

AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO

Jadson de Carvalho Borges
Universidade Estadual de Santa Cruz

Eliane Gomes Oliveira de Carvalho
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Alex de Carvalho Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Liliane Gomes de Carvalho Rocha
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a partir dos conceitos de processos de objetivação e subjetivação da Análise do Discurso foucaultiana. Tal análise terá em vista desvendar como se dá a construção dos sujeitos representados neste documento oficial a fim de discutir se esta representação é consonante com o contexto de pluralidade étnica-cultural dos Brasil.

Palavras chave: Discurso. Objetivação. Subjetivação.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos analisar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) - doravante OCEM - sob o viés da Análise do Discurso (AD) foucaultiana, mais especificamente, a partir dos conceitos de processos de objetivação e subjetivação. O nosso objetivo principal é observar como se dá a construção dos sujeitos representados neste documento oficial, isto é, quais são os processos envolvidos na formação desses sujeitos. Ao final deste trabalho também pretendemos responder às seguintes questões: Será que os sujeitos implícitos neste documento oficial abrangem a pluralidade étnica-cultural da população brasileira? Abrange, por exemplo, a população indígena? A população surda? Se não for possível problematizar essas questões dificilmente poderemos concluir como se dá a construção da subjetividade dos sujeitos, uma vez que o termo “sujeitos” não estaria aplicado à totalidade da população alvo.

Conduziremos essas análises a partir do que está discutido no volume 1 das OCEM, destinado às áreas “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e, deste volume, tomaremos para apenas a carta ao professor, a apresentação e o capítulo 3, que tem por título “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” (doravante LE), que é a parte que mais nos interessa, o ensino-aprendizagem de línguas. Na análise dos dois primeiros abordaremos os processos de objetivação e de subjetivação de forma mais geral e no capítulo que trata das línguas estrangeiras daremos maior enfoque à problemática da exclusão, tanto a que é abordada no texto das OCEM, quanto a que apontamos no início dessa introdução.

A justificativa dessa pesquisa baseia-se na prévia problematização de questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que envolve inúmeros fatores e, dentre eles, a linguagem ou o próprio discurso. Após problematizar a relação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), que é o nosso assunto de interesse, Coracini (2007, p.120) aponta que “é mergulhado nessa problemática que se encontra o sujeito, barrado pela linguagem (ou pelo discurso), sujeito que se vê no e pelo olhar do outro que o constitui”. Desse modo constrói-se a subjetividade que, segundo a autora, é quem é responsável pela “aparência enganosa do sujeito uno que luta a luta inglória do controle, do domínio e da (plena) consciência” (CORACINI, 2007, p. 120). O sujeito apontado pela autora é bem específico. Trata-se de sujeitos que falam mais de uma língua e que foram construídos no contexto de entre-línguas, no qual os aspectos culturais assumem também um papel fundamental. Os participantes da pesquisa da autora acreditavam ter certo controle sobre o uso da sua língua de preferência de acordo com a situação. É neste sentido que a autora aponta que a construção da subjetividade está relacionada ao discurso e que esta subjetividade gera uma ilusão de “sujeito uno”, de controle, domínio e plena consciência.

Do que observamos das análises de Coracini (2007), podemos destacar de antemão que o sujeito é constituído na e pela linguagem ou discurso, o que se relaciona com os pressupostos de Foucault sobre os processos de objetivação e de subjetivação, que observaremos a seguir.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Processos de objetivação e de subjetivação

Assim como diversos conceitos foucaultianos, não encontramos uma única análise dos processos de objetivação e dos processos de subjetivação em um único texto ou obra do

autor. No entanto, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos a partir desses conceitos. Como aponta Fonseca (1994), esses dois processos ocorrem conjuntamente na constituição do indivíduo em sujeito.

Os processos de objetivação são processos observáveis porque eles se constituem por meio das práticas das instituições, que têm a finalidade de subjetivar os indivíduos. Esses processos podem ser observados de duas formas: por meio da perspectiva das *práticas epistêmicas* e das *práticas disciplinares ou normalizadoras*.

Analisando os processos de objetivação sob a perspectiva das *práticas epistêmicas*, observam-se as práticas relacionadas a determinado conhecimento, as práticas movidas pelas ideologias. Essas práticas permitem estudar a divisão do sujeito em relação aos outros, promovendo a distinção entre o louco e o são, o fraco e o forte, o desobediente e o obediente, etc. Neste caso, a inter-relação de saberes favorece a objetivação do sujeito nos diversos campos de saber.

Observando os processos de objetivação por meio das *práticas disciplinares ou normalizadoras*, que são o foco deste trabalho, compreendemos que as práticas sociais e institucionais correspondem às regras epistêmicas de sua época e, portanto, estão subordinadas às condições existentes. Por isso as práticas disciplinares são variáveis de acordo o tempo e o contexto. Não é objetivo de Foucault, porém, desvelar as motivações subjetivas que estão por detrás dos processos de objetivação. Ele pretende investigar apenas a emergência simultânea da objetividade científica e das ações subjetivas que irrompem em um espaço organizado por práticas sociais, descobrindo relações de poder que se manifestam na superfície dos acontecimentos. Os processos de objetivação representam, portanto, um mecanismo indispensável para a constituição das relações de poder.

Por meio das práticas disciplinares ou normalizadoras é que os processos de objetivação se tornam mais evidentes. Foucault apresenta como o corpo se tornou um elemento essencial das relações de poder porque o corpo se submete a tais práticas disciplinares e essa submissão dos corpos está relacionada à articulação entre poder e saber. Essa articulação poder-saber é também chamada de tecnologia política do corpo, que seria uma espécie de microfísica do poder operada pelo Estado e pelas instituições, e constitui-se como um mecanismo de poder na sociedade ocidental, que é a de que trata Foucault. A articulação poder-saber indica que poder e saber estão imbricados e são indissociáveis, uma vez que não há relação de poder que não esteja relacionada à constituição de um campo de saber e nem saber que não constitua relações de poder.

Uma vez que não é o poder, mas o sujeito o que é mais importante para Foucault, foi mergulhado nestas reflexões que Foucault procurou descrever as técnicas disciplinares e constatou que toda tecnologia de poder disciplinar fabrica um corpo dócil, submisso, útil e controlável, possível por causa do que ele chama de um micropoder fundado no corpo como um objeto a ser manipulado. A técnica de controle do corpo tornou-se o alvo das sociedades disciplinares, que buscaram aperfeiçoá-la através de ações de vigilância e de adestramento do corpo e da mente, meios de produzir determinado tipo de sociedade, a partir do sequestro do indivíduo.

Os processos de objetivação estão, em geral, sob a responsabilidade das instituições, que sempre lançam mão de determinado discurso para fabricar determinado tipo de sujeito. Já os processos de subjetivação dependem exclusivamente das práticas que, dentro de nossa cultura, fazem do homem um sujeito, preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. Os processos de objetivação promovem processos de subjetivação, que podemos entender como processos identitários, através dos quais os indivíduos tornam-se sujeitos. Através desse processo, o indivíduo é convencido por meio do discurso e se torna sujeito. Como aponta Fonseca (1994), os processos de objetivação e de subjetivação se justapõem assim como os mecanismos e as estratégias que os compõem.

2.2. As instituições e a constituição dos sujeitos professor e aluno

A respeito das instituições, Michel Foucault acredita serem elas as responsáveis pelos processos de objetivação, que tornam o sujeito um ser e não outro. Isso é feito por meio das práticas das instituições, tanto as epistêmicas quanto as disciplinares ou normalizadoras. A fim de apontar o papel das instituições na constituição dos sujeitos devemos, portanto, analisar os discursos disciplinares dessas instituições, sejam eles mais epistêmicos ou mais ligados às práticas, já que ambos constituem o sujeito. Analisaremos, em nossa pesquisa os discursos disciplinares, uma vez que o nosso foco são os processos de objetivação por meio das práticas disciplinares ou normalizadoras.

Uma vez que, para Foucault, discurso é acontecimento, fica evidente que é por meio dele que os processos de objetivação ocorrem. Neste caso, o discurso é visto como práticas e o acontecimento, como uma produção histórica, marcada pelas relações institucionais. Por isso iremos aqui analisar os discursos institucionais, que estão relacionados às práticas que promovem o processo de objetivação, cuja finalidade é constituir o sujeito.

Em *A arqueologia do saber*, tratando do discurso, Foucault afirma que:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz.

(FOUCAULT, 2008 [1969], p. 28)

Assim, entendemos que não existe um discurso puro, que não seja influenciado por vários outros discursos. Todo discurso manifesto, conforme afirmou Foucault (2008, p.28), “é a presença repressiva do que ele diz”. É, portanto, nos discursos que as instituições promovem o adestramento do corpo e da mente, a partir de um sequestro do indivíduo, realizado nos processos de objetivação.

3. ANÁLISE DO CORPUS

3.1. O Portal do MEC

A nossa primeira análise é do discurso do Ministério da Educação (MEC), extraído do Portal do MEC, a respeito das OCEM. No discurso identificamos três partes: a explicação de como o documento foi elaborado, a descrição do objetivo e a justificativa. Analisaremos agora como se dão os processos de objetivação neste discurso.

Segundo o site do Portal do MEC, a elaboração das OCEM foi feita “a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” e o seu objetivo é “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”. A justificativa apresentada é que “a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (Portal do MEC, acesso em 29/09/15).

Começando pela elaboração, é bastante evidente como o Portal do MEC procura objetivar o sujeito, apresentando que o documento foi criado a partir de ampla discussão com quatro grupos: as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e

alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Com isso, confirma-se a validação do documento, o qual parece ser incontestável. Quanto ao objetivo, o portal lança mão da palavra “diálogo”, que tem um efeito atrativo e contribui para a aceitação dos pressupostos do documento. Por fim, na justificativa, há uma explícita relação entre a qualidade da escola e o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania, apresentada de maneira evolutiva, do micro para o macro, evidenciando os mecanismos do processo de objetivação, especialmente ao afirmar que isso é tarefa de todos.

3.2. Carta ao professor

Nos dois primeiros parágrafos da carta ao professor nas OCEM consta exatamente o mesmo texto que acabamos de observar no Portal do MEC, que fora extraído do documento para apresentar apenas uma visão panorâmica do material no portal. Em seguida, no terceiro parágrafo, fala do propósito do governo de “garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 5) e da criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para cumprir o seu propósito dessa garantia. O documento ressalta que a “Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do FUNDEB foi construída com a participação dos dirigentes das redes de ensino e com a participação de diversos segmentos da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 5). Tudo isso funciona como mecanismos de objetivação do sujeito, convencendo-o da boa intenção do programa e do sistema do governo e esclarecendo, de antemão, todos os pormenores em relação à validade ou autenticidade do documento, explicando que houve a participação de diversos segmentos da sociedade e insistindo que “colocou-se acima das diferenças o interesse maior pela educação pública de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 5).

A seguir, apresentam-se as vantagens da nova proposta, em forma de ações de fortalecimento do ensino médio, das quais são destacadas duas: o PRODEB (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e a implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio), afirmando que a “Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor” (BRASIL, 2006, p. 5), visando apoiar a prática docente. Menciona-se também o investimento na formação inicial e continuada dos professores “com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil” (BRASIL, 2006, p.6). No último parágrafo da carta ao professor encontramos o seguinte:

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino.

(BRASIL, 2006, p. 6)

O parágrafo inicia-se com chamada para conscientização e preparação do jovem, que no caso ainda é um indivíduo prestes a se tornar um sujeito, a partir dos processos de objetivação dos quais o professor irá participar. Ainda, é no último parágrafo que está explícito que o documento não é um manual ou uma cartilha a ser seguida pelo professor. Porém é um manual para o guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que, por sua vez, é um manual para o professor.

3.3. Apresentação

O texto da apresentação inicia-se com a menção dos marcos legais para oferta do ensino médio, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), afirmando que eles “representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira” (BRASIL, 2006, p. 7). Destes marcos, dois aspectos são destacados: as finalidades atribuídas ao ensino médio e a organização curricular. Nas finalidades, inclui-se:

o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

(BRASIL, 2006, p. 7)

Destaque para a finalidade de preparação do aluno para o mundo do trabalho, entre todas as outras finalidades, que são mais epistêmicas. Esta é, na verdade, a finalidade maior, que guia os processos de objetivação. O segundo aspecto, relacionado à organização curricular, apresenta cinco componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;

- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

(BRASIL, 2006, p. 7)

Propõe-se aqui, primeiramente, a complementação da base nacional comum do currículo por apenas *uma* parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais. Seguindo, apresenta-se o planejamento e desenvolvimento do currículo de forma menos estanques, ou seja, que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais interdisciplinar, que é a ideia do terceiro ponto: interdisciplinaridade e contextualização, não esquecendo, porém, do espaço de uma parte apenas para atender às especificidades regionais e locais. O quarto componente é a proposta pedagógica e a sua elaboração e execução pelos estabelecimentos de ensino, respeitando, porém, as *normas comuns*. E, por fim, a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino, o que não deveria representar um avanço tão grande assim, como está exposto no texto: “O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (BRASIL, 2006, p. 7). Ao que nos parece, essa possibilidade objetiva que transmite a ideia de autonomia, representa, na verdade, uma ilusão. A própria ideia de autonomia é ilusória, porque não permite que o sujeito fuja do controle do Estado.

O documento ainda ressalta: “Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada” (BRASIL, 2006, p.7). O que seria, para os escritores do documento, “a essência da organização escolar”? Como propomos no início deste trabalho, os sujeitos implícitos neste documento contemplam a pluralidade étnica, social, econômica e cultural do nosso país? Ainda, quais são os critérios que definem essa essência da organização escolar? Quando se expõe que apenas uma parte diversificada do currículo comum deve atender às especificidades locais e em seguida afirma-se que o documento contempla a essência da organização escolar, implica-se que há excluídos, sujeitos que não estão na lista de interesse do documento.

Como justificativa, apresenta-se em seguida 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”

(BRASIL, 2006, p.8). Mas por que e como essa política cultural funcionaria tendo apenas uma parte diversificada para a abordagem de questões regionais? Trata-se de uma grande responsabilidade que o documento não assume e deixa a cargo do professor, que tem de dar conta dela em uma parte diversificada do currículo. O documento acrescenta: “Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas” (BRASIL, 2006, p. 8). Que é uma ação de fôlego, é evidente, mas que se torna uma missão quase impossível porque não se pode escapar ao controle da instituição dominante. Nota-se que, somente “às vezes”, envolve o rompimento com práticas arraigadas.

Sobre o currículo, o documento destaca na conclusão de sua apresentação:

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. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

(BRASIL, 2006, p. 9)

De acordo com as OCEM, então, é o currículo que evidencia o desenvolvimento dos alunos, porém, ressalva-se que não ele não pode chegar à equipe docente como prescrição do trabalho. Em outras palavras, a tomada de uma opção outra implica na não evidência do desenvolvimento dos alunos. O documento propõe, enfim, uma ampla discussão entre o projeto pedagógico e o currículo da escola para que este aproxime-se mais do currículo real que se efetiva na sala de aula.

3.4. O ensino de línguas estrangeiras nas OCEM

Tendo analisado os processos de objetivação e subjetivação do sujeito na carta ao professor e na apresentação das OCEM, resta-nos saber se os sujeitos dos quais estamos falando referem-se à totalidade da população alvo deste documento, ou seja, os (diversos) alunos que estudam línguas estrangeiras no ensino médio. Não podemos simplesmente falar em subjetivação desses sujeitos sem nos certificar de que todos a quem nos referimos como sujeitos estão implícitos nessa nossa observação. Daí a importância da problemática da exclusão.

Assim, analisaremos agora o capítulo 3 das OCEM, referente aos conhecimentos de línguas estrangeiras. Como apontamos anteriormente, nesta seção o foco da nossa análise

está na problemática da exclusão, tanto a abordada nos textos das OCEM, quanto a que propomos nas perguntas da nossa pesquisa, que visa analisar se os sujeitos implícitos neste documento oficial abrange toda a pluralidade étnica-cultural da população brasileira.

Logo na introdução deste capítulo, onde se aponta os objetivos, observamos que o terceiro objetivo nas OCEM para o ensino de línguas estrangeiras é “discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87). Observa-se, portanto, que a questão da exclusão é considerada pelos autores do documento, dada a preocupação desses em discuti-la.

O segundo grande tópico deste capítulo tem por título “Inclusão/Exclusão – Global/Local”. Nele, os autores fazem um breve histórico da noção de exclusão, destacando que “em meados do século XX se falava em exclusão escolar referindo-se aos alunos que tinham dificuldade de acesso à escola, ou aos alunos ‘evadidos’ [...] ou ‘expulsos’, ou ainda aos portadores de alguma deficiência” (BRASIL, 2006, p. 94).

O documento apresenta, assim, a diferença da noção de exclusão daquele tempo até os dias de hoje e considera a sua repercussão na sociedade, salientando que a exclusão “agrega também a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significado nos meios sócio-político-culturais” (BRASIL, 2006, p. 94). É neste sentido que os autores falam do crescimento das políticas para a infância e a adolescência em cooperação com os programas pedagógicos e defendem a importância dessa parceria.

Em seguida, os autores abordam a diferença entre inclusão e inserção, advogando que não basta apenas inserir os alunos (colocar, introduzir), mas incluí-los, isto é, fazer com que eles pertençam, façam parte, se envolvam socialmente. Sendo assim, eles ressaltam a credibilidade dos projetos de inclusão, que abrange desde capacitação dos professores, engajamento das escolas, famílias, até a própria adequação do currículo escolar.

As OCEM apresentam uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, que demonstra que “pessoas com nível superior incompleto, sem acesso às novas tecnologias, têm uma participação de 6,3% na sociedade, enquanto o índice é de 29,6% para as que têm computador e 35,2% para as que utilizam a Internet” (BRASIL, 2006, p. 95) e afirma que, reconhecendo esse valor, o Ministério da Educação criou o Proinfo, com o objetivo de introduzir as novas tecnologias da comunicação e informação (TICs) nas escolas públicas. No entanto, os autores reconhecem que tais propostas demandam, dentre outras coisas,

preparação, uma vez que essa inclusão digital “remete à necessidade da ‘alfabetização’ dessa nova linguagem tecnológica” (BRASIL, 2006, p. 95).

Quanto a estes projetos, os autores apontam para a necessidade de se fazer uma crítica sobre os efeitos da globalização, discutindo valores do que é “global” e “local”, a fim de não incorrer no risco de tornar superficial a noção de inclusão.

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento [...] Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla uma, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística.

(BRASIL, 2006, p. 96)

Como os autores apontam, a questão da inclusão deve ser estudada de maneira mais ampla, aliada a uma consciência crítica, que considere a nossa heterogeneidade e diversidade sociocultural e linguística, a fim de não incorreremos no erro de excluir indivíduos, justamente quando estamos falando de inclusão. Neste sentido, os autores concluem que “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas” (BRASIL, 2006, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de considerar apontamentos tão pertinentes como estes, formados da relação entre os estudos das teorias do discurso, das ideologias e da sociedade, seríamos capazes de conceber a escola como uma instituição fabricante de sujeitos? Poderíamos nos enxergar como peças úteis para um sistema ideológico dominante? Identificaríamos nos processos disciplinares a evidência dos processos de construção de sujeitos? Muito provavelmente não.

Como propomos no início, observamos se os sujeitos implícitos nas OCEM abrangem a pluralidade étnica-cultural do Brasil e concluímos que o documento não se preocupa em apontar um tratamento específico para essa diversidade, deixando a cargo do professor e, como vimos, recomendando que ele tome apenas uma parte do tempo do currículo para lidar

com essas questões plurais. Há ainda uma contradição em falar, por exemplo, de letramento visual sem considerar a necessidade de inclusão dos alunos que são deficientes visuais.

Assim, acreditamos que os sujeitos implícitos no documento não abrangem a totalidade da população alvo, na qual deveria se incluir a população surda, indígena, dentre outras, que demandam uma atenção às suas necessidades especiais. O documento trata apenas de questões essenciais do currículo e das finalidades do ensino no nível médio, negligenciando, mesmo que de modo consciente, as questões destes sujeitos, configurando-se como um discurso excludente.

Sobre os processos de objetivação e de subjetivação, Foucault reitera que é possível lutar contra a dominação representada pelos padrões de comportamento e pensamentos arraigados nestas instituições sociais, porém não há como ser completamente imune ou escape às relações de poder. Isso acontece porque vivemos envoltos de práticas que são guiadas pelo saber e, conseqüentemente, pelo poder, nas quais os processos de subjetivação vão produzindo o que somos cotidianamente. Portanto, somos atravessados pelos discursos, poderes e saberes que, historicamente, nos fazem quem somos hoje. Afinal, “tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio”, como afirmou Foucault (2008 [1969], p. 28). Sobre o papel da instituição escola nos processos de objetivação, precisamos estar atentos:

Mesmo que a escola busque, em sua prática pedagógica, meios de formar alunos críticos e reflexivos, ela continuará mantendo a fabricação, que não é sinônimo de escravidão ou mesmo de massificação. O perigo para nós seria o não conhecimento do estado em que estamos. Saber que somos fabricados nos dá alternativas de sabermos quem somos e poderemos pensar em como podemos nos constituir de outra forma.

(MARTINS E BÚRIGO, 2009, p. 3606)

Diante dessas análises, concluímos que é importante assumir uma postura cética e crítica a respeito de todas as relações que já nos são familiares, porque só assim desvelaremos o que está por trás dos processos de objetivação e de subjetivação que constituem o sujeito e poderemos pensar em como nos constituir de outra forma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. **In: CORACINI, M.J.R.F. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FONSECA, Márcio Alves. **O problema da constituição do sujeito em Foucault.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. **In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MARTINS, I.R.F.; BÚRIGO, T.B.S. A escola como instituição fabricadora de indivíduos. **IX Congresso Nacional de Educação.** PUCPR, 2009.

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio> Acesso em 29/09/2015.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Jadson de Carvalho Borges

Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e tutor do Curso de Letras Vernáculas na modalidade EaD da UESC. E-mail: jadson.borges@gmail.com

Eliane Gomes Oliveira de Carvalho

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), membro do Centro de Pesquisa de Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB). E-mail: elianegocarvalho@hotmail.com

Alex de Carvalho Ferreira

Mestrando em Educação e graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bolsista CAPES. E-mail: aledcferreira@hotmail.com

Liliane Gomes de Carvalho Rocha

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), membro do Centro de Pesquisa de Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB). E-mail: lilianeolivercarvalho@hotmail.com