

CAMPO DISCURSIVO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido

GT de CURRÍCULO/UFPB¹

Jocileide Bidô Carvalho Leite
Manoel Pereira de Macedo Neto
Maria Zuleide da Costa Pereira
Valéria Matos Leitão de Medeiros

Este estudo será refletido em dois momentos, o primeiro apontará algumas considerações situacionais que envolvem os assuntos inerentes à Educação, ao Ensino e ao Currículo; em seguida, o enfoque se dará a partir de questões empíricas, que para nós foi de suma importância no sentido de ajudar a melhor compreender as categorias elencadas pelos estudiosos que fundamentam esta discussão.

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 sobredeterminado, que dialoga com as várias áreas - econômicas, políticas, sociais, culturais, dentre outras. Conseqüentemente, compreende-se 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. Assim, entra em crise².

¹Integrantes do GEPPC/UFPB:1.Mestranda do PPGE/UFPB; 2.Doutorando do PPGE/UFPB
3.Coordenadora do GEPPC/UFPB e 4.Doutoranda PPGE/UFPB;

² Segundo Hall (2006, p. 9), a crise, ocorre quando as estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, e que os sustentam no mundo social de forma estável, sofrem mudanças, e isso cria uma sensação de deslocamento dos sujeitos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural; quanto de si mesmos”.

Por entender que a Educação é um Universo Discursivo, no sentido de que compreende múltiplos campos discursivos e ocupa infindos espaços híbridos, um terreno disputado pelas diversas concepções pedagógicas, percebido como lócus de tensão política, entrelaçada por algumas cadeias de equivalência que são tensionadas também por grupos não hegemônicos em relação aos discursos universais, tais grupos procuram o preencher esse significante Educação, com vistas a reconhecer suas demandas e suas respectivas particularidades. Dessas cadeias, articulam-se

discursivamente com outras, como espaços para a - resolução de fragilidades não resolvidas em relação à luta de toda espécie de desigualdade e injustiças; que busca a sedimentação de iniciativas de caráter ético, espaço de preparação das novas gerações, preocupação de todas as sociedades; encarada como ambiente de disputa para a democratização e a solidariedade, contra a subalternização; de socialização de multiculturas; formação para a criticidade e politização, emancipação e eficiência para o mundo do trabalho; ciências vista como possibilidade técnica, tecnológica, de humanização e produção cultural; reconhecimento e integração das diversas identidades; a incumbência da preparação de docentes para lidar com as interferências das incertezas econômicas, provocadas também pela globalização, e que afetam a dinâmica das salas de aula e os contextos profissionais; que perpassa as principais instâncias, tanto sociais quanto econômicas, ambientais, buscando tornar-se visível e legitimada; dentre outras.

Portanto, apreendendo esse Universo Discursivo - Educação - como um significante cristalizado socialmente, aglutinador de demandas e de particularidades que surgem no campo das relações sociais, nas formações discursivas, sobredeterminado por variáveis de toda natureza, não há como aglomerar, paradoxalmente, as possibilidades e as crises de uma mesma moeda, pois pelo fato de nada excluir, constitui-se, naturalmente, como um campo aberto também a crises, porquanto assimila demandas indecidíveis 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, aglomera a totalidade impossível, pelo poder simbólico que representa, para a pluralidade de posições sociais que se busca aglutinar.

Os pontos que suturam a Educação, tendem a desviar outros, para se apreenderem, precariamente, como total, e essa ação de afastamento se mantém como presença de sua incompletude, porém se comportando como se fosse exclusiva, visto que oculta os antagonismos e os deslocamentos de sentidos contemporâneos ao espaço social, histórico e cultural, em busca da totalidade que é sempre impossibilitada.

Diante das possibilidades desse Universo Discursivo, Educação, apreende-se também o Campo Discursivo, Currículo, como um espaço de construção sócio-histórico-cultural vivenciado nas escolas e fora delas. Trata-se de um campo de conhecimento e de articulação hegemônica, com redes universalistas de conhecimento, com suturas que abrangem cadeias sistemáticas (básicas e superior, técnica, tecnológica) até as assistemáticas, com toda a sabedoria popular, que também constitui o campo curricular, por meio também das metodologias que aderem aos conhecimentos prévios dos estudantes, enraizados no cotidiano que lhe é peculiar, em suturas que são construídas nos contextos de articulação em constante movimento de aberturas e de fechamentos provisórios, em disputa de espaços que ora se particularizam ora se universalizam em cadeias que constituem estruturas de poder provisoriamente mediadas pelas demandas e pelas particularidades dos sujeitos envolvidos nas formações discursivas em tela.

Para alcançarmos as questões inerentes ao currículo, neste estudo, baseamo-nos nas reflexões de Pereira (2009, p.170), quando refere que currículo é “[...] como redes de significação permeadas por relações de poder e em constante processo de deslocamento” e que não é um processo lógico, mas social, construído por meio de vários fatores, com determinantes e intencionalidades oficiais ou não, que desperta sensibilidades, certas maneiras de pensar, interesses, conflitos inerentes ao processo político.

Então, compreende-se o Campo Discursivo, Currículo, também como um espaço que apresenta as seguintes cadeias de equivalências: resposta às demandas sociais, econômicas e culturais; o desenvolvimento da autonomia cognitiva, crítica e moral dos indivíduos com suas particularidades; ascensão social; inserção no mercado de consumo; igualdade de direitos, agregação das diferenças e posições de sujeitos que lutam por espaço, que podem se articular como um exterior constitutivo em constante ameaça, articulando novos significados, modificando todas as “[...] identidades, percebidas como processo, e não, como conceito [...]”envolvidas em tal estrutura discursiva (BHABHA, 1998, p. 21).

Além disso, no interior do Universo e do Campo Discursivo em tela, vivencia-se o ensino, entendido neste momento como um ponto fixador de sentido e de ressignificação 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; aos processos de avaliação e de concepções de aprendizagem, considerando diferentes possibilidades de raciocínios lógicos e críticos; ao “[...] currículo como espaço- tempo de negociação agonística de sentidos [...]” (MACEDO; PEREIRA, 2009, p. 119).

Assim, 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 do Ensino Médio Integrado, 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 – o Currículo - espaço considerado híbrido, apresentam, em alguns momentos, sentidos fixados provisoriamente, antagonismos, agonismos, deslocamentos de sentidos e ressignificações em relação às Políticas Educacionais.

Diante das reflexões assinaladas, aproximaremos, nesse momento, as discussões para as questões empíricas presentes nesta investigação, ou seja, apontaremos os sentidos, em direção às apreciações do Campo Discursivo, currículo no Ensino Médio Integrado, refletindo pontos imbricados no estudo, como os antagonismos, os deslocamentos de sentidos e os pontos nodais no espaço híbrido.

Assim sendo, entende-se o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio como um campo da discursividade, o espaço híbrido no qual os discursos concorrem para o processo de construção de sentidos hegemônicos. (MENDONÇA, 2003).

A partir desta compreensão identificamos que os discursos sobre o currículo integrado encontram-se dispersos em relação aos documentos oficiais que lhes respaldam, observamos impedimentos em direção à constituição da plenitude de sentidos, declarados por tais documentos.

Essa dispersão impede a constituição enquanto 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.

Portanto, este estudo é fruto de investigações preliminares e analisa pontos nodais, antagonismos e deslocamentos de sentido em relação ao campo discursivo, currículo integrado, através dos sentidos dos discursos produzidos pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), como espaço híbrido. Os documentos que norteiam essa política de currículo, são: a Portaria 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação; o Projeto de Lei 1603/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; o Decreto 2.208/97 e seus dispositivos; o Decreto 5.154/04; o Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada 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, dentre outros.

Em relação à caracterização da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e a entrevista como instrumentos para a coleta dos dados no campo empírico. Para isso fizemos duas indagações: “O que você entende por currículo integrado?” De que forma você faz a integração do seu componente curricular?”

A nossa amostra constou de sete docentes do IFPB, escolhidos aleatoriamente. Conseqüentemente, foram incluídos na pesquisa professores da formação geral (áreas da Ciência da Natureza e de Linguagens) e das áreas específicas (Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mecânica).

Como aporte teórico, embasamo-nos nas contribuições da Teoria Social do Discurso, defendidas por Laclau e Mouffe (2010), no livro *Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, no que tange às questões referentes, ao campo discursivo, aos pontos nodais e aos antagonismos no discurso político.

No que se refere à questão dos significados no espaço híbrido, tomamos como base as concepções de Homi Bhabha (1998). Os textos oficiais e os produzidos pelas falas dos docentes foram analisados como tentativa de representar o conjunto mais amplo das políticas de currículo para o ensino médio.

Entendemos esses textos como representações, isto é, são interpretados como fixações provisórias e contingentes, constituídas por meio de articulações de demandas múltiplas. Isso significa que as representações são expressões precárias da negociação de sentidos nos espaços representados, neste caso, o currículo no Ensino Médio Integrado (LACLAU, 2010).

Quanto ao antagonismo e aos deslocamentos de sentidos, são, também, uma condição de possibilidade de constituição discursiva, na medida em que se percebem elementos discursivos que não conseguem explicar a realidade. Quando se pensa o Campo Discursivo, Currículo Integrado, no IFPB, percebe-se que as Políticas Educacionais vivenciadas nele, são híbridas, pois alguns docentes expressam a presença de três discursos vivos, flutuando no contexto do IFPB. Porém a proposta do Decreto 5.154/2004, ora é antagonista, ora é antagonizada: antagonista ao desconsiderar, contingencialmente princípios de outras Políticas Educacionais e ao não encontrar contexto favorável para fixar os sentidos defendidos em sua política; antagonizada, quando se percebem pontos fixos parcialmente dessa política, que são uma condição de existência do interior discursivo, porquanto essa proposta de integração vem se constituindo sob a ameaça de uma sobredeterminação de sentidos, e um impede a constituição completa do outro. Isso denota que, nessa perspectiva, as identidades em construção das políticas envolvidas são precárias, ameaçadas e fluidas. Percebe-se esta caracterização em alguns momentos do discurso a seguir:

O novo formato é diferente do anterior, o antes para mim, era melhor. Eu penso que ela funcionava melhor, de forma mais aglutinada às áreas...e a sistemática de trabalho, com relação das aulas práticas, e a teoria eram bem encaixadas, concatenadas. Por exemplo, nós tínhamos aula de laboratório, a nota era prática junto com teoria, saía a média das duas.... e o aluno tinha uma visão de mundo bem mais diferente, porque ele aprendia além da prática, ele também aprendia a matematizar o evento, o fenômeno.... e aí era bem interessante, porque ele aprendia a fazer relatório, os alunos não sabem hoje relatório, trabalhar com papel milimetrado... (PROF, 4).

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 1603/96, que dava subsídios ao Decreto 2.208/97, no movimento da prática discursiva, a proposta defendida pelo Decreto 5.154/2004, segundo Laclau (2005), modifica as formações discursivas das identidades presentes no Campo Discursivo que impedem o fechamento de sentido do discurso.

Os discursos dos docentes, inicialmente, podem ser definidos como uma bem sucedida, mas provisória fixação de sentidos. 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, entendemos que é uma representação para explicar o termo empregado por Laclau e Mouffe (2010), a fim de registrar a anexação lacaniana de “pontos de estofo”. Para Lacan, 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 (2010) analisam que a transformação de elementos, em momentos do discurso, nunca é completa, porquanto todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola.

O espaço de enunciação revela o lugar atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e dos valores socioculturais que constituem qualquer sujeito; é 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 integrado e os docentes, existe o espaço de enunciação, atravessado por ideologias, interpretações, (inter) subjetividades e pelo contexto sócio – histórico - cultural, permeados por conflitos, ambivalências, contradições, resignificações, articulações, antagonismos e deslocamento de sentidos e negociações, de que se origina o hibridismo (BHABHA, 1998; LACLAU, 2011). Percebemos que essas características discursivas estão presentes na fala a seguir:

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 (PROF, 1).

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[...] (PROF, 1).

Bhabha (1998, p. 114) atenta para o espaço entre o ver e o interpretar, chamado de terceiro espaço, que é o interstício entre significante e significado. Entendemos que é o lugar das ambivalências, dos conflitos e das negociações que ocorrem entre o significante, representado aqui pela Lei 9.394/96, Decreto 5.154/04, dentre outros documentos, e o significado, que se refere aos sentidos dos discursos dos docentes no contexto da prática educativa.

A identidade híbrida sempre em processo de construção só pode ser alcançada no interstício. Segundo 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, mediante a indagação: O que você entende por currículo integrado? Considerando a importância de demonstrar a heterogeneidade e flutuação de significados, para um significante, dentre outras possibilidades de interpretação, que é dado ao Campo Discursivo, Currículo Integrado, decidimos explicitar todos os discursos coletados:

É onde agente vai trabalhar todas as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas de maneira integradora (PROF, 1).

Você tem duas áreas de conhecimento, o ensino médio propriamente dito, e esse ensino médio é ministrado juntamente com o técnico (PROF, 2).

É onde você aproveita os conhecimentos do núcleo comum para ser aplicado no núcleo técnico (PROF, 3).

Currículo integrado para mim é aquele currículo que vai proporcionar para o aluno uma visão de mundo mais ampla[...] (PROF, 4).

É você conseguir fazer com que o aluno aprenda a disciplina do ensino médio e técnico ao mesmo tempo, pelo menos é assim que a Lei diz (PROF, 5).

Faz uma junção do ensino médio com o técnico (PROF, 6).

É um curso profissionalizante, que algo vai ser integrado às disciplinas básicas. É ministrado tanto as disciplinas básicas como às profissionais. Os alunos ficam o período integral na escola, as disciplinas não são separadas, são integradas, a disciplina de Biologia dá base para as disciplinas técnicas (PROF, 7).

Na busca pela ideia da totalidade em relação ao processo de construção identidade do currículo integrado, os docentes do IFPB, talvez devido às fragilidades no processo do planejamento e outras sobredeterminações, no que tange à integração curricular, procuram, individualmente, contemplar algumas estratégias em sua prática docente, como tentativa de fixar os sentidos dos princípios encontrados nos documentos oficiais, resignificando-os, em relação às proposições dos documentos oficiais que respaldam o Campo Discursivo, Currículo Integrado:

[...] 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 (PROF, 7).

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 (PROF, 7).

A resignificação que ocorre em torno dos significantes é uma maneira de se legitimarem essas políticas, entendidas como documentos abertos a outras

possibilidades de elaboração de sentidos, num processo de construção híbrida, percebido neste discurso:

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[...]. Nas minhas aulas, eu pesquiso sobre Galileua partir do movimento, então Newton disse “fui quem eu fui, já 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 integrados, eu acho que o trabalho integrado é por aí (PROF, 4).

Segundo as considerações de Bhabha (1998), refere-se a três pontos relevantes para a construção da identidade: sobre o primeiro, ele comenta que é imprescindível existir para ir em direção a ter uma relação de desejo para com uma alteridade, um outro externo; o segundo aspecto é apontado como cisão, caracterizado pelo desejo, por parte do colonizado, de alcançar a superioridade do colonizador, sem, contudo, desligar-se de sua condição; o terceiro ponto, apresenta o processo de identificação, não limitado à afirmação de uma identidade pré-existente e pré-suposta, mas produzida por uma imagem de identidade, acompanhada de uma tentativa de produção de agonismos, de transformação do sujeito, fazendo como que ele assuma uma imagem. A cisão e a angústia, no processo de identificação, surgem justamente na percepção do espaço intersticial e relacional.

Percebemos, no decorrer da análise dos discursos dos docentes, que há aproximações com as reflexões apresentadas por Bhabha (1998), no que se refere também à busca pela construção da identidade do currículo integrado e diversidade de concepções sobre este Campo Discursivo no campus João Pessoa. Verificamos, igualmente, por meio da indagação: De que forma você integra o currículo?

Por exemplo, Desenho Técnico, tem alguns aspectos que a gente pega lá da Matemática, então eu consigo associar Geometria com Desenho Técnico. Máquinas Térmicas, eu consigo associar alguns conceitos entre Máquinas Térmicas, com a disciplina de Física – mais propriamente de Termologia. Então, dá pra fazer essa integração. Ex. o carro é um exemplo de Máquinas Térmicas (PROF, 2).

Eu tento fazer onde eu vejo mais afinidade. Eu vejo que seria interessante um projeto integrador. Faço contato com as disciplinas técnicas, faço contato com a Matemática fundamental, básica, as quatro operações, a Geometria, é o que vai dá suporte para o desenvolvimento da Física, fluência às disciplinas técnicas, até mesmo a linguagem (PROF, 3).

Eu consigo (integrar) trazendo o cotidiano para minha sala de aula, tudo o que eu faço eu imagino o que está acontecendo no cotidiano. E faço também muitas aulas virtuais. Por exemplo: Carrinho em velocidade, apresento um vídeo, trabalho o virtual associado ao cotidiano, é o mais interessante para integrar mais os alunos. Eu tenho que fazer isso porque não tenho área integrada. Eu acho que estou tentando fazer, mas minha visão de História e Geografia é muito aquém de um especialista. . (PROF, 4).

Eletricidade Básica é muito interessante, porque Eletricidade é muito voltada para a Física, lógico que eu dou a parte teórica, os alunos veem o que acontece também na prática. O interessante da Mecânica, da solda, você trabalha muito com a prática, Metrologia, você usa Matemática, usa cálculo, isso é Metrologia. (PROF, 6).

Na política curricular, diferentes visões de currículo e de demandas, associadas às concepções particulares, coexistem e se complementam para assumir, temporariamente, o lugar do universal, a hegemonia do processo.

Entendemos que o processo de construção da identidade do 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.

Como já foi mencionado, apoiaremos a nossa análise na Teoria Social do Discurso de Laclau e Mouffe (2010; 2011); 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, a 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” (LACALU, 2010, p.24).

Quanto ao Ensino Médio Integrado, percebemos que alguns docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), campus João Pessoa, demonstram algumas fragilidades quanto ao entendimento geral em torno das questões epistemológicas, pedagógicas e políticas, que permeiam o currículo integrado, numa perspectiva mais abrangente.

Observamos, através da nossa vivência no cotidiano dessa instituição, que ela ainda compreende, por meio dos discursos sobre Currículo Integrado, os sentidos de forma unidirecional, ou seja, falta um entendimento que vá além da preocupação com o aspecto simplesmente metodológico do currículo integrado. Sua forma de organizar o Currículo continua restrita à disciplinarização, e determinados discursos percebidos por meio das análises das entrevistas apresentam pontos fixadores, em uma perspectiva progressivista e pós-fordista, na tentativa de atender propostas de alguns documentos oficiais, porém com ressignificações.

Eu entendo que agente deve criar um sistema onde todos os professores que ministram aula para o integrado, se integrem, trabalhem a interdisciplinaridade, que não é o que acontece, olhe, a gente não tem contato direto com o pessoal das exatas, com o pessoal das humanas e tal. A gente trabalha muito a individualidade das disciplinas e isso prejudica o desenvolvimento geral do aluno, porque ele vai sair daqui feito fatia de pizza (PROF.1).

Na soldagem, a gente utiliza muito conteúdo de Química, você trabalha muito resistência de material, o próprio material, de que é feito, o eletrodo. Também usa a Física, porque você tem que fundir os eletrodos, aí tem que ter a eletricidade, a corrente, corrente 100 ampères, 20 ampères, fundir a peça e o eletrodo. Não dá para dizer o que acontece na Física e levar para prática na prova, você na prática leva o aluno a desenvolver habilidades, fazer aquela solda bem feita, fica exercitando para fazer bem feita.

Metrologia vai exercitando as medidas, medir uma vez, duas vezes, várias peças, para pegar a prática e não esquecer mais (PROF. 6).

Neste momento, vamos realizar algumas considerações provisórias, que podem ser vistas como transitórias, no que tange às possibilidades de mediação do currículo integrado no IFPB, campus João Pessoa, no sentido da sua ressignificação a partir das proposições dos novos documentos, que poderão dar suporte ao Currículo da Educação Profissional de nível médio.

Acreditamos que a organização curricular, no âmbito do IFPB, deixa de proporcionar aos docentes as condições favoráveis ao desenvolvimento da integração curricular, considerando que se observa, pelo menos neste contexto histórico, que há uma fixidez no sentido de que, principalmente os da formação geral, ministram aulas nos diversos cursos do Subsequente e Ensino Médio Integrado - PROEJA - até o nível superior.

Então, talvez as inquietações apresentadas pelos docentes advenham da dificuldade de integrar o currículo, devido à ausência de estratégias relevantes no sentido de melhor subsidiar tanto a compreensão mais abrangente dos princípios que lhes ancoram, como a efetivação da relação teoria-prática no cotidiano das aulas, na direção da organização de cadeias de equivalências que favoreçam à cristalização de sentidos em prol de novas fronteiras político pedagógicas, na perspectiva da criação de uma nova hegemonia que privilegie a ampliação de práticas articulatórias, que possibilitem a fixação de sentidos, que sabemos, são contingenciais e provisórios, porém motivador da elaboração de um imaginário social a favor da política plural e democrática, por mais que impossibilitada pelos antagonismos, agonismos, deslocamentos de sentidos, ambivalências e particularidades constitutivos das relações sociais.

No nosso entendimento inicial, os docentes, principalmente da formação geral, para concretizar o desejo de integração entre si, percebido por meio dos discursos, deveriam ministrar suas aulas, pelo menos, em cursos que tivessem componentes curriculares afins e terem horários que possam colaborar para o desenvolvimento de reuniões de planejamento sistemáticas. Conseqüentemente, poderiam compreender bem mais sobre os princípios que fundamentam a nova perspectiva de Educação Profissional de nível médio, e os outros conhecimentos que circulam nos cursos em que lecionam e colaborariam para atender às necessidades de formação integral do educando, por mais que contingencial e provisória, considerando as particularidades que circundam os campos discursivos.

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 (PROF, 4).

Observamos, ainda, que, no âmbito do IFPB, são necessárias 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 nos discursos dos 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 tenham sintonia com a busca do processo de cidadania democrática dos grupos subordinados.

Além disso, os aportes teóricos que elucidam os caminhos de ressignificação do currículo integrado carecem de mais fundamentos para se conduzir melhor 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 aglutinar outros 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. Observamos que a perspectiva do decreto 5.154/2004 e os dispositivos que lhes compõem apresentam princípios que favorecem, pelo menos em termos de retórica, aos grupos operários, com fundamentos pedagógicos e epistemológicos de matriz (neo) marxista, que podem favorecer práticas articulatórias capazes de serem ocupadas pelas demandas políticas tradicionalmente ausentes nas Políticas Educacionais. Sabendo que os outros discursos antagônicos estão em circulação, ameaçando a completude de sentidos, pensando esta legislação como um significante que pode ser significada de acordo com as demandas que estiver mais articulada.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Tradução: AVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Gláucia Renate. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>>. Acesso em 18-03-2012.

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.

BRASIL, Presidência da República. **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.

BRASIL, Ministério da Educação. **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.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base**. Educação Profissional técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10-02-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. 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: 05-02-2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 10-05-2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

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: 08-09-2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, Discurso e Discursos. In: MACEDO, Roberto Sidenei; MACEDO, Elizabeth ; AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, Texto, Narrativa nas Pesquisas em Currículo**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em:< <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo.pdf> >. Acesso em: 14-09-2009.