 6). Desta forma, a reforma do nível de ensino médio, é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma ação, que faz parte de uma política mais ampla de desenvolvimento social, para atender às “mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (idem).

Os PCNEM reiteram a identidade do ensino médio como etapa final da educação básica, fixando sua identidade com a característica de terminalidade e dentre outras atribuições como consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o ensino médio deve garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando de instrumentos que permitam continuar aprendendo “tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”” (BRASIL, 1999a, p. 9-10). O aluno formando do ensino médio deve ser um sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, conforme diz documento, tomando por base a LDB e sugerindo superar o 2º grau como um nível de ensino que preparava para o prosseguimento dos estudos e habilitava para o exercício de uma profissão técnica. Portanto, o novo ensino médio buscava oferecer a todos os educandos a formação da pessoa com o objetivo de que adquiram as competências necessárias ao desenvolvimento de seus projetos individuais e os integrem ao projeto da sociedade em que se situam, além de aprimoramento como pessoa humana com desenvolvimento de autonomia intelectual e crítica, a preparação básica para integração ao mundo do trabalho com competências que garantam o aprimoramento profissional e que permitam acompanhar as mudanças características do mundo do trabalho (BRASIL, 1999a, p. 10)

Uma nova sociedade está em formação devido à revolução tecnológica, dizem os PCNEM (1999a, p. 11) e o novo paradigma que pressupõe essa nova formação



social diz respeito às competências desejáveis ao desenvolvimento pleno do humano as quais se aproximariam (se não forem até idênticas) daquelas necessárias à inserção no processo produtivo. Admite-se uma correspondência direta entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas. E assim se justifica o papel da educação como essencial para o desenvolvimento social. Apesar disso, também se admite que a aquisição das competências desejáveis não há garantia de homogeneização das oportunidades sociais e que há que se considerar a desigualdade estrutural entre os que trabalham em atividades simbólicas cujo conhecimento é colocado como o principal instrumento, ainda os que trabalham em atividades tradicionais e os que estão excluídos. E tal desigualdade estrutural é justificada pelo fato da expansão da economia pautada no conhecimento ser caracterizada por atravessamentos como o desemprego, a pobreza, a violência e a intolerância. Atravessamentos, por sua vez, que comprometem os processos de solidariedade e coesão social. Esta tensão é tomada como uma característica da sociedade tecnológica. A educação, portanto, seria um instrumento importante para a aquisição das competências básicas para a cidadania e a profissão. E adquirir essas capacidades é algo que se coloca como indispensável para combater a dualização da sociedade que gera desigualdades (idem, p. 11).

Os PCNEM sugerem que a ampliação do acesso ao ensino médio seja acompanhada pelas mudanças sociais para que a escola não seja também marginalizada e sirva de instrumento de exclusão uma vez que permaneceria estagnada com uma postura tradicional frente aos avanços tecnológicos e de produção de conhecimento.

O contexto apresentado para que se justifique a reforma do ensino médio também é apresentado como um momento cujas inovações tecnológicas concorrem para a elevação do desemprego. Isto porque, conforme dizem os PCNEM o crescimento econômico não gera mais empregos ou diminui o número de horas de trabalho ou as oportunidades de trabalho não qualificado. Há um deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário, sem que haja diminuição na exigência da qualificação do trabalhador. Uma das razões apresentadas é a rapidez em que as informações geradas são superadas, o que exige uma atualização



contínua e novas exigências para a formação, diferente das sociedades tradicionais em que uma suposta estabilidade da organização política, produtiva e social garantiria um ambiente educacional relativamente estável (BRASIL, 1999a, p. 12-13).

A nova organização curricular do ensino médio também é justificada devido ao novo significado do trabalho no contexto da globalização. Aprendizagem permanente e formação continuada são algumas das associações feitas para uma formação do sujeito que quer se integrar ao mundo do trabalho. Os estudantes devem ser capazes de continuar aprendendo; a educação estaria estruturada em aprender a conhecer (a aquisição de saberes pressupõe compreender o real e tornar-se autônomo na capacidade de discernir. O aprender a conhecer é colocado como a garantia do aprender a aprender, como um passaporte para a educação permanente), aprender a fazer, aprender a viver (desenvolver a habilidade de viver junto e conhecer o outro, realizar projetos comuns e gestão de conflitos) e aprender a ser. Esses são colocados como os princípios gerais, além disso o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos que orientam a seleção de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências (BRASIL, 1999a, p. 14-16).

Os PCNEM dizem que a dimensão de preparação para o trabalho está na educação geral que permite buscar e gerar informação, usa-la para solucionar problemas, produzir bens, gerir e prestar serviços. Uma educação que permite a aquisição de competências que se manifestarão como habilidades básicas, técnicas ou de gestão. E a garantia de democratização é associada à ideia de se oferecer educação para o “desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros” definidos de forma a servirem inclusive de parâmetro para a avaliação da educação básica nacional (BRASIL, 1999a, p. 17).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c), OCNEM, são apresentadas como produto de ampla discussão com equipes dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica que têm o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre prática docente (idem, p. 6). O documento preconiza a questão da qualidade da escola como tarefa de todos e condição essencial para inclusão e democratização das oportunidades no Brasil. Para garantir



a democratização do acesso e da permanência na educação básica o documento diz que o governo federal criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) como ação política que prioriza o interesse pela educação pública de qualidade.

Outra proposta apresentada pelo documento como ação política para a criação de uma nova identidade ao ensino médio foi a instituição do PRODEB (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio) e publicação de livros para os professores pela Secretaria de Educação Básica do MEC como o fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico em sala de aula (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, p. 5). Acrescenta-se nesta apresentação das Orientações Curriculares a oferta da formação inicial e continuada pelas Secretarias de Educação e instituições de ensino superior para a formação de professores com a implantação do Pró-Licenciatura, ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil. Por fim entende-se a sociedade atual como complexa visto que requer aprendizagem autônoma e contínua e que o documento não se caracteriza como um manual ou cartilha final, mas um apoio à reflexão docente como estímulo à revisão das práticas pedagógicas para a melhoria do ensino (idem, p. 5-6).

Neste documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também aparece como um marco para a construção da identidade do ensino médio como terceira etapa da educação básica e fundamento para a criação das Orientações Curriculares em que são pensadas as finalidades deste nível de ensino e questões relativas à organização curricular. O documento diz que:

A política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, p. 8).

No documento, o texto diz que o currículo é:



A expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, p. 8).

O documento diz que a discussão deve ser uma constante na criação das propostas (projeto pedagógico) para que se aproxime ao máximo do currículo real que, conforme está citado “se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula” (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, p. 9). Outra questão colocada como importante é situação funcional da equipe escolar (bases materiais do trabalho docente) como a jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico que tem “peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem”, cabendo à equipe aprofundar os itens que a própria julga fundamentais (idem).

O documento segue apresentando justificativas da importância de se aprender os conteúdos das disciplinas sugeridas (levando-se em consideração o novo perfil do ensino médio que se busca traçar), sugerindo temáticas e questões (inclusive com exemplos) a serem discutidos, seguidos de uma lista comentada de habilidades que o aluno deve adquirir no ensino médio. As orientações em cada disciplina são justificadas levando-se em consideração brechas e falhas dos PCNEM, debates que não foram abordados (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c).

As orientações trazem à tona, por exemplo, as justificativas dadas pelos PCNEM da exigência de aquisição de competências e habilidades de caráter prático e exaltam sua aplicabilidade na formação para o trabalho e o exercício da cidadania. E discutem que é preciso pensar sobre a tal aplicabilidade visto que criações poéticas, por exemplo, são criações também artísticas sem caráter de aplicabilidade, mas que mesmo assim são importantes no letramento literário do aluno do ensino médio pois fazem parte da produção cultural da sociedade. As disciplinas e seus conteúdos seriam instrumentos de aprendizagem que fornecem ao aluno recursos intelectuais para a vida pública (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c).



As competências a serem adquiridas não aparecem listadas como nos PCNEM mas são explicadas e discutidas ao longo do texto que as apresenta correlacionando-as à metodologia, ao contexto (sociedade, mundo do trabalho, produção cultural) em que se inserem e ampliando a gama de espaços em que podem ser encontradas. O trabalho é uma delas, mas a vida em sociedade aparece como um espaço indefinido e possível de ser nomeado de diferentes formas considerando as variedades dos Brasil. Há uma ênfase maior para que estejam sempre contextualizadas de modo a despertar o interesse do aluno e que sejam promovidos estudos que motivem os alunos a pensarem sobre a vida, o cotidiano e a sociedade. Inclusive alguns dos temas para debate são prescritos, exemplos são citados e temáticas para a formação do aluno como ator político, para que não esteja limitado a aquisição da competência de saber ler e escrever, mas de entender as construções políticas da própria língua e seus usos. A escola deve assegurar que o aluno seja capacitado a transpor conteúdos formais para a interpretação do cotidiano (de forma crítica) e que valorize conteúdos não formais gerados na comunidade e que também estejam capacitados para viverem num mundo tecnológico e informatizado (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O currículo não é coisa alguma. (...) cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. (...) [As tradições] são um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES, 2011, p. 40).

Na perspectiva da teoria do discurso, a linguagem está mediando todas as ações que constituem o currículo (planejamento, sala de aula, formação dos professores, legislação). Há discurso nas práticas de sala de aula, na formação do professor, nos livros didáticos, nas orientações curriculares. E a apreensão dos sentidos vai além do que se pode ver, além do que está presente. Este é também um dos aspectos que podemos colocar como mais uma contribuição do enfoque pós-estruturalista da teoria do discurso, porque questiona a metafísica da presença e desta forma, conceber currículo inclui não defini-lo somente a partir do que se consegue ver, achar, encontrar ou alcançar nos documentos curriculares, nas práticas da sala de



aula ou nos livros didáticos. Há um jogo de presença-ausência que influencia a interpretação, a significação. Este jogo faz parte dos jogos de linguagem que mediam os processos que constituem o social. Podemos ter uma ausência tão presente que sua influência se torna tamanha nas interpretações e fixação de sentidos. E nem sempre o que está ao alcance dos olhos, o que se pode achar, é a maior influência na produção de sentidos. Não necessariamente as traduções e interpretações são dadas pela presença do que podemos ver em documentos e em sala de aula, já que elas (traduções e interpretações) vêm por diferentes caminhos e, portanto, resultam em diferentes traduções e interpretações. Isto é, discursos circulantes podem estar presentes nos principais debates, ou não. A questão é que eles existem, fazem tradução, produzem significados (LOPES, 2011, 2013).

O projeto FHC caracteristicamente neoliberal responsabiliza os professores e os alunos pela aquisição de competências para o enfrentamento do mundo do trabalho, qualificado como austero e difícil de superar mesmo com a aquisição das habilidades e competências sugeridas nos documentos oficiais. O trabalho está localizado em um contexto apresentado como algo futuro a ser alcançado pelos alunos em formação na última etapa do ensino médio. A formação de um bom trabalhador diz respeito a um sujeito que aprende a aprender e coloca-se em contínua aprendizagem para lidar com o constante mutável mundo do trabalho cuja quantidade de informações é enorme e que se superam facilmente e rapidamente. A conclusão do ensino médio não é garantia de bons empregos e a empregabilidade está relacionada à habilidade do aluno em lidar com a flexibilidade e demandas de formação contínua e especializada do mundo do trabalho.

O projeto Lula/Dilma assume que a formação educacional é ser capaz de atuar em amplos e diversos espaços sociais. O trabalho é significado como parte importante na construção social e a formação para o trabalho como parte da educação, um objetivo colocado para este nível de ensino sem que haja centralidade do aluno na responsabilização pela gestão de sua empregabilidade. A ênfase é dada na formação de um sujeito para agir politicamente que pense a sociedade em sua complexidade. O trabalho também aparece como responsabilidade do governo federal e não como algo da estrutura social em que os alunos competirão passivamente para se inserirem,



mas que pode ser construído com ações políticas (do próprio governo federal) como programas para oportunizar a entrada dos jovens no mundo do trabalho e na continuação dos estudos para especialização em níveis mais elevados de educação.

Frequentemente há uma cadeia de equivalência entre ‘trabalho’ e ‘mercado’, ‘mercado de trabalho’, ‘emprego’, ‘cidadania’ na produção de currículo no ensino médio, de forma que o que se chama de ‘preparação para o trabalho’ tem sido traduzido como ‘preparação para o mercado (de trabalho)’. Há um reducionismo da categoria ‘trabalho’ que simplifica e empobrece outras leituras possíveis nas produções de currículo no ensino médio. Tal reducionismo se hegemoniza por meio de discursos de ‘utilitarismo’ do conteúdo a ser ensinado, ‘modernização’ do ensino médio, rejeição do que é nomeado ‘antiquado’. Há uma tentativa de limitação dos sentidos de trabalho reduzidos a emprego e empregabilidade e formação de um modelo de cidadão atuante (anti-ócio, anti-vagabundagem).

REFERÊNCIAS:

BRASIL. (1996). *Lei 9304/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de Março de 2015.

BRASIL. (2006a). Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de março de 2015.

BRASIL. (2006b). Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de março de 2015.



BRASIL. (2006c). Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de março de 2015.

LACLAU, Ernesto. (2011a). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LACLAU, Ernesto. (2011b). *Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LOPES, Alice Casimiro. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

LOPES, Alice Casimiro. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 39, p. 7 – 23.

LOPES, Alice Casimiro. (2014). Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p. 445-466.

LOPES, Alice; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana Gomes de (orgs). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.