

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO E DO PROGRAMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS E SUA RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS ARQUEOLÓGICOS FOUCAULTIANOS

Autor - VIEIRA, Sueli Agda. ¹

RESUMO

Neste artigo pretendo discutir algumas das contribuições dos postulados de Michel Foucault para problematizar a pesquisa em educação, sobretudo no que se refere ao discurso concebido como inovador para o Ensino Médio em Goiás associando-o às noções foucaultianas de enunciado, enunciado como acontecimento; relações entre os ditos efetivamente produzidos, prática discursiva e o arquivo como sistema de condições históricas de possibilidades dos enunciados. A partir do referencial foucaultiano, pretende-se explicitar, sobretudo, a íntima relação entre discurso e poder, percebendo a estabilização e refração regional da nova ordem de discurso da educação brasileira a partir de uma análise arqueológica e dos dados e informações encontrados no documento Resignificação do Ensino Médio em Goiás (2008). O uso do termo foucaultiano “arqueologia” remete à análise de “camadas” de discursos, práticas e sentidos, assim como suas relações constitutivas, isto é, analisar os processos de produção, distribuição e consumo de textos, suas relações intertextuais e interdiscursivas e seus efeitos sobre identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento. Nesse sentido, observa-se que ao mesmo tempo em que se agregam mais tecnologias discursivas e não-discursivas às práticas educacionais e ampliam-se as demandas de competência e envolvimento de seus agentes, ocorrem paradoxalmente, ações obsoletas e resultados negativos. São os resultados desse processo que constituem a nova ordem de discurso da Educação nacional, e como parte dela, a Resignificação do Ensino Médio em Goiás. Notadamente, os discursos nascem sob um fundo de discursos, discursos em relação. A análise desses discursos constitui um importante arcabouço teórico (necessário) para compreender que motivações estão na base de formação do discurso educacional de resignificação. Para tanto, é preciso dar conta, necessariamente, de uma história e a história está diretamente relacionada a práticas sociais e institucionais muito específicas. Como escreve Foucault (2008, p. 146) em *A arqueologia do saber*, ‘o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. Ou seja, o discurso tem suas regras de aparecimento e jamais se desvincula de questões de jogo de poder, bem como jamais se separa de técnicas e efeitos que se operam sobre o sujeito.’

PALAVRAS-CHAVE: enunciado, discurso, relações, atravessamentos, ensino médio, educação.

JUSTIFICATIVA

De posse da premissa de que não se faz análise do discurso isolando enunciados, mas é pelo seu embate; que se deve trabalhar sempre com o que é efetivamente dito ou escrito e fazer relações com outros enunciados e discursos; entrecruzá-los; identificar os

atravessamentos discursivos, sempre observando a relação histórica. Neste preâmbulo faz-se pertinente salientar também que se deve levar em conta ainda as condições de produção do discurso e que não se deve buscar só a coerência em pesquisas e análises, pois a contradição é inerente ao discurso. Por fim, o que deve interessar às análises são os efeitos de sentido que estão materializados e não a intencionalidade.

Côncios desses princípios basilares foucaultianos, percebe-se que na pesquisa foucaultiana, as análises precisarão dar conta das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico das relações de poder. Essas lutas não são linearmente compreensíveis ou compreendidas. Assim, em compasso ao pensamento de Foucault, pode-se dizer que o que há são enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria, então, dar conta de relações históricas, de práticas concretas intrínsecas ao discurso. Estabelecer relações significa, nesse sentido, situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. Operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. (Fischer, 2002). É questionar como Foucault (2008) em *A arqueologia do saber*: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Descrever e interpretar a constituição e estabilização da nova estrutura de educação do Ensino Médio em Goiás e nacionalmente, mediante o exame de sua produção documental e instanciação no âmbito do trabalho escolar e de contextos de formação.

Objetivos Específicos:

- Descrever e interpretar, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), os processos e práticas discursivos relacionados ao Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás.
- Desvendar os mecanismos e estratégias discursivas que configuram o Programa da Ressignificação do Ensino Médio em Goiás e os textos oficiais, bem como seu funcionamento e conseqüências educacionais.

- Investigar a interdiscursividade, as formações discursivas e as condições de produção do discurso dos textos oficiais pertinentes ao trabalho escolar e ao texto da Resignificação.
- Localizar, descrever e interpretar a construção das concepções educacionais de trabalho escolar, ensino e formação nos documentos oficiais e no Programa de Resignificação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, optou-se em trabalhar com a metodologia da crítica documental, trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa de caráter crítico-documental que parte da investigação das condições históricas no âmbito arqueológico que tornaram possível o nascimento do discurso de Resignificação na ordem do saber-poder, para se chegar às implicações deste acontecimento para o campo da educação de Ensino Médio brasileira. As orientações metodológicas fundamentais vêm, sobretudo, do filósofo francês Michel Foucault. É válido salientar que referente às contribuições foucaultianas, não se trata de empreender uma pesquisa sobre a arqueologia em Foucault, mas de tomá-lo como interlocutor privilegiado, tomando por empréstimo a noção de arquivo e procurando ver as possibilidades de estabelecer uma análise arqueológica entre os discursos ditos inovadores na educação e sua relação com o discurso da Resignificação. O que se quer é perscrutar em que termos essa relação pôde se dar, que novos elementos, funções e conexões essa relação atualmente faz operar, para saber quais são as novas modalidades de exercício do saber-poder da e na educação de Ensino Médio no Brasil e em Goiás no tempo presente.

DISCUSSÃO TEÓRICA

1. O discurso arqueológico foucaultiano

Estabelecer e multiplicar relações é proceder a um levantamento da memória de um enunciado, acompanhá-lo como irrupção, como descontinuidade e como transformação. É tratar os enunciados na sua dispersão e na sua “pobreza”. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico. Quando falo, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, porém a cada fala posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo,

deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Como se vê, Foucault multiplica o sujeito falante. (Fischer, 2002)

Os discursos nascem sob um fundo de discursos, discursos em relação. Daí dizer que o trabalho do pesquisador não é ir atrás das origens, e ir marcando as sucessivas transformações. Nessa perspectiva, datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber.

Assim podemos dizer que o discurso é visto como um elemento inerente a práticas sociais quer como parte da atividade, quer como representações discursivas sobre ela. Um elemento que constitui outros elementos da vida social, assim como é constituído por ele. Sendo assim, o discurso é o momento da prática social, ligado dialeticamente com outros momentos igualmente importantes para a constituição da sociedade. Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Há que se explorar também os conceitos de enunciado e arquivo, desenvolvidos por Michel Foucault (2008), em *A arqueologia do saber*. Foucault apresenta o conceito de enunciado como a noção molecular de um discurso, e arquivo como a noção mais ampla que produz e encerra os enunciados. O enunciado é parte do arquivo, é da ordem do acontecimento e só faz sentido porque temos outros enunciados. Um enunciado se modifica por força de outros enunciados e a análise arqueológica interessa-se pelos enunciados materializados, já que o aparecimento deles surge no exercício de uma função enunciativa e determina que outros enunciados não tenham irrompido neste mesmo lugar. Os enunciados são, portanto, estudados no limite que os separa do que não está dito e são compreendidos na circunstância de exclusão de outros enunciados. Nesse sentido, podemos aproveitar as idéias de Foucault em *A ordem do discurso* (1999), ao mesmo tempo em que afirma que a análise deve ser desenvolvida a partir da espessura material dos enunciados, ressalta a existência de uma lei de raridade que rege intrinsecamente a aparição desses, apontando que nem tudo pode ser dito em todo lugar por qualquer pessoa. Assim, considera-se que o arquivo, construído a partir da espessura material dos enunciados efetivos, conduzirá à possibilidade de analisar as práticas discursivas de uma sociedade.

Operar com a noção de arquivo é, portanto, salientar que a análise, na perspectiva foucaultiana, desenvolve-se pautada em um conjunto de enunciados efetivamente produzidos que respondem a um sistema de enunciabilidade (“a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.” (Foucault, 2008, p.149). Entretanto, o conceito de arquivo comporta também outra face, uma vez que, diferentemente de uma concepção genérica, não se refere à conservação e manutenção de documentos, refere-se ao nível de uma prática que faz, entre a tradição e o esquecimento, “parecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem, e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e transformação dos enunciados.” (Foucault, 2008, p.150).

2. Escola & poder em Foucault e o método arqueológico

Na direção do já exposto, fazer pesquisa em educação é ocupar-se do visível e do enunciável, do não-discursivo e do discursivo; entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si. É enxergar as descontinuidades históricas, pois sabemos existir uma história daquilo que se considerou como verdades em um campo específico e das lutas em torno dessas mesmas verdades. É oportuno recuperar aqui as relações entre educação, poder e conhecimento. Foucault reconhecia que o mais importante aspecto do poder estava nas relações sociais. Indivíduos teriam o poder na forma de dominação e coerção, mas mais importante, o poder estava também envolvido na produção e uso do saber. Nessa direção é preciso desvelar o mito que se faz da profissão educador e como se essa profissão fosse capaz de deter todo o saber, partindo dessa tentativa de refletir a qualquer certeza e incerteza que sustenta uma prática pedagógica. Parafraseando Foucault (1979) pode-se dizer que o homem ao mesmo tempo em que detém o conhecimento para fazer parte da sociedade torna-se instrumentalizado para estabelecer regras de convivência. Por isso que o conhecimento é uma forma deste sujeito estabelecer relações que poderão dar-lhes diversas sugestões ou alternativas de poder que poderá representar.

Valendo-nos dessas reflexões, percebe-se que a escola exerce sua função de forma egocêntrica, pois se muda só a fachada, porém seus principais objetivos continuam os mesmos, independente da época a ser vivida. Um exemplo claro é que cada vez mais surgiram inovações pedagógicas, onde o sujeito que sofre a ação serão sempre os alunos e não quem pensa e efetiva essas idéias, como se os alunos fossem algo que não pode ultrapassar redes inter-relacionadas. Não somos educados para estar em constante transformação para a análise de como a realidade está inserida em nós. Exemplo claro deste fato é que não retomamos o que ficou implícito em nossa vida, tentamos a todo o momento fugir da questão que somos nós o sujeito, mas estamos sempre disponíveis a analisar o outro. O conhecimento já não é uma questão de sabedoria para assim estabelecer relações com o outro, mas sim o poder e a forma que eu posso manipular o outro. Segundo Foucault (1999, p. 17):

“... essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia... o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado e distribuído, repartindo e de certo modo atribuído.”

A partir das idéias de Foucault, pode-se partir do princípio de que a escola nasce com a necessidade de organização do saber e na tentativa de atender determinados interesses. A exclusão começa a moldar a sua forma e a ser exercida como forma de poder deter esse conhecimento as amarras de um currículo monopolizador, ou seja, articulado por uma democracia representativa onde este povo que se insere na instituição é educado para fins de participar “efetivamente da sociedade”, baseado no ato político e democrático sobre a educação dessas camadas populares. Segundo Brandão (1993, p.11) “A educação participa do processo de produção de crenças e idéias de qualificação, especialidades que envolvem as

trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.”

Para Foucault, a escola é uma das instituições de seqüestro, como o hospital, o quartel e a prisão. São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um longo período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc., diz Veiga - Neto (2005). Com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de corpos dóceis. Já na 2ª metade do século XX, Foucault (1987) nos ajudou a desvendar os mecanismos de conformação da escola moderna, como instituição disciplinar. A questão do processo de punição se iguala tanto na escola quanto no sistema carcerário. Com base no referencial foucaultiano, podem-se perceber as críticas anarquistas do século XIX como críticas a essa escola moderna, produzida, sustentada e disseminada pelo sistema capitalista.

Foucault entende que a concepção do homem como objeto foi necessária a manutenção da Idade Moderna porque dá às instituições a possibilidade de modificar o corpo e a mente. Entre essas instituições se inclui a educação. O conceito definidor de modernidade, segundo Foucault, é a disciplina, um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. Veiga- Neto (2005) diz que as sociedades modernas não são disciplinadas, mas disciplinares: o que não significa que todos nós estejamos igual e irremediavelmente presos às disciplinas.

Os dispositivos disciplinares e a produção do discurso nas escolas tem adaptado a outros tempos e a outras necessidades. Durante o regime militar nossas escolas foram fortemente disciplinadoras. No processo de democratização tivemos uma espécie de afrouxamento daquele tipo de disciplina mais visivelmente autoritária e outros métodos foram florescendo. Foucault afirmava que transitávamos das sociedades disciplinares para sociedades em que se tornava hegemônica uma outra tecnologia de poder, o biopoder, mais voltada para o controle dos grupos e populações do que para o disciplinamento dos corpos dos indivíduos.

As escolas com sistemas de segurança internos de televisão, ou mesmo aquelas em que os pais podem, através de internet, visualizar a sala de aula de seus filhos, são exemplos dessa nova realidade. Numa outra direção, estão as políticas públicas para a educação, que traçam diretrizes e rumos, controlando os macroprocessos, em lugar de voltar-se para disciplina física. Foucault entende o poder não como um objeto natural, mas uma prática social expressa por um conjunto de relações. Então ele não é uma coisa que uns tem e outros não, é uma relação que se exerce, que opera entre os pares. Nesse sentido, poder não se restringe ao governo, mas espalha-se pela sociedade em conjunto de práticas, a maioria delas essencial à manutenção do Estado. O poder é uma espécie de rede formada por mecanismos e dispositivos que se espriam por todo cotidiano, uma rede da qual ninguém pode escapar. Ele molda nossos comportamentos, atitudes e discursos. Uma manifestação externa desses poderes que Foucault analisa diz respeito aos seus efeitos sobre nossos corpos, que ele chama de poder disciplinar que caracterizou determinadas sociedades no século XX. O pensamento de Michel Foucault subverteu, transformou e modificou nossa relação com o saber e a verdade.

É possível aproximar a vontade de verdade como sistema de exclusão ao conjunto de práticas pedagógicas uma vez que se compreende que a vontade de verdade constitui-se num jogo de poder, na medida em que a aceitação social de uma certa verdade significa exclusão, a negação de outras. Ser detentor de uma verdade é ser detentor de um poder, portanto. No campo educacional, essa vontade de verdade fundamenta um processo educativo disciplinar, no qual os alunos devem submeter-se ao professor, como aquele que possui a verdade em torno do ensinar e do aprender. E o professor faz esse jogo, tendo como instrumento os processos avaliativos, por meio dos quais ele pode tanto classificar os estudantes, separando os que aprendem mais, os que aprendem menos, os que não aprendem, usando de punição como forma de manter o controle disciplinar sobre cada aluno e sobre todo o grupo. É essa vontade de verdade que exclui da escola aquele que supostamente não sabe, porque não quis ou não pôde entrar no jogo. Observando o ensino, vê-se que o que o permeia aparentemente é muito mais o conceito de inclusão, este tem sido a tônica das políticas públicas para a educação na última década. Entretanto, a exclusão continua presente, não como conceito, mas como prática. A educação continua altamente excludente, quando garante o acesso de muita gente à escola, mas não consegue alfabetizar, de fato, um grande contingente. O desafio é poder disponibilizar a todos um ensino de qualidade. Enquanto não formos capazes disso, continuaremos tendo uma escola excludente.

Nesse ínterim, é preciso considerar a noção de espaço, o qual é pensado como o que nos é oferecido sob a forma de relações de posicionamentos. Foucault (1979) refere-se a espaços que se opõem: o público e o privado, o social e o da família, o cultural e o útil, o do lazer e o do trabalho, dentre outros. Foucault atesta, então, que não vivemos em espaços homogêneos. Isto posto, elege os espaços de fora como objetos de reflexão. O tempo e o espaço são formas que terão inúmeras leituras de acordo com os procedimentos a serem estabelecidos no momento disciplinar. Foucault (1979) diz que a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de destruição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualmente classificatório, combinatório; a disciplina é um controle do tempo.

O caráter de incompletude dos sentidos e sua compreensão como efeitos de sentido, cuja produção se inscreve na história, são aspectos importantes para refletirmos sobre as noções de espaço apresentadas por Foucault em suas reflexões em torno da educação. “Os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do desdobramento e da polêmica.” (Gregolin, 2000, p. 61).

Antes de pensar em educação como um todo, temos que analisar os ramos educacionais, como o currículo na forma de manipulação e de poder, no sentido que foi modificado ao longo do tempo pelas políticas educacionais. Ou seja, devemos estar atentos às suas contradições e aos múltiplos olhares que englobam o ensino no decorrer das últimas décadas.

3. Os discursos da Educação em análise

Pautando nessas considerações, podem-se analisar discursos produzidos pelos órgãos oficiais educacionais, por exemplo, o discurso do documento da Ressignificação do Ensino

Médio em Goiás e descrever quais as condições de existência do conjunto de enunciados desse discurso. Os sentidos produzidos por este documento podem ser apreendidos quando se recupera enunciados anteriores, quando se estabelece diálogo com outros discursos oficiais da educação no Brasil, considerando a posição enunciativa, a relação histórica e o contexto sócio-político que Goiás enfrenta, bem como os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio de Goiás. Isso é confirmado no diálogo com Bakhtin (1929/1988), não há discurso “individual”, no sentido em que todo discurso se constrói em função de outro, todo discurso se constrói no processo de interação – real e imaginária.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (p.240)

Geraldi (1996), em suas reflexões sobre Bakhtin, chama a atenção para o fato de que, para este teórico, o processo da tomada de consciência do sujeito se dá nas relações interativas do eu com o outro, através da relação do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado. Esse processo de construção do sujeito e da sua linguagem não prescinde da atividade de criação e aponta caminhos para avançar na busca do heterogêneo no sujeito e na linguagem.

Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado ou concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido algo absolutamente novo e irrepetível, algo que sempre tem que ver com os valores (...). Porém o criado sempre seria do dado (...). Todo o dado se transforma no criado. (p.140)

Não é redundante enfatizar que ao tratar o discurso no jogo de relações em que está imerso, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições? (Foucault, 2008).

Como se vê, o discurso é um “aparelho ideológico” através do qual se dão os embates entre posições diferenciadas. O discurso da Ressignificação expressa essas posições diferenciadas e é constituído pela heterogeneidade discursiva / enunciativa presente no interior dos documentos legais que norteiam o Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás - Constituição da República (1988), Constituição de Goiás (1989), Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº: 9394/96), Plano Nacional de Educação (Lei nº: 10.172/01), Plano Estadual de Educação, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais); porém analisando a materialidade discursiva, é possível verificar nesses discursos tendências de continuidade e de mudança no campo enunciativo/ discursivo e recuperar as relações intertextuais e interdiscursivas que remontam ao texto do documento oficial do Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás.

As repetições de sequências discursivas nos diversos documentos e resoluções acima arrolados conduzem-nos a analisar com maior acuidade o campo lingüístico-enunciativo e ratificam os postulados de Foucault sobre enunciado, campo enunciativo e funções enunciativas:

“Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”. (Foucault, 2008, p.112)

Historicamente, a modernidade do século XIX e XX trouxe consigo o discurso da necessidade e do desejo de mudança ou renovação. Conjunturalmente, o discurso da Resignificação é travestido pelo discurso da mudança, pois expõe, educacionalmente, novas perspectivas ao Ensino Médio. Na perspectiva do contexto específico e com base nos dados e informações encontrados no documento de Resignificação do Ensino Médio em Goiás (2008), toma-se conhecimento de que, historicamente, o Ensino Médio brasileiro sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento: ora privilegiando a profissionalização obrigatória e com caráter de terminalidade (LDB de 1971); ora assumindo um perfil mais propedêutico, voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior (LDB de 1996); e no estado de Goiás, a partir de 2007, destaca-se uma nova tendência denominada de “ensino médio para a vida, ou “preparação para a vida”.

Pode-se considerar que essa oscilação histórica – associada a fatores como a significativa expansão de vagas e matrículas, a imprevisão de fundos específicos de custeio, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o avanço da ciência e da tecnologia e, por fim, a estrutura tradicional e ainda arcaica das redes de ensino – resultou num quadro de esgotamento caracterizado por índices preocupantes de evasão, repetência, distorção idade/série e baixo desempenho dos alunos nos exames avaliativos estaduais, nacionais e internacionais como SAEGO (Sistema de Avaliação da Educação em Goiás), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Todos esses fatores fizeram com que nos últimos 10 anos, o número de jovens que ingressaram no Ensino Médio fosse decrescendo, sobretudo no estado de Goiás. Essa crise que se desencadeou no sistema educacional, nesse período, acentuou ainda mais a necessidade de aparição de um discurso de mudança ou de renovação.

Assim, pode-se dizer que, considerando a perspectiva histórica conjuntural e de contexto específico, há nessa dispersão de enunciados, regularidades discursivas que sustentam o valor eufórico do discurso da renovação ou mudança. Observa-se ainda que o discurso da mudança exige que conceitos já estabilizados sejam atualizados, partindo desse processo o domínio da memória e o da atualidade, o que discursivamente, implica translações de conceitos. A questão do ensino, e precisamente a questão do ensino no Ensino Médio passa por uma série de reformulações, tanto de currículo, quanto de práticas pedagógicas e essas reformulações produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem; mas não são ditas de forma definitiva, ao contrário, entram em redes, onde sua identidade se mantém ou se apaga. É o que se confirma em:

“[...] o enunciado tem a particularidade de ser *repetido*: mas sempre em condições estritas.

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva... , o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.” (Foucault, 2008, p. 118)

A partir da leitura das idéias arqueológicas de Foucault, é possível enxergar nos discursos postos em circulação pelo Ministério da Educação que procuram minimizar danos provenientes de repetências e evasões, esse atravessamento de discursos, esse feixe de relações entre enunciados, as posições e funções enunciativas defendidas por Foucault. Os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da escolarização no nível médio. Ao engajarem-se em crenças que não visam somente prover uma educação de qualidade, mas construir um controle e gerenciamento do risco social, julgam beneficiar o desenvolvimento econômico do país, por meio da “inclusão” de todos os jovens em idade adequada no Ensino Médio facilitando sua permanência no Ensino Médio a partir, sobretudo, das alterações curriculares. Esse discurso “se justifica” na medida em que se sabe que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em parte porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas. No caso brasileiro, isso se evidencia nas reformas curriculares em Curso (PCNs do Ensino Fundamental e Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior) e em Goiás explicitamente no Programa Ressignificação do Ensino Médio.

Desde o início das primeiras formulações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (Semtec/ MEC), para a reforma do Ensino Médio, iniciadas no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), incluíram-se como diretrizes fundamentais:

- a – a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
- b – o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas;
- c – a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo continuado;
- d – a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

Nessas formulações, duas questões são muito recorrentes. A primeira diz respeito ao processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social. A segunda refere-se à adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino e das escolas, em particular, a dois princípios pedagógicos compreendidos como eixos organizadores do novo currículo, ou seja, a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante interação entre as diferentes áreas de conhecimento. O discurso do Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás recupera esses enunciados:

“Nesse contexto, a questão do significado ou mesmo da função do ensino médio deve explorar a discussão simplista e separatista entre o saber para o vestibular e o saber fazer para o mundo do trabalho. Da mesma maneira, é interessante notar que um novo tipo de público tem uma especificidade que deve ser contemplada: não mais buscada apenas a informação, e sim, formação cultural, científica, esportiva, artística, cidadã e também para o trabalho.” (Ressignificação do Ensino Médio, 2008, p. 09)

Esses enunciados são recuperados e reafirmados novamente mais adiante no discurso da Ressignificação, onde se lê:

“Na concepção em que se situa o Programa de Ressignificação do Ensino Médio para Goiás, o projeto político-pedagógico da escola inclui as orientações curriculares. Essas orientações curriculares fundamentaram-se na concepção de que a identidade do ensino médio se expressa pela busca da unidade e diversidade que tem como centralidade o sujeito que quer se capacitar como cidadão pleno, o que pressupõe a convivência harmônica entre a formação propedêutica e a preparação para a iniciação no mundo do trabalho. É princípio unitário para o ensino médio, portanto, que ele se organize e aconteça, tendo como eixos a cultura, a ciência, o meio ambiente, o esporte, o trabalho e arte.”(Ressignificação do Ensino Médio, 2008, p.28)

Como se vê há um entrecruzamento entre os enunciados que constituem o discurso do documento Programa de Ressignificação com os dos documentos anteriores mencionados, os quais foram construídos em condições e posições históricas diferentes. O discurso do Programa de Ressignificação, conforme explicitado nos fragmentos citados anteriormente e também nos trechos a seguir, considerou o domínio da memória e da atualidade.

A educação média tem sido historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social. O documento da Ressignificação resgata a memória desses enunciados e constrói outros a partir de sua condição histórica, de seus interesses políticos, de sua posição de atualidade na tentativa de minimizar ou erradicar essa postura excludente:

“procura-se demonstrar que há de se empreender esforço conjunto por parte de todas as instâncias e atores que participam da construção do processo educativo escolar de nível médio, uma vez que não basta a dotação de recursos financeiros e físicos, para que se consiga reverter o retrato de ensino médio tal como tem insistido em persistir. É preciso ultrapassar as medidas adotadas até então. É preciso ressignificar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, é ressignificar o ambiente da escola: o espaço de aprendizagem cognitiva, social, emocional, afetiva. Para que o ensino médio alcance as suas finalidades e os seus objetivos, respondendo às exigências da sociedade em transformação, além de reformulações estruturais, são necessárias revisões conceituais: uma outra maneira de pensar e produzir conhecimento, o que

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

“implicará na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro”(NEVES e LÜCK, 1997 – 2004, P. 56). É fundamental entender que não há um modelo de jovem e um único modo de viver a juventude, pois há juventude e sujeitos singulares.” (Ressignificação, 2008, p.08)

É válido salientar nessas análises ainda o fato de que o Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Esta condição de estar no meio configura este nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. Segundo a proposta de reforma em nível nacional é preciso dar uma identidade ao Ensino Médio. Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral e a preparação básica para o trabalho. O Programa de Ressignificação reelabora esse discurso a partir de suas condições históricas de produção:

“Há, por outro lado a necessidade de expansão da oferta de ensino médio até que se atinja a sua universalização, uma vez que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 12 anos de escolaridade. Dessa maneira, o ensino médio perdeu o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica. Essa terminalidade deve ser buscada, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, dotado de qualidade social, como resposta às demandas da acumulação flexível, ou seja, a acumulação que se pretende.” (Ressignificação, 2008, p.15)

A identidade do Ensino Médio, na atual reforma goiana, está sendo constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio. Socialmente, a identidade do Ensino Médio estará condicionada à incorporação das necessidades locais – características dos alunos e participação de professores e família na configuração do que é adequado a cada escola.

Retomando a concepção de discurso, ou antes, as formações discursivas, como campo de relação entre enunciados e os enunciados como unidades elementares dos discursos, pode-se dizer que existem enunciados sobre o currículo que forma o discurso da educação, por exemplo. Nesse sentido, embora de forma contínua aconteçam enunciados sobre o currículo, as regras de formação dos discursos se modificam com o tempo; são, pois descontínuas. Aqui vale lembrar, então, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei nº 4024/61 e na Lei nº 5692/71. Nesses casos, a diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único. Pode-se pensar dessa forma que, se a diversificação e a flexibilização fossem verdadeiros princípios do planejamento curricular, este não seria centralizado como efetivamente o é. A descentralização, inclusive, pressupõe uma concepção diferente de professor. Este seria compreendido como agente do currículo, e não como transmissor de uma cultura selecionada por outros. Além disso, a normatização curricular dos conselhos de educação e os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular.

Como se observa no Parecer nº 15/98, que acompanha a Resolução CEB/CNE nº 3/98, enquanto a LDB dá direções mais duradouras da educação nacional, as diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por estarem mais próximas da ação pedagógica, funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões frequentes. A concepção de currículo a que se filiam (parecer e resolução) não o entende como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo. Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente precisa levar em conta a realidade escolar brasileira, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual. Tal proposição, por não considerar a concretude da escola, corre o risco de não contribuir para as necessárias mudanças nas práticas pedagógicas. Novamente pode-se perceber que os discursos se organizam em conceitos, objetos, enunciações, segundo determinadas “estratégias”. Daí dizer que é para a descrição intrínseca do documento que é preciso se voltar, pois não existem enunciados neutros, eles tomam efeito numa prática discursiva, que produz, inevitavelmente a verdade, a ciência, por isso se diz que Foucault questiona a superficialidade das análises dos historiadores e propõe que se façam estudos densos, de modo que se cave mais fundo para chegar às estruturas mais profundas.

Outra prova de que os enunciados, depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação, sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais, está na observação da divisão da proposta curricular em duas partes, base nacional comum e parte diversificada, isto também não é algo totalmente novo ou inédito. Já esteve presente nas leis de 1960 e 1970. Na atual reforma de Goiás, todavia, a parte diversificada não tem a intenção de terminalidade profissional. Continua a centralização na formação acadêmico-propedêutica, uma das históricas exigências da classe média, embora se centre também na integração da formação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Ainda nessa perspectiva, ocorre que a interdisciplinaridade e a contextualização também não são coisas novas e o difícil é transformar isso em realidade, ou seja, em práticas escolares cotidianas. As dificuldades vão além da questão epistemológica e os obstáculos de ordem pessoal, institucional e de formação de professores adquirem relevância. O Enem é um exemplo dessas dificuldades, mesmo no âmbito do próprio MEC. Embora haja a intenção explícita de “associar e relacionar conteúdos” (Avancini 1999, p.4), as provas reeditam os paradigmas disciplinares e “padronizam a diversidade”. Isso ocorre, em parte, porque as matrizes curriculares desse exame são disciplinares. Trabalha-se com competências e habilidades mensuráveis. Foucault (2008) já dizia sobre essa possibilidade de acesso a esses descontínuos:

“O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 2008, p.61-2)

A nova formulação curricular proposta pela reforma do Ensino Médio pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino. Tal adequação provoca duas modificações extremamente significativas na estrutura atual. Por um lado, propõe substituir a atual centralização sistêmica, em termos curriculares e de gestão escolar, pela autonomização da organização pedagógica e curricular da escola. Isso significa ampliar o “poder” da escola e dos professores nesse campo de prática pedagógica, procurando escolarizar as definições sobre a proposta pedagógica e sobre as definições curriculares. Por outro lado, procura “desorganizar” o trabalho escolar baseado no paradigma disciplinar, para substituí-lo por práticas que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização curricular. Aqui se observa a heterogeneidade que subjaz a todo discurso, pois se afloram as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos e isso é considerar a interdiscursividade sugerida por Foucault.

RESULTADOS

As análises discursivas arqueológicas aqui realizadas objetivaram explorar os enunciados efetivamente ditos ou escritos nos documentos oficiais acerca da educação de nível médio no Brasil e em Goiás e, almejavam mostrar que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer seqüência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação - o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já enunciado - permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, a assim por diante. Penso ter sido possível apontar a saliência de um discurso de renovação na produção do discurso da Resignificação dito inovador, ainda que essa inovação traga sempre à memória as raízes das leis anteriores, as quais sustentam esse programa educacional.

Dadas as exposições, vê-se, portanto, que é possível conforme defendido por Foucault em *A arqueologia do saber* (2008), mapear os “ditos” sobre as inovações no campo educacional do nível médio em diferentes cenas enunciativas e multiplicando as relações aí sugeridas. É possível verificar também e mostrar como determinados enunciados que constituem o Programa de Resignificação aparecem e como se distribuem e se agregam a outros enunciados produzindo efeitos de sentido variados e até inesperados.

Assim é de bom tom neste desfecho, nos apropriar mais uma vez de Fischer (1995), a qual comenta que quando Foucault diz que os enunciados são povoados, em suas margens, de tantos outros enunciados, ele afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber, afirma também a importância da análise arqueológica, segundo a qual se despreza a solenidade da ciência, para privilegiar textos e gestos nem tão inéditos assim, enunciados miméticos, banais e discretos, ao lado das grandes e luminosas originalidades. Descrevendo, portanto, esse universo de “diferenças”, alcançamos a formação e a transformação dos discursos, que é o objeto principal das análises discursivas.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, M. “Risco é Enem virar modelo curricular.” Folha de S. Paulo. Especial A Enem 99, 24/08/99.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988. (título original, 1929).

BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1993.

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 15 de 01/06/98. DCN para o Ensino Médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03 de 26/06/98. Institui as DCN para o Ensino Médio.

BRASIL/MEC. Lei nº 9394, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL/MEC/INEP. Plano Nacional de Educação. *Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC/Inep, 1998.

FISCHER, R. M. B. *Análise do discurso: para além de palavras e coisas*. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 39-60.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir*. Nascimento das Prisões. Trad. E Org. de Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 1987.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Tradução de Luiz Baeta Neves: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, ALB/Mercado das Letras, 1996.

GREGOLIN, M. do R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: _____ *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2000. p. 60-78.

GOIÁS. *Ressignificação do Ensino Médio*. SEE. 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.