



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Francine de Souza Trajano

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO?
UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO ADORNIANO**

Florianópolis
2020

Francine de Souza Trajano

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO?
UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO ADORNIANO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.
Orientador: Prof. Irlan von Linsingen, Dr.

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Trajano, Francine de Souza
EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO? UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS
DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO ÂMBITO DO
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO
ADORNIANO / Francine de Souza Trajano ; orientador, Irlan
von Lingingen, 2020.
242 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação e
Emancipação. 3. Análise de Discurso Crítica . 4. Institutos
Federais. 5. Instituto Federal de Santa Catarina. I. von
Lingingen, Irlan. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica. III. Título.

Francine de Souza Trajano

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO?
UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO ADORNIANO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Antônio Fernando Gouvêa da Silva, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Prof. (a) Soraya Franzoni Conde, Dr (a).
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marival Coan, Dr.
Instituto Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Prof. Juliano Camillo, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof. Irlan von Linsingen, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado a meu esposo Erik e as minhas filhas Bárbara e Beatrice, amores da minha vida.

E a todas as pessoas que não somente compartilham da utopia da emancipação humana, mas que, mesmo em condições tão adversas, não desistem da educação e da luta pela emancipação.

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho se faz sozinho, apesar de alguns momentos desse processo serem em completa solidão. Contudo, no fazer humano, mesmo nesses instantes aparentemente solitários, sempre estamos acompanhados de perto por alguém. Agradeço aqueles que me acompanharam nessa jornada complexa, exaustiva, difícil, mas também extremamente prazerosa. Assim, reservo a Deus o meu primeiro agradecimento, pela oportunidade da vida, por guiar os meus passos e iluminar os meus caminhos. Por ter colocado pessoas maravilhosas e imprescindíveis na minha vida, em especial meu esposo Erik. Meu primo, amigo, professor, meu maior exemplo de determinação e força de vontade. Agradeço pelo amor, pelo incentivo e apoio constante na materialização de mais este projeto, pelo sentimento verdadeiramente genuíno que nos une. Obrigada por seres quem és!

Agradeço à minha filha Bárbara, pelo simples fato de existir e estar em minha vida dando sentido aos meus sonhos e a minha dedicação.

À minha segunda bebezinha Beatrice que foi gestada no momento final da pesquisa trazendo mais forças para eu seguir em frente.

A todos os meus demais familiares e amigos que de algum modo me motivaram, me ajudaram e me distraíram com conversas e risadas que também foram importantes nessa jornada.

Ao meu orientador professor Irlan von Linsingen, pela orientação, conhecimentos compartilhados e pela confiança na produção deste trabalho.

Aos professores do PPGET, pelas valiosas contribuições no meu desenvolvimento pessoal e identidade profissional.

Aos colegas do PPGET das turmas de mestrado 2017/1, a qual guardarei muitas lembranças agradáveis e edificantes.

Aos professores examinadores deste trabalho, Marival Coan, Soraya Conde e Fernando Gouvêa, pela leitura, disponibilidade e contribuições que enriqueceram o meu estudo.

Aos professores do IFSC que aceitaram contribuir na forma de entrevista com esta pesquisa, e me deram a oportunidade de conhecer um pouco mais nossa Instituição.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, por autorizar a realização da pesquisa.

À UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), pela oportunidade. Em especial à secretaria do programa pela prontidão de sempre em ajudar.

Por fim, agradeço àqueles que de alguma maneira contribuíram no desenvolvimento e conclusão desta pesquisa e aos que dispõem de tempo para ler este trabalho, em busca de entendimentos sobre a relação entre os temas educação e emancipação aqui abordada, carregando consigo uma diferente maneira de pensar/ler o mundo, na esperança de que esse pode ser mais bonito, menos duro...acreditando que a educação se faz na perspectiva da crítica e resistência às estruturas sociais estabelecidas de caráter ideológico dominante.

Meu muitíssimo obrigada!

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”

Adorno

RESUMO

Esta dissertação explora o tema da emancipação, mais precisamente a noção de uma educação de perspectiva emancipadora, no contexto dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Essas instituições estão atualmente inseridas no que se designa como uma “nova institucionalidade”, que pressupõe a renovação e a reformulação da vigente ordem social das escolas técnicas, então centradas na profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. De fato, o objetivo de emancipação tem aparecido corriqueiramente em diversos gêneros discursivos institucionais, como documentos legais, planos e currículos escolares no âmbito dos IFs, o que sugere a assimilação de discursos de teor progressista e emancipatório na perspectiva de um profissionalizar ampliado. Focalizando a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, este estudo analisa criticamente os sentidos sobre educação emancipadora presentes nos discursos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e em narrativas de docentes, à luz do pensamento adorniano. Busca-se, a partir de referencial teórico baseado em Theodor W. Adorno, e a partir do estabelecimento de crítica permanente, responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais sentidos e interrelações os discursos normativos imbuídos no PDI e os discursos dos docentes do IFSC produzem sobre uma educação que se propõe emancipadora? Assumindo o discurso como elemento central para a compreensão do fenômeno sob investigação e produção de conhecimentos acerca dos temas abordados, essa pesquisa lança mão, epistemológica e metodologicamente, da Análise de Discurso Crítica (ADC) na vertente inglesa dialético-relacional cujo expoente é Norman Fairclough, como um momento estrutural do método da pesquisa, vertente que guarda coerência com o posicionamento ontológico do realismo crítico aqui adotado. A ADC parte da premissa de que por meio da linguagem importantes aspectos da realidade social são compreendidos, revelados e transformados, uma vez que o discurso se constitui em um estrato da realidade, uma forma de ação social. Na abordagem do problema de pesquisa, o estudo enquadra-se como pesquisa qualitativa e descritivo-reflexiva, pois além de descrever os fenômenos em seu contexto, visa analisar e interpretar a realidade a partir de uma postura mais crítica. As técnicas da pesquisa documental foram empregadas a fim de coletar os discursos normativos institucionais expressos no PDI, e para operação dos discursos dos docentes, entrevistas semiestruturadas em profundidade foram realizadas com oito professores atuantes nos cursos do IFSC. Para capturar, analisar e compreender os sentidos imbuídos nos discursos sobre educação emancipadora, lança-se mão de uma abordagem sistemática denominada “abordagem Gioia” para tratamento dos dados discursivos coletados e para a realização da ADC nesses dados. As análises do corpus discursivo revelam que os sentidos de educação emancipatória dominantes no documento PDI estão centrados nos discursos de *Atualização Identitária* da Instituição e *Eixos de Atuação e Impacto*, um discurso que expressa, do ponto de vista normativo e informativo do PDI, tanto os meios de ação educacional quanto as formas de impacto regional-local que fundamentam e legitimam o sentido de educação emancipadora que o IFSC apresenta. Os discursos dos docentes entrevistados, por sua vez, indicam *Deflexões entre o PDI e a Prática Pedagógica* dos professores, bem como *Múltiplos Sentidos de Educação Emancipatória*. Ademais, as narrativas docentes sugerem a *Imanência do Ensino Profissionalizante* no âmbito do IFSC, em razão das dissimetrias em áreas e níveis de ensino e de uma percepção de regressão às origens tecnicistas das práticas político-educacionais. O conjunto discursivo indicou elaborações que limitam o sentido de educação emancipadora, divergindo, na sua essência, das concepções adornianas.

Palavras-chave: Educação. Educação Emancipadora. Discursos. Sentidos. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

This dissertation explores the concept of emancipation, precisely the notion of emancipatory education, in the context of the Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education (IFs). These institutions are currently inscribed in the so-called “new institutionality”, which presumes the renewing and reformulation of the prevailing social order of the technical schools, hence centred on instrumental professionalisation for the labour market. Indeed, the goal of emancipation has frequently been popping up in several institutional discursive genres in the field of the IFs, such as official documents, teaching plans and curriculums, thus suggesting the assimilation of progressive and emancipatory discourses in the perspective of widened professionalisation. Focusing upon the reality of the Federal Institute of Professional, Scientific and Technological Education of Santa Catarina (IFSC), Florianópolis campus, this study critically analyses the meanings of emancipatory education imbued in the Institutional Development Plan (PDI) and teachers’ narratives in the light of Adorno’s thoughts. Drawing on a theoretical framework based on Theodor W. Adorno and through permanent critical thinking, the study seeks to answer the following research problem: What are the meanings and discursive interrelations about emancipatory education imbued and produced in the PDI and teachers’ discourses within the IFSC? Taking discourses as key elements to understanding the phenomenon under investigation and producing knowledge about the themes addressed here, this research epistemologically and methodologically adopts Critical Discourse Analysis (CDA), precisely Norman Fairclough’s dialectical-relational approach. CDA then represents a structural moment of the research design and is in line with the adopted critical realist ontological positioning. CDA starts from the premise that important aspects of social reality can be grasped, revealed and transformed through language/semiosis, insofar as discourses constitute a stratum of reality and a form of social action. To address the research problem this study adopts a qualitative and descriptive-reflexive approach, as besides describing the phenomenon in its context it aims at analysing and interpreting reality from a more critical viewpoint. Documentary research was employed in order to collect normative institutional discourses informed in the PDI; to explore teachers’ discourses semistructured in-depth interviews were conducted with eight academics who work in the IFSC. To gather, analyse and comprehend the meanings imbued in the discourses about emancipatory education a systematic approach called “Gioia methodology” was used for discursive data processing and CDA application. Analysis of the discursive corpus shows that the dominant meanings around emancipatory education in the PDI document are centred on the discourses of *Identity Update* and *Axes of Action and Impact*, which expresses both the means of educational activities and forms of regional-local impact that substantiate and legitimise the meaning of emancipatory education that the IFSC produces from the PDI normative and informative perspective. Discourses of interviewed academics, on the other hand, indicate *Deflections between the PDI and Pedagogical Practice* as well as teachers’ *Multiple Meanings around Emancipatory Education*. Furthermore, teachers’ narratives suggest that there has been an *Immanency of Professional Education* within the IFSC, due to some asymmetries in areas and levels of teaching along with a perception of a return to technicist roots of educational and political practices. The collection of discourses points to formulations that narrow the meaning of emancipatory education, thus diverging in essence from Adorno’s conceptions.

Keywords: Education. Emancipatory Education. Discourses. Meanings. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de abrangência do IFSC no Estado de Santa Catarina.....	84
Figura 2 – Modelo tridimensional da ADC.....	116
Figura 3 – Sistematização metodológica da pesquisa.....	123
Figura 4 – Frequência de alusões à articulação com setores produtivos.....	160
Figura 5 – Rede de lexicalizações sobre emancipação e educação emancipatória.....	186
Figura 6 – Discursos normativos e discursos docentes dominantes.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos adornianos sobre a educação emancipadora.....	73
Quadro 2 – Cursos ofertados pelo IFSC em 2018.....	84
Quadro 3 – Exemplos de elementos de análise discursiva segundo a concepção tridimensional do discurso.....	117
Quadro 4 – Desenho da pesquisa.....	118
Quadro 5 – Síntese dos dados extraídos dos documentos normativos.....	130
Quadro 6 – PDI enquanto gênero normativo e informativo.....	134
Quadro 7 – Valores sociais do IFSC.....	140
Quadro 8 – Predicações relacionadas à gestão.....	144
Quadro 9 – Evidências de gestão democrática, participativa e inclusiva.....	145
Quadro 10 – Nominalizações em torno da noção de desenvolvimento.....	163
Quadro 11 – Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional por Competência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
E-TEC	Escola Aberta do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFETs	Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGECT	Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PT	Partido dos Trabalhadores
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1.1	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	33
2	A GÊNESE DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO: CONSIDERAÇÕES DO ILUMINISMO À CONTEMPORANEIDADE.....	35
2.1	ESCLARECIMENTO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO: A RESPOSTA DE KANT SOBRE <i>QUE É “ESCLARECIMENTO” [AUFKLÄRUNG]</i> ?	36
2.2	ESCLARECIMENTO NO VIÉS DA AUTENTICIDADE DO MATERIALISMO HISTÓRICO: AS PROPOSIÇÕES DE KARL MARX PARA UMA SOCIEDADE LIVRE E EMANCIPADA.....	46
2.3	ESCLARECIMENTO CONVERTIDO EM RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: A TEORIA CRÍTICA E A <i>DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO</i> DE THEODOR W. ADORNO E MAX HORKHEIMER.....	58
3	EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO.....	65
3.1	THEODOR W. ADORNO: ASPECTOS DE SUA VIDA E OBRA.....	65
3.2	ADORNO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM DIÁLOGO PROMISSOR?.....	70
4	NA REALIDADE, PONTOS PARA DEBATE: A PROPOSTA FORMATIVA DE EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO.....	76
4.1	DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	76
4.2	ERA UMA VEZ A TRADIÇÃO TÉCNICA: EIS AÍ UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?	87
4.3	NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO-EMANCIPAÇÃO, QUAL O PAPEL DA (CON)FORMAÇÃO?	91

5	O ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A COMPREENSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DO IFSC.....	107
5.1	AS INQUIETAÇÕES INTERRELACIONADAS DA PESQUISA.....	107
5.2	POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICO.....	108
5.3	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC).....	110
5.4	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	117
5.5	SITUANDO O MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA.....	120
5.6	ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	121
6	OS DISCURSOS INSTITUCIONAIS DO PDI E DOCENTES DO IFSC SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	126
6.1	CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA LEITURA DO DOCUMENTO INSTITUCIONAL PDI.....	126
6.2	DESVELANDO O DISCURSO NORMATIVO: O PDI DO IFSC.....	128
6.3	DESVELANDO O DISCURSO DOCENTE: PROFESSORES DO IFSC.....	167
6.4	AGREGAÇÃO DE CATEGORIAS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS.....	204
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICE A – Convite para participação como colaborador(a) na pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido realizado com os professores do IFSC Campus Florianópolis.....	236
	APÊNDICE B – Protocolo das entrevistas realizadas com os professores do IFSC Campus Florianópolis.....	239
	ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSC.....	242

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendo¹ que tratar do tema emancipação, mais precisamente de uma educação de perspectiva emancipadora, não é uma tarefa nada fácil, considerando-se a própria complexidade de compreensão do tema à luz das diferentes formulações e interpretações que o circundam. Soma-se a isso o embaraçoso contexto ao qual o estudo está relacionado, de modo geral, o cenário educacional brasileiro que se apresenta embrenhado em um campo ambíguo e contraditório em que há, de um lado, o clamor generalizado por urgentes transformações quanto à produção e circulação do conhecimento e, de outro, a atual conjuntura hegemônica do sistema capitalista que permeia todo o campo da educação. É nesse contexto que este estudo se posiciona, precisamente ao focalizar seu interesse na problematização crítica das propostas pedagógicas com viés emancipatório apresentadas no bojo dos Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnologia (IFs), espaços cuja principal incumbência é atuar na formação de cidadãos-técnicos altamente qualificados para o mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de um contexto de investigação ímpar, fértil e carente de reflexões e análises críticas.

É justamente o foco na problemática da relação educação/emancipação no contexto dos IFs que suscitou as ideias preliminares desta pesquisa, fazendo-me ir e voltar no tempo e recordar minha própria história. Por outras palavras, essa relação me estimulou a “revisitar” o processo formativo na Educação Básica, em que o ensino, há poucos anos, se realizava caracteristicamente de modo compartimentado, alienante, desprovido de contextualização (MOREIRA; SILVA, 2002; SILVA, 2010; SACRISTÀN, 1996). No processo de ensino-aprendizado não havia estímulo à tomada de consciência dos educandos sobre aspectos da realidade vivida em sua totalidade e complexidade, uma vez que a aprendizagem era centralizada quase que exclusivamente na aprovação nos exames escolares e no vestibular, o que ainda ecoa com a “educação bancária”² tradicionalmente instituída (FREIRE, 2016).

¹ A opção por escrever as Considerações Iniciais em 1ª pessoa do singular está relacionada à tentativa da pesquisadora de não compartimentar a escrita em relação aos momentos, motivadores e particularidades que a conduziram à pesquisa e ao tema tratado no estudo, desse modo ressaltando e afirmando o entrelaçamento do sujeito pesquisador e objetivo pesquisado. Já no que se refere ao desenvolvimento dos Capítulos seguintes, faz-se o uso da 1ª pessoa do plural.

² Paulo Freire (2016), em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, denominou o termo “educação bancária” para se referir à forma de educação tradicionalmente instituída, em que há a imposição do conhecimento praticada pelo professor sobre o aluno. Esse modelo tratar-se-ia, na visão do autor, de uma atitude opressora e autoritária sobre os alunos, configurando uma educação que nega o diálogo e que prevalece a mera transferência de conteúdo.

Minhas primeiras indagações sobre a possibilidade de uma educação escolar mais humana e transformadora emergiram durante minha graduação em Pedagogia, realizada entre os anos de 2010 e 2014 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Desperta-me nesse período a crença, quase como de romance adolescente, no “poder da educação” em contribuir para a construção de um mundo melhor³. Foi nesse momento de formação que se deram meus primeiros contatos com a noção de emancipação, no seio das disciplinas *Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Currículo, Conhecimento e Cultura* que cursei, especialmente a partir da realização dos estudos sobre perspectivas pedagógicas contemporâneas e sobre a tradição de pensamento denominada Teoria Crítica⁴, segundo os delineamentos teóricos dos estudiosos que compunham a Escola de Frankfurt⁵.

O contato com tais conteúdos trabalhados nessas disciplinas, marcados comumente pelo tom de crítica acerca da realidade social instituída, acrescentou-me, para além do desejo de entender o “papel contraditório” da educação – quer dizer, de cumprir com a tarefa de reprodução das determinações de um conjunto social mais amplo e, ao mesmo tempo, de atuar na transformação da realidade estabelecida –, o interesse pela utopia de uma educação emancipadora, condutora de uma sociedade emancipada.

No entanto, é atuando como servidora técnico-administrativa em educação no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no cargo de assistente de alunos desde o ano de 2013, que me defrontei com discursos imbuídos da relação educação/emancipação, que me levaram a uma série de indagações e inquietações. Nesta Instituição, o conceito “emancipar” é apresentado no domínio da “nova” proposta de educação retratada pela Lei nº 11.892/2008, de criação dos IFs, posteriormente ampliada em demais documentos legais e institucionais que serão apresentados no momento oportuno. Para mim, entretanto, essa pretensa inclinação dos IFs em assumir uma concepção educativa emancipadora, não estava assim tão claramente firmada. Talvez tal leitura estivesse associada a uma percepção inicial de que os espaços formativos dessas instituições

³ Nesse momento eu apresentava um olhar romantizado da educação, uma visão da escola como panaceia social (caráter salvacionista), atribuindo a ela as responsabilidades pelas mudanças de cunho economicistas e sociais almejadas ou mesmo de construção de um outro “plano social”. Hoje entendo que sozinha a educação não promove a transformação do mundo.

⁴ No Capítulo 2, apresento e discorro em mais detalhes sobre a origem da Teoria Crítica como campo do marxismo e seu percurso histórico em direção a novas formulações, encabeçadas principalmente por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. De antemão, ressalta-se que a expressão está vinculada a uma tradição de pensamento e formulações críticas sobre a sociedade no pós-guerra, levadas a cabo especialmente no âmbito da Escola de Frankfurt.

⁵ A Escola de Frankfurt recebeu esse nome após 1950, como forma de designação de um grupo de pensadores críticos da cidade de Frankfurt, Alemanha, que integravam o Instituto de Pesquisa Social fundado em 1924 junto à Universidade Frankfurt (Main).

apresentam uma ligação histórica quase que “umbilical” com a profissionalização para o mercado de trabalho, o que sinalizaria, de certo modo, o antagonismo das propostas pedagógicas mais tradicionais dos IFs com os princípios da liberdade, autonomia, criticidade e conscientização que conduzem ao questionamento sistemático da sociedade estabelecida e conseqüentemente à emancipação dos sujeitos, noções agora que parecem estarem institucionalmente contempladas e integradas às diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse sentido, passei a questionar sobre como os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica poderiam formar sujeitos emancipados, críticos sobre a realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, técnicos qualificados para a execução de práticas demandadas por um mercado de trabalho caracteristicamente marcado por exploração de força de trabalho, privações, antagonismos e contradições socioeconômicas, inerentes ao sistema econômico capitalista. Ainda, passei a refletir sobre que maneiras, explícitas ou implícitas, a educação profissional ofertada nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), de filiação instrumental-tecnicista, absorveu um discurso de viés progressista, de formação ampliada, quando da transmutação dessas instituições nos atuais IFs. Essas reflexões, por sua vez, levaram-me a inquietações sobre o novo perfil de profissional a ser formado segundo tal diretriz supostamente emancipatória e, conseqüentemente, sobre o novo perfil docente exigido para levar a cabo tal projeto.

Com a finalidade de compreender mais adequadamente os discursos referentes às propostas educativas dos IFs, no âmbito da problemática da emancipação, voltei-me para uma abordagem precedente sobre a constituição histórico-política e a tradição de formação realizada nestes espaços. Numa breve análise dos movimentos históricos da educação profissional no Brasil, percebi que, especialmente a partir de meados de 1990, modificações fundamentais quanto à natureza, objetivos, responsabilidades, espaços e funções das antigas Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e dos CEFETs ocorreram com a transformação em IFs (FARTES, 2014), inserindo essas instituições no universo do desenvolvimento profissional, tecnológico, da inovação e da produção científica.

Precipualemente, essas instituições destinavam-se à formação de operários, sobretudo daqueles desprovidos de fortuna que desejavam aprender um ofício, conhecimentos rudimentares com ênfase na prática (BASTOS, 1988). O papel do professor, nesse contexto, era transmitir conhecimentos artífices e artesanais aos alunos através de oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos (BRANDÃO, 1999), como no ensino de alfaiataria, sapataria e

marcenaria (CUNHA, 1984). Os professores possuíam uma formação normalista, muitas vezes advindo do quadro do ensino primário sem fazerem ideia do que lecionariam no ensino profissional. Muitos docentes, os chamados mestres e contramestres, por exemplo, vinham de estabelecimentos produtivos sem trazer nenhuma base teórica e pedagógica consistente para o trabalho com os alunos nas oficinas, a não ser suas habilidades prático-técnicas (CUNHA, 1984).

Como observam Caetano e Linsingen (2012), essa modalidade de educação instituída e expandida no Brasil a partir de 1990 tem caráter eminentemente profissionalizante, cujo objetivo essencial é a preparação dos alunos para o exercício de atividades no sistema produtivo. Para os autores, predomina nesse modelo a chamada “pedagogia das competências”, que favorece o ensino instrumentalizador baseado em ações técnicas e, não raro, desprovidas de uma compreensão mais aprofundada e crítica dos conhecimentos que sustentam tais ações e suas implicações para a sociedade.

A criação dos atuais IFs em 2008 buscou traduzir a preocupação dos últimos governos quanto ao papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, com vistas ao desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2011). Destarte, novas diretrizes do campo sugeriram uma busca por transcender a ideia da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de força de trabalho. Hoje, os IFs estão inseridos na perspectiva da educação científica e tecnológica, atuando em cursos técnicos (em sua maioria de forma integrada ao Ensino Médio), licenciaturas e graduações, mas também passando a se dedicar a especializações, mestrados e doutorados voltados principalmente a pesquisas científicas básicas e aplicadas. Tratar-se-ia, nesse sentido, de um profissionalizar ampliado, integrando ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, o que, por sua vez, resulta em sérias implicações para, de um lado, o profissional a ser formado, e, do outro o ator docente requerido para a tarefa de formação.

Conforme mencionado, o discurso de uma educação profissional e tecnológica emancipatória se evidencia na legislação oficial. A lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º inciso V, explicita que os IFs devem “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008). Com base em tal premissa, no livro *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011), de organização de Eliezer Pacheco, então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC/SETEC) no período de implantação dos IFs, a

educação é enfatizada como política social capaz de emancipar. Pacheco (2011) destaca que os IFs não possuem a função de submeter a educação à lógica do capital, à serviço da reprodução capitalista por meio da formação instrumental de força de trabalho. O objetivo central dessas instituições, segundo o autor, não seria formar um mero profissional, um especialista dotado de competências técnicas, mas “[...] um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto” (PACHECO, 2011, p. 11). A concepção de emancipação é então definida, ao menos no plano discursivo institucional dos IFs, como meio de transformação da realidade.

Essa noção de educação para a emancipação também se evidencia em documento criado pelo MEC no ano de 2010, intitulado *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes*, no qual é assinalado que os IFs constituem um “novo modelo” de instituição, na medida em que seu foco de atuação desloca-se da lógica de subordinação ao poder econômico para a construção de uma sociedade mais autônoma, solidária, menos desigual, em que o compromisso com o desenvolvimento integral de cidadãos-trabalhadores emancipados torna-se projeto precípua da educação (MEC, 2010).

Percebi que nesse novo contexto de organização político-pedagógica, os docentes dos IFs são instigados a atuar em diferentes dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. No caso da pesquisa científica, por exemplo, exige-se cada vez mais dos professores dessas instituições uma capacidade de investigação e produção científica articulada com conhecimentos tecnológicos e sócio-históricos, o que, conseqüentemente, reverbera em discursos e práticas pedagógicas que me parecem apontar, à primeira vista, para outros sentidos acerca do que assumem como educação científica e tecnológica em relação aos atribuídos pelos docentes em outros momentos históricos em que predominavam as noções de ensino puramente profissionalizante, de uma pedagogia das competências (CAETANO; LINSINGEN, 2012) marcada pela racionalidade do “fazer”.

Nesse diapasão, entendendo a problemática da educação emancipadora como inscrita na atual dinâmica educacional dos IFs – haja vista que a proposta de educação para a emancipação no âmbito dessas instituições “indica” a balização de aspectos centrais das práticas pedagógicas docentes realizadas nesses espaços –, a compreensão mais aprofundada dos sentidos discursivamente produzidos e reproduzidos sobre uma educação que se propõe emancipatória passou a constituir o propósito de meu estudo, no âmbito do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Isso posto, antes de adentrar no problema de pesquisa proposto, nos objetivos e no detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dessa investigação, apresento o caminho que segui para delimitar a gênese do conceito emancipação no contexto da Idade Média, aspecto que considere essencial não apenas para subsidiar entendimentos a respeito de inúmeras questões, acontecimentos e mudanças ocorridas desde esse período à fase Moderna, mas também para que eu pudesse abordar adequadamente, em relação à ordem social hoje estabelecida, discursos de viés emancipatório como os que fazem parte da “nova institucionalidade” dos IFs. Nesse sentido é que realizo, no segundo Capítulo dessa dissertação, um resgate do sentido etimológico da palavra emancipação e a problematização a respeito das concepções que perpassaram o termo no contexto do Iluminismo⁶, notadamente o século XVIII, período que marca o desenvolvimento da Modernidade⁷.

Considerando que características da fase de transição, entre a era Medieval e a Modernidade, servem de substrato inicial à apreensão do conceito de emancipação, recorro à leitura do opúsculo de Immanuel Kant (1985)⁸ sobre a *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”?* [*“Aufklärung”*]⁹. Nessa obra, Kant defende o esclarecimento como sendo a saída do homem da menoridade, da condição de tutelado, para a maioridade, o que lhe acarreta, por conseguinte, a sua emancipação.

Kant (1985, p. 100) escreve que a menoridade refere-se à “[...] incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a orientação do outro indivíduo”, sendo incapaz o ser humano que se acomoda, que não raciocina, e pela preguiça e covardia não exerce a capacidade de

⁶ Iluminismo significa, em síntese, um “movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc. XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e política. No plano político, o Iluminismo defende as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso. O racionalismo e a teoria crítica no pensamento contemporâneo podem ser considerados herdeiros da tradição iluminista” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 137).

⁷ É importante destacar que os autores aos quais recorro para discutir o conceito de emancipação partem da reflexão crítica sobre as diretrizes do projeto iluminista na modernidade, momento histórico marcado pela orientação das ideias de racionalidade como possibilidade emancipatória.

⁸ O breve ensaio de Kant intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, foi publicado no jornal alemão *Berlinische Monatsschrift* em 1783. O acesso à obra na versão adaptada e publicada em português é de 1985.

⁹ Palavra alemã podendo ser traduzida para “Esclarecimento”, “Iluminismo” e “Ilustração”, como forma de designar a autoimagem do pensamento europeu do século XVIII. Considerando que o termo aparece nos textos originais de Kant e Adorno, conforme divulgado mais amplamente, com a tradução para “Esclarecimento”, escolhi fixá-la em nossa discussão. Explicitarei melhor tal escolha no decorrer do Capítulo 2.

reflexão e ação, tornando-se assim preza facilmente manipulada/tutelada pelos outros. O autor destaca que mesmo sendo difícil sair dessa situação, ela não é irreversível, desde que o indivíduo – único culpado da própria circunstância de menoridade – faça uso público da razão, considerada *per se* condição de libertação humana, de constituição de homem esclarecido, de homem emancipado.

Tendo vivido no contexto do movimento europeu do século XVIII, marcado pela busca do caminho do esclarecimento no período iluminista, Kant pode ser apontado como o filósofo que expressou de forma mais coerente o pensamento elaborado pelos iluministas à época. Nesse período, concebido ainda como “não esclarecido”, mas “em processo de esclarecimento”, a ideia basilar consistia na capacidade da razão de conduzir à evolução e ao progresso humano. O cerne do pensamento do projeto iluminista de esclarecimento pela razão baseava-se no ideário de libertação dos sujeitos da menoridade, promovida pelo desprendimento das enredas sociais déspotas e das amarras de crenças religiosas fixadas no período medieval (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), o que indicava uma meta audaciosa de expressão de ruptura com a ordem instituída.

Já no século XIX, tendo por base uma nova conjuntura histórica, Marx trata da questão da emancipação afastando-se, dentre outros, da tradição da modernidade iluminista, estabelecendo uma nova forma de pensamento fundado no projeto de revolução da classe trabalhadora contra o capitalismo, na perspectiva da emancipação da sociedade. E, mais tarde, o projeto da modernidade ganharia espaço e aprofundamento nos estudos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, ao longo do século XX, onde pensadores integrantes da primeira geração frankfurtina problematizaram criticamente a possibilidade de emancipação no contexto da modernidade, demarcando, de certo modo, o distanciamento em relação à reflexão filosófica iluminista. Dentre os proeminentes membros que se dedicaram a tais discussões, apresentando ferramentas, assim como Kant e Marx, para a apreensão do conceito emancipação, destacam-se Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, que publicaram, em 1947, a obra *Dialética do Esclarecimento*, que representou um substancial auxílio à compreensão do tema da emancipação por meio de duras críticas ao projeto moderno, que teria convertido a própria racionalidade a uma função de adaptação à realidade estabelecida, a um conformismo diante da dominação vigente (NOBRE, 2003 *apud* HONNETH, 2003).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento iluminista era entendido como o processo de emancipação intelectual resultado da capacidade do indivíduo de superar, pela via da razão, a ignorância do pensamento, o medo dos mitos e superstições ancestrais sobre

forças naturais ameaçadoras e as crenças infundidas pela religião. No entanto, com o advento da modernidade e o estabelecimento do capitalismo administrado, as tendências reais de emancipação já não seriam mais discerníveis, tendo o processo do esclarecimento da razão humana sido convertido na sua própria autodestruição (NOBRE, 2003 *apud* HONNETH, 2003). Por isso, os autores questionam as conquistas da razão iluminista, uma vez que a razão que se erguera com pretensão potencial libertador logo se afasta do seu projeto inicial, subordinando-se à técnica atuando para o processo de dominação da natureza, ou seja, negando o seu fundamento. Dessa forma, o esclarecimento converter-se-ia em uma racionalidade controladora – *instrumental*¹⁰ – que, ao invés de libertar o homem, o aprisionaria cada vez mais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse contexto, frente ao advento da modernidade, os autores reforçam que seria preciso entender o mundo esclarecido como resultado não só do processo histórico de superação da ignorância e do pensar por conta própria, mas também da perspectiva da superação da dominação intelectual, política e econômica estabelecida na sociedade do capital, o que não se concretiza frente aos avanços e generalização da exploração capitalista, aspectos que intento explorar com maior profundidade no decorrer do Capítulo 2 deste trabalho.

O que julgo importante ressaltar a partir dessas considerações iniciais, é que embora a busca por esclarecimento (emancipação) no século XVIII não tenha se efetivado, conforme indicado por Adorno e Horkheimer (1985), a forma como o ser humano passa a refletir sobre si e sobre sua relação com o meio estimulou um conjunto de mudanças radicais na sociedade desse período, e herdadas na futuridade, visto que é com a passagem do Iluminismo que o homem tenta valer-se de sua razão em seu máximo potencial. É a busca pela compreensão e dominação da natureza, atreladas à mudança no modo de produção e de validação do conhecimento – cujas bases eram centradas na valorização da ciência tida como resposta única e verdadeira a tudo que carecia de comprovação fática – que marcam as principais características das transformações ocorridas na conjuntura do ideário iluminista, as quais foram propaladas na posterioridade.

Mantendo o distanciamento das concepções infundidas no misticismo do contexto medieval, a proposta de emancipação da modernidade acenou ao ser humano a possibilidade de se libertar dos medos ancestrais e pensar racionalmente sobre seu destino, algo bastante

¹⁰ É a razão passando por um processo de encolhimento/instrumentalização, uma vez que passa a atuar na operacionalização e manejo das relações meio-fim, nas ações instrumentais voltadas ao êxito e aos benefícios a serem alcançados.

generoso por sinal; ao mesmo tempo, no entanto, o expôs à regressão sobre a busca da própria liberdade almejada, uma vez que o estímulo “ingênuo” ao progresso social e a fé exacerbada na ciência resultaram num novo ciclo de dominação e destrutividade humana (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A aposta de que mais ciência traria riqueza e bem-estar social foi o que prevaleceu do projeto da modernidade, o que impeliu, ao longo dos séculos seguintes, a ideia de urgência desenvolvimentista, concepção que propiciou o agravamento aligeirado de uma série de crises sociais e ambientais.

Sem embargo, já no século XX, distintamente após a 2ª Guerra Mundial, a sociedade passa a perceber as implicações negativas iniciadas, substancialmente, com Revolução Científica e a Revolução Industrial, o que levou a uma série de questionamentos críticos acerca das condições e resultados do desenvolvimento científico e tecnológico, e, por conseguinte, a movimentos em busca da tomada de consciência social (CUNHA, 2006; AULER; BAZZO, 2001).

O otimismo e a crença na ciência e na tecnologia como respostas a todos os males da sociedade passam então a ser problematizados e desmistificados a partir das mais variadas evidências sobre a forma com que essas vinham se (re)produzindo, gerando mal-estar na sociedade como um todo com o agravamento de problemas ambientais (poluição, desmatamento, desenvolvimento de bombas químicas e nucleares) e emergência de problemas de ordem socioeconômica, oriundos do aumento demasiado do capitalismo industrial e dos efeitos tecnológicos (CUNHA, 2006; AULER; BAZZO, 2001). Apesar disso, a busca desenfreada pela produtividade e acumulação se evidencia mais do que nunca nas sociedades atuais, assim como a confiança de alguns sujeitos na possibilidade de vivermos melhor num mundo cada vez mais evoluído por meio do progresso técnico-científico, sem considerar as sequelas inerentemente acarretadas no processo.

Em razão das adversidades sociais e ambientais elevadas na conjuntura das guerras e revoluções, a informação e o conhecimento ganham mais importância na vida das pessoas e, de modo consequente, a educação (formal) passa por um processo de reavaliação de sua efetiva contribuição às demandas e anseios da sociedade, bem como de ampliação de suas funções. Surge, assim, nos anos de 1960 e mais fortemente nas décadas de 1980 e 1990, no âmbito das perspectivas filosóficas e pedagógicas críticas, novas maneiras de entender e prescrever as práticas educativas guiando-as à conscientização do sujeito sobre a realidade inserido (MOREIRA; SILVA, 2002). No âmbito do ensino de Ciências, por exemplo, conforme destacam Cunha (2006), Auler e Bazzo (2001), inserem-se os estudos que envolvem o

Movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), os quais tiveram origem no final dos anos 60 e início dos anos 70, devido a preocupações com o desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse cenário, movimentos de resistência que visam a se contrapor às ideologias dominantes instigam o campo educacional a assumir posicionamentos em favor de discursos progressistas que estimulam a tomada de consciência coletiva e a superação das contradições expressas no metabolismo social. O ideal pedagógico presente em tais perspectivas nasce como contraposição e resistência ao modelo de educação tradicionalmente instituído e assume a meta de conduzir os educandos à autonomia, à conscientização, apresentando a ideia de uma educação emancipatória (MOREIRA; SILVA, 2002).

No caso dos IFs, o objetivo de emancipação tem aparecido corriqueiramente em diversos gêneros discursivos institucionais, como documentos legais, planos e currículos escolares. Não obstante, ao considerar os papéis que essas entidades desempenham em termos de educação profissional e tecnológica (formar um sujeito emancipado e, ao mesmo tempo, uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e consumidor capitalista), fui conduzida a refletir sobre a pretensa educação emancipadora que se constitui nesse cenário, julgando importante captar, na perspectiva dos discursos normativos e dos sujeitos atuantes nesses espaços formativos, particularmente, dos docentes, os sentidos elaborados a respeito de tal proposta.

Parto da compreensão de que, estando a EPT em expansão¹¹, formando e capacitando técnico-cientificamente milhares de brasileiros (BRASIL, 2008; PACHECO; 2011), faz-se imprescindível que ela seja atravessada por debates críticos sobre a concepção de educação que adota, sobretudo levando em conta o discurso recorrentemente emancipatório em voga. Entendo que os sentidos de emancipação/educação emancipatória, que se estabelecem hoje como característica do projeto de educação profissional e tecnológica em implantação nos IFs, podem ser significativamente produzidos e reproduzidos de forma distinta entre diferentes sujeitos, quando não contraditoriamente, o que torna pertinente tal discussão. Considero, ainda, que tais discursos imbuídos na retórica da educação emancipadora precisam ser problematizados no sentido de tematizar as condições efetivas de sua realização, uma vez que esses espaços atuam igualmente na formação do trabalhador inserido nas relações e tensões permanentes entre trabalho-capital.

¹¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por três fases de expansão das unidades e ofertas de cursos em todo o território nacional. No ano de 2005, a primeira fase do Plano de Expansão foi realizada e as demais aconteceram em 2007 e 2011.

Na imbricação entre reprodução social e emancipação humana e sua interface com a educação há, por certo, a dificuldade de se apreender adequadamente o significado desses dois aspectos, já que a escola atua tanto na reprodução quanto na transformação do conjunto social mais amplo. E para guiar-me nesse processo de discussão sobre tais questões elegi Theodor W. Adorno como aporte basilar. Dentre os expoentes pensadores da Teoria Crítica, foi Adorno, juntamente com Horkheimer (1985), quem denunciou que numa sociedade capitalista administrada a educação guia os sujeitos à semiformação [*Halbbildung*]¹², quer dizer, a uma quase-formação promovida por um transcurso formativo permeado pela racionalidade instrumental. Escreve Adorno (1995, p. 180) que “[...] num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menor idade”.

Para Adorno (1995), a emancipação humana representa o processo de desenvolvimento do poder de reflexão e de autodeterminação para o alcance das condições individuais de autonomia cruciais à existência da democracia. Educação, nesse sentido, diria respeito à produção de uma consciência verdadeira sobre a experiência vivida, sendo ela dependente da existência plena da democracia que só “[...] pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142). Essa perspectiva me conduziu a considerar que nessa relação dialética, segundo a qual emancipação e democracia são interdependentes, estas não são inerentes a qualquer ato educativo, pois por mais que haja a revisão de modelos educacionais estabelecidos e a estruturação de novos paradigmas que atendam a anseios sociais, há também uma série de contradições resultantes de valores dominantes fortemente arraigados e sustentados nas diversas estruturas sociais de nossa sociedade.

É nesse sentido que busco as contribuições clássicas de Adorno para o estabelecimento de reflexão crítica sobre uma educação de perspectiva emancipadora que se apresenta no contexto em que se inserem os IFs. Como todo clássico não deixa de ser atual, considero que os escritos adornianos continuam a conter elementos teóricos férteis para a problematização e compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, incluindo os do campo da educação. Pois, conforme escrevem Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 10), “[...] a genialidade de seu

¹² A palavra alemã “*halbbildung*”, é traduzida para o português como “semiformação”, “semiformado” ou “semiculto”. Segundo pontua Leo Maar (2003, p. 459), o termo caracteriza “[...] a determinação social da sociedade contemporânea”, isto é “[...] uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela” (LEO MAAR, 2003, p. 462, grifos do autor).

pensamento inquietante não se limita à temporalidade do século XX, mas sim permanece como uma constelação que alerta para o fato que também no século XXI não há como ter uma vida correta na falsa”.

Vale ressaltar que a escolha pelas teorizações desenvolvidas por Adorno como esboço estruturante da pesquisa deu-se a partir da realização da disciplina optativa *Fundamentos da Teoria Crítica e da Pedagogia Freireana como política curricular para Licenciaturas em Ensino de Ciências*, ofertada no âmbito do mestrado acadêmico do PPGECT. Tais discussões propiciaram o maior contato com os delineamentos teóricos da Teoria Crítica adorniana, fazendo-me perceber que tal abordagem seria promissora às discussões aqui propostas, pois apresentava elementos teóricos e conceituais centrais que me possibilitariam entender adequadamente questões sociais e culturais mais amplas e suas interfaces com a educação, em particular.

Embora outros importantes autores também tenham exercido destacada contribuição à essa tradição de pensamento crítica, a reflexão dialética sobre o “progresso” e “regresso” da sociedade moderna é abordada mais notadamente em discussões realizadas por Adorno, sendo a dimensão da educação, isto é, o desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação e a associação que estabelece nos limites e possibilidades de conduzir o ser humano à uma racionalidade emancipatória, é tratada de forma significativa em estudos realizados por esse autor. As concepções adornianas mostraram-se distintamente promissoras para uma análise e compreensão aprofundada dos discursos produzidos e reproduzidos no âmbito do IFSC. Assim, é por meio de tais delineamentos teóricos que busco discutir as relações educação/emancipação postas na contemporaneidade, com particular enfoque na realidade do IFSC.

Conforme já mencionado nesta introdução, realizo, antes de tudo, um resgate do conceito de emancipação em sua formulação no âmbito do projeto de esclarecimento na modernidade. No entanto, é no pensamento de Adorno que busco substratos para reflexão e problematização quanto ao conceito de emancipação em sua relação com o campo da educação. Assim sendo, investigo três obras¹³ seminais do autor reunidas sob os títulos *Educação e Emancipação* (1995), *Minima Moralia* (1993) e *Teoria da Semicultura* (1996), além de escritos de alguns dos seus comentadores mais notáveis, dentre os quais Leo Maar (1996, 2003),

¹³ Reconheço que o pensamento de Adorno sobre educação e emancipação não está plenamente concentrado na publicação de tais obras, porém esses referenciais apresentam amplo aglomerado de ideias acerca das temáticas estimuladoras das discussões aqui propostas.

Bronner (1997), Pucci (2001) e Zuin, Pucci e Lastória (2015). Busco então situar, no diálogo com as obras e textos citados, o conceito de emancipação, de educação, ou em outras palavras, de uma educação emancipatória à luz da acepção adorniana.

Intento, através do potencial que Adorno apresenta para o pensamento contemporâneo, e a partir do estabelecimento de crítica permanente, refletir sobre os discursos expressos no documento que normatiza os processos educacionais no IFSC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como sobre as diversas possibilidades de discursos docentes sobre a “nova” proposta educacional apregoada no âmbito dos IFs.

Tendo em vista os argumentos apresentados e a centralidade epistemológica que o discurso assume nesse estudo, delinee o seguinte problema de pesquisa: **Quais sentidos e interrelações os discursos normativos imbuídos no PDI e os discursos dos docentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) produzem sobre uma educação que se propõe emancipadora?**

Com base em tal problema de pesquisa, estabeleci, como o objetivo geral do estudo:

Analisar e compreender os sentidos sobre educação emancipadora presentes nos discursos do PDI e dos docentes, no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, à luz do pensamento adorniano.

Com vistas a atender ao objetivo proposto, elenco os seguintes objetivos específicos:

- *Identificar e explicitar os sentidos dominantes sobre educação emancipadora nas formações discursivas do PDI e dos docentes;*
- *Analisar e discutir as interrelações discursivas entre os discursos presentes no documento normativo PDI e nas narrativas dos docentes sobre uma educação que se propõe emancipadora; e*
- *Identificar e analisar as sintonias e/ou divergências discursivas presentes no documento normativo PDI e nas narrativas dos docentes acerca da concepção de uma educação emancipatória à luz da perspectiva adorniana.*

Diante do exposto, é válido frisar que embora a pesquisa parta dos discursos materializados nas obras em posição de dirigentes do MEC e de documentos oficiais desta rede de ensino – uma vez que as propostas formativas institucionais se baseiam nas normatizações e orientações de âmbito federal, remetendo a análises que, necessariamente, devem dialogar com estes documentos –, o foco do estudo está na abordagem dos sentidos sobre educação emancipadora presentes nos discursos do PDI e dos docentes do IFSC e não dos IFs em geral. É válido elucidar, ainda, que o PDI desta Instituição regulamenta as atividades de todos 22 Campus presentes no território catarinense, e a escolha pela realização da pesquisa com docentes atuantes no Campus Florianópolis dá-se, entre outras questões, pelo fato de a pesquisadora ser servidora lotada nessa unidade institucional, o que privilegia o entrelaçamento pesquisador/objeto, favorece um maior contato com os sujeitos envolvidos no estudo, assim elevando o potencial de apreensão do fenômeno a luz do problema de pesquisa.

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa assume o discurso como elemento central para a compreensão do fenômeno sob investigação e produção de conhecimentos acerca dos temas abordados. Portanto, para realizar a empreitada proposta nessa pesquisa, lanço mão, epistemológica e metodologicamente, da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) na vertente inglesa dialético-relacional cujo expoente é Norman Fairclough, como um momento estrutural do método da pesquisa, vertente que guarda coerência com o posicionamento ontológico do realismo crítico aqui assumido.

A premissa basilar do realismo crítico é que há um mundo real “lá fora”, que existe independentemente do nosso conhecimento sobre ele. Por sua vez, este mundo real contempla um mundo socialmente construído (FAIRCLOUGH, 2005; BHASKAR, 1989). Nesse sentido, o realismo crítico adota uma ontologia estratificada que considera os processos, eventos e estruturas desse mundo social como diferentes estratos da realidade, imbuídos de diferentes propriedades (FAIRCLOUGH, 2005). Baseada na ontologia do realismo crítico, a ADC considera a linguagem, ou semiose, como um dos estratos da realidade social, assim como um momento irredutível das práticas sociais, haja vista que toda prática social possui um elemento semiótico fundamental. Logo, a ADC concebe a linguagem como mutuamente constitutiva do social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010), na medida em que as relações sociais, de poder, instituições, crenças e valores culturais são parcialmente constituídos de discurso, sem, entretanto, serem redutíveis ao discurso.

Nessa linha, a ADC parte da premissa de que por meio da linguagem importantes aspectos da realidade social são compreendidos, revelados e transformados, uma vez que o

discurso se constitui em um estrato da realidade, uma forma de ação social (FAIRCLOUGH, 2001a). Dessa feita, a função do analista crítico do discurso seria então

[...] difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como primeiro passo para a emancipação” (MELO, 2009, p. 9).

A ADC enfatiza que o mundo é construído pela atribuição de sentidos que os autores sociais lhe impõem, não havendo, sem a interação subjetiva dos sujeitos e a atribuição de sentidos aos objetos, condições de explicar o processo de produção dos discursos e dos sentidos (MELO, 2009). Assim, uma análise discursiva pretende compreender o sentido das palavras manifestas através do discurso, o que torna fundamental localizar a posição sócio-histórica dos sujeitos do discurso, suas ideologias, seu contexto e suas condições de inserção no mundo para que possam apreender o sentido e o significado do discurso em suas dimensões intra e interdiscursivas (CAREGNATO; MUTTI, 2006), tanto nas suas formas explícitas como no não dito, no implícito, no que não é proferido às claras, nos silêncios (FARIA, 2015).

Nesse sentido, compreendo ser especialmente profícuo explorar, por meio da ADC, os sentidos de uma educação que se propõe emancipatória no âmbito dos IFs, pois o discurso é uma faceta importante dessa realidade social.

Como os conceitos educação, emancipação e educação emancipatória nortearam a pesquisa desde o seu processo de construção, como apresentado nessas Considerações Iniciais, é sobre esses que procuro elucidar, nas interrelações das práticas discursivas do PDI e dos docentes, os sentidos manifestos sobre a prerrogativa formativa que rege os IFs. Feito isso, busco compreender em que medida tais discursos coadunam-se ou não entre si, tendo em vista o referencial teórico adotado. Para isso, as técnicas da pesquisa documental foram empregadas a fim de coletar os discursos normativos institucionais expressos no PDI, e para operação dos discursos dos docentes, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com oito professores de variadas áreas do conhecimento, atuantes em diferentes níveis de ensino no IFSC, Campus Florianópolis.

Espero que as reflexões aqui realizadas, fundamentadas e alicerçadas no referencial teórico e metodológico proposto, possam oferecer contribuições relevantes para compreensões, debates e problematizações outras sobre o tema emancipação humana, principalmente quando o termo é associado à educação. Defendo que a proposta de reflexão sobre tal contexto apresentado pode estimular a reflexões mais “esclarecidas” sobre as tendências e discursos

educacionais propalados no enquadramento societário capitalista e contribuir na (res)significação face a educação e suas capacidades formativas.

1.1 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente pesquisa está estruturada da seguinte maneira:

Considerações Iniciais – nesta seção, são evidenciados os elementos motivadores da pesquisa e as vivências que geraram indagações sobre a relação educação/emancipação como marco inicial do estudo. Em seguida, apresenta-se a formulação do problema a ser investigado, a justificativa e o referencial teórico adotado. Por fim, demarcam-se os objetivos geral e específicos e a metodologia da investigação.

Capítulo 2 – contempla o resgate do sentido etimológico da palavra “emancipação” e a problematização a respeito das concepções que perpassaram o termo no contexto da modernidade, com a demarcação do Iluminismo, no século XVIII. Evidencia como o conceito surge marcado pela ideia da possibilidade de emancipação humana por meio da racionalidade e apresenta como tais concepções estabeleceram relações com aspectos mais amplos das sociedades modernas, como a educação. Neste contexto, aborda o pensamento de Immanuel Kant sobre o projeto iluminista de esclarecimento, a teoria revolucionária de Karl Marx de libertação do homem e emancipação da sociedade e as críticas expressas no percurso histórico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com especial enfoque ao debate promovido por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*. Nessa obra, publicada em 1947, os autores discutem os rumos que o esclarecimento [*Aufklärung*] e a razão humana, inaugurada pelas pretensões iluministas, tomam em direção às diretrizes capitalista.

Capítulo 3 – discute com maior profundidade os fundamentos teóricos que sustentam e movimentam a pesquisa, bem como os motivadores teóricos em assumir o pensamento de Theodor W. Adorno como arcabouço das discussões aqui propostas. Apresenta aspectos da vida e obra do autor, destacando algumas especificidades em sua trajetória que marcaram seus escritos. Expõe os principais conceitos trabalhados pelo autor para sustentar seu entendimento sobre emancipação humana e uma educação de cunho emancipatório.

Capítulo 4 – introduz o campo empírico da pesquisa, apresentando um breve histórico da constituição histórico-política e a tradição de formação educacional e profissional realizada nos Institutos Federais, com enfoque no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Problematiza os discursos de uma educação para a emancipação que integram atualmente os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e realiza a discussão acerca do tripé educação/trabalho/emancipação na perspectiva da mudança do perfil da educação profissional e na demarcação do capitalismo contemporâneo.

Capítulo 5 – contempla o arcabouço metodológico da pesquisa, descrevendo o desenho de pesquisa adotado, o posicionamento ontológico e epistemológico quanto à centralidade do discurso como dimensão empírica e ao uso da Análise de Discurso Crítica (ADC) como fundamento epistemológico e metodológico da investigação, à caracterização do estudo (qualitativo, descritivo-reflexivo), e aos procedimentos selecionados para a coleta de dados (pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas).

Capítulo 6 – está reservado à análise, discussão e interpretação (i) das interrelações discursivas entre os discursos normativos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos docentes do IFSC sobre uma educação que se propõe emancipadora, (ii) dos sentidos dominantes presentes nessas formações discursivas, bem como (iii) suas convergências e/ou divergências, à luz da perspectiva teórico-conceitual adorniana.

Considerações Finais – esta seção apresenta um breve resgate da investigação realizada no trabalho, explicitando as sintonias e/ou divergências entre os discursos institucionais e dos docentes do IFSC e a concepção de uma educação emancipatória à luz da perspectiva desenvolvida no pensamento de Theodor W. Adorno. Expõe demais considerações que se fizerem pertinentes quanto às limitações da pesquisa e a e seus possíveis desdobramentos futuros. Ainda, ao final da dissertação, são expostas as referências, anexo e apêndices que integram seu conteúdo.

CAPÍTULO 2

A GÊNESE DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO: CONSIDERAÇÕES DO ILUMINISMO À CONTEMPORANEIDADE

Desde o surgimento das teorias e pedagogias críticas no século XX, é cada vez mais recorrente depararmos-nos com propostas educacionais que apresentam o objetivo da educação emancipatória. Contudo, nem sempre tais discursos expõem de forma clara o que é entendido por emancipação, ou por uma educação que conduz à emancipação humana. Nesse viés, para discutirmos as pretensas educativas dos IFs, ao longo deste Capítulo buscamos resgatar o sentido etimológico do termo “emancipação” e a relação estabelecida com a formação educativa dos sujeitos, apresentando o contexto do Iluminismo constituído no decorrer do processo histórico da Modernidade, período em que emerge a ideia da emancipação humana por meio da racionalidade.

Somente após compreendermos brevemente tal trajetória em que desponta o Iluminismo, empenhamo-nos na tarefa de problematizar, nos capítulos seguintes, os discursos institucionais e dos docentes do IFSC sobre a proposta educativa que esta Instituição apresenta. Consideramos que entender as concepções a respeito do conceito emancipação, conforme apresentadas no período entre o fim da Era Medieval e o nascimento da Modernidade, é um passo fundamental, visto que as pretensas emancipatórias foram “repassadas” de cultura à cultura no decorrer dos séculos. Assim, não seria sensato concentrar nossa abordagem do tema emancipação num contexto estanque da história, ou seja, na atualidade, desconsiderando a origem e as modificações das concepções ocorridas em torno do conceito.

Visto isto, para a abordagem mais apropriada à gênese do termo emancipação recorreremos à leitura do opúsculo de Immanuel Kant (1985), sobre a *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? [“Aufklärung”]*, destacando as reflexões realizadas pelo autor sobre esse momento histórico. A escolha por tal obra justifica-se porque ali se expõem ideias centrais sobre a relação estabelecida entre os conceitos esclarecimento-emancipação emergentes no enquadramento do projeto iluminista, no século XVIII. Nesse breve texto, publicado originalmente em 1783, Kant escreve sobre o processo de esclarecimento a partir dos conceitos de menoridade, maioridade, liberdade, uso público e privado da razão, aspectos que nos ajudam na leitura e interpretação do termo numa realidade social e política bem específica.

Ainda neste Capítulo, tomamos como referência o pensamento de Karl Marx acerca da emancipação humana e as formulações elaboradas no percurso histórico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, apresentando, em particular, os delineamentos críticos de Adorno e

Horkheimer ao esclarecimento iluminista e a (des)racionalidade dele decorrente. É em *Dialética do Esclarecimento* (1985), uma das obras mais significativas dessa tradição de pensamento, publicada originalmente em 1947, que os autores indicam que a razão emancipatória do Iluminismo se desenvolveu imbuída numa série de contradições, fazendo com que o projeto de progresso social e felicidade humana por meio da racionalidade fosse deturpado e se perdesse pelo caminho.

Ao analisar este contexto, associado particularmente à sociedade do século XX a qual viveram, Adorno e Horkheimer inferem que a ideia de que os homens tornar-se-iam senhores de si por meio de uma razão emancipatória teria, paradoxalmente, resultado em novas formas de dominação, favorecendo a constituição de um novo modelo social: o “mundo administrado”. Conforme argumentam, a razão emancipatória teria se convertido numa racionalidade tecnológica e instrumental, passando a atuar a serviço da obtenção do poder de grupos específicos e na manutenção do *status quo*. Logo, a formação social passou a ser conduzida para heteronomia¹⁴, adaptação à realidade socialmente estabelecida e abdicação do pensamento crítico, o que resultaria uma regressão em termos de um genuíno esclarecimento, da autonomia e humanização na sociedade.

Dessa forma, a partir da leitura, análise e interpretação das obras supracitadas, pretendemos apresentar o conceito de esclarecimento dentro do projeto iluminista, com o intuito de fornecer elementos teóricos para compreensão de sua finalidade e relação com a emancipação humana. Buscamos, ainda, expor a relação estabelecida entre emancipação e educação, neste diapasão, reflexões realizadas de modo indireto pelos autores.

2.1 ESCLARECIMENTO COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO: A RESPOSTA DE KANT SOBRE QUE É “ESCLARECIMENTO” [AUFKLÄRUNG]?

Entre os séculos XVI e XVIII, quase toda Europa foi governada por regimes absolutistas. Os reis concentravam os poderes de legislar, executar, julgar, e governavam os países de forma autoritária e controladora, sob a justificativa de que possuíam um direito divino concedido por Deus, o qual poderia ser utilizado da forma que lhes convinha. Nesse período, predominava a economia mercantilista, caracterizada pelo intervencionismo e protecionismo

¹⁴ Heteronomia significa a “condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora, de um outro, a lei à qual obedece. Em Kant, por oposição à autonomia da vontade, a heteronomia compreende todos os princípios da moralidade aos quais a vontade deve submeter-se: educação, constituição civil, sentimentos, etc.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 92).

dos reinos, que promovia uma série de desigualdades sociais ao privilegiar a nobreza e o alto clero, relegando às margens a maior parte da população (burgueses, camponeses e trabalhadores urbanos), sem representação política, sem privilégios e sobre a qual, no entanto, recaíam grandes impostos. Além de o povo viver sob o domínio monárquico, encontrava-se ainda sob o controle da Igreja Católica Apostólica Romana que atuava com “mãos de ferro” ao ditar o que era certo ou errado segundo a moral cristã.

Diante de tal panorama social, difunde-se entre a classe burguesa desse período a intenção de combater o obscurantismo da Igreja e o absolutismo do rei, ideias influenciadas por estudiosos como John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), Voltaire (1694-1778), Adam Smith (1723-1790), Diderot (1713-1784), entre outros nomes. Esses pensadores questionavam a estrutura social então estabelecida, apresentando a necessidade de mudança do modo “ignorante” que fundamentava a organização da sociedade¹⁵.

O conjunto de ideias apresentado por estes intelectuais baseava-se na defesa de um mundo guiado pela razão, pois consideravam que ela seria o caminho para entender e solucionar os problemas existentes. Defendiam a não imposição política, pois compreendiam que o poder do governo deveria ser tripartido (executivo, legislativo e judiciário) e deveria atender ao bem comum. Acreditavam, ainda, que a sociedade deveria ser igualitária, sem os privilégios conferidos à nobreza e ao alto clero. O ensino deveria ser laico, gratuito e obrigatório, pois assim libertaria o homem da ignorância ao mesmo tempo em que promoveria a liberdade de pensamento e a liberdade econômica, fundamentadas na lei da livre concorrência, oferta e procura.

O que levava os burgueses a serem os primeiros adeptos dessa filosofia, quer dizer, a advogarem pela limitação das ordens e controle exercidos pelo sistema absolutista e a Igreja, não era o simples interesse pelo bem comum, mas as suas próprias pretensões no que se refere aos ganhos econômicos, à busca por reconhecimento dos direitos políticos e à liberdade comercial ampliada. Apesar, pois, de deterem grande poder econômico nessa época, os burgueses possuíam participação limitada nas decisões de ordem social e parte do faturamento de seu trabalho era regulado e destinado impositivamente à religião e à sustentação do reino.

Mesmo sem almejar por melhores condições de vida às demais minorias, os interesses burgueses são considerados de grande valia para época, uma vez que ajudaram a expandir, ao

¹⁵ As críticas sociais apresentadas por esses pensadores variavam conforme seus interesses (políticos, pedagógicos, culturais, religiosos, etc.) e interpretações. Era consenso, no entanto, entre tais estudiosos, a necessidade propagação da racionalidade para demarcação de uma nova época.

longo dos séculos XVII e XVIII, os novos ideais sociais que possibilitariam a constituição do movimento ideológico conhecido como Iluminismo¹⁶. Surgido na França denotando a ideia de dar luz, clarear, esclarecer a sociedade que vivia nas sombras desde a Idade Média, o Iluminismo recebeu outros cognomes ou sinônimos, dentre os quais “Século das Luzes”, “Metáfora das Luzes”, “Período Iluminista”, “Ilustração”, “Esclarecimento” e “Emancipação”. Grosso modo, essas designações expressavam as aspirações e/ou realizações do movimento.

Apoiada nas concepções e interesses iluministas, a busca por reestruturação social – isto é, de “desbloquear” a evolução do homem e da sociedade atravancadas pelos ditames do absolutismo monárquico e dogmatismos eclesiásticos –, contribui para que a educação ganhe substancial importância na demanda da formação do novo homem, o chamado “homem racional”. É a partir daí que pensadores como René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1558-1629), Giordano Bruno (1548-1600), Galileu Galilei (1564-1642), Isaac Newton (1643-1727) e outros notáveis pensadores além dos citados anteriormente¹⁷, passam a ser vistos como “valiosos”, no sentido de serem reconhecidos socialmente. É quando suas ideias e teorias antes relegadas¹⁸ ganham validade, na medida em que o conhecimento científico acumulado estimula a confiança para serem postas em exercício segundo à idealização do “triunfo” da razão sobre os “males” da sociedade.

A contar desse momento, a crítica baseada na racionalidade estende-se a todos os campos do saber humano. Na relação educação-razão, a dúvida sobre o desconhecido no tocante aos fenômenos sociais e comportamentos da natureza faz com que a ciência ganhe status de verdade, derivada da convicção do método científico, na observação e na experimentação como processos axiologicamente neutros e objetivos. Tal postulado é tomado como o meio de ajudar a libertar a sociedade da herança da tradição medieval, do misticismo, das “ignorâncias” disseminadas pelas religiões e dogmas; a racionalidade seria, portanto, o fio condutor da felicidade e progresso (técnico, moral, material) que a sociedade tanto almejava. Os iluministas

¹⁶ Para compreender melhor as características do Iluminismo, sugere-se: FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

¹⁷ Alguns dos maiores pensadores do Renascimento que exerceram enorme influência para a ocorrência do movimento Iluminista.

¹⁸ Giordano Bruno, por exemplo, foi condenado à morte no período da Inquisição Romana por questionar à realidade de sua época sob o panorama dos dogmatismos e ideias pregadas pela Igreja Medieval. Contudo, suas contribuições foram percebidas anos mais tarde, quando os domínios religiosos foram paulatinamente quebrados. A “substituição” das ideias baseadas no teocentrismo por outras formas de olhar o mundo e a natureza também foram “descartadas” no contexto medieval; eis aí as bases da ciência e filosofia moderna. É inegável que foi a partir das reflexões e críticas realizadas por esses filósofos que a razão medieval se enfraquece abrindo espaço para a constituição de uma outra forma de razão e novas formas de intervir na realidade.

acreditavam que a razão, apoiada na ciência e na filosofia moderna, poderia libertar os homens dos medos dos mitos, dos fatos naturais desconhecidos e superstições advindas da religião, levando a sociedade ao esclarecimento necessário à demarcação de uma “nova era”, uma era de progresso, do homem feliz e autônomo ou, numa palavra, esclarecido. O esclarecimento era, afinal, a grande meta do Iluminismo.

Ao exaltar a razão em detrimento das crenças religiosas, expressando ideias como racionalismo, cientificismo, antiabsolutismo e anticlericalismo, as pretensões dos filósofos iluministas passaram a ser difundidas por todo ocidente europeu, impulsionando uma verdadeira revolução na história do pensamento moderno, com grandes avanços no âmbito político, econômico e cultural – o que pode ser entendido como uma mudança paradigmática. No entanto, conquanto o pensar racional amplia os “poderes” dos seres humanos e a forma de olhar o mundo e a natureza sob a via do querer conhecer, intervir e dominar, novas necessidades e anseios surgem propagando um ciclo com efeitos afora aqueles esperados pelo projeto iluminista. Esses “efeitos indesejados” do projeto da iluminação iriam mais tarde ser avaliados quando das críticas ao domínio da racionalidade instrumental, aspecto sobre o qual discorreremos no segundo tópico deste Capítulo.

Até aqui, evidenciamos as “promessas modernas” do Iluminismo, que demarcavam as autogarantias de uma razão dita veemente esclarecedora. Mas, como elucidar as características do movimento iluminista não torna suficientemente explícitos os conceitos de esclarecimento e emancipação, conforme é de nosso maior interesse, antes de tal discussão sobre quais são as decorrências do projeto iluminista, cumpre destacar o que seria esclarecimento na acepção dos filósofos fundantes dos ideais modernos e qual a relação estabelecida entre o esclarecimento e o delineamento do conceito de emancipação.

Tal interesse leva-nos a entender que o termo “esclarecimento”, neste contexto, refere-se, justificadamente, à tradução de *Aufklärung*, palavra alemã que conceitua o projeto iluminista e seu ideal de libertar o ser humano de todo tipo de opressão e dominação, que o impede de alcançar a felicidade e de pensar por si.

Embora as pretensões emancipatórias remontassem inicialmente ao contexto da sociedade francesa, os discursos chegam a outros países europeus, como é o caso da Alemanha, onde as influências do Iluminismo ganham um sentido especial repercutindo filosoficamente com um tom diferente. Apesar de França e Alemanha serem marcadas por aspectos culturais bastante comuns (imposições imperiais e religiosas, economia mercantilista, alienação e degradação das massas) apresentavam, entretanto, particularismos e idiosincrasias que

levavam a significações um tanto distintas em torno das reflexões e objetivos originais do projeto iluminista. Ademais, não podemos deixar de esclarecer que a palavra *Aufklärung*, no contexto alemão, guarda a história iluminista ao mesmo tempo em que se diferencia dela ao adquirir um aprofundamento histórico-filosófico específico em relação a algumas questões originais do pensamento dos filósofos franceses. Cabe salientar, nesse particular, que como o termo esclarecimento [*Aufklärung*] foi assumido pela tradição filosófica que marca o pensamento de Kant, Adorno e Horkheimer, referências¹⁹ às quais nos alicerçamos durante o Capítulo para a discussão a que nos propomos, utilizamos o termo conforme adotado pelos autores e de acordo a tradução da obra comumente acessada para a língua portuguesa.

Logo, fazemos utilização do termo Iluminismo como alusão ao movimento cultural ocorrido na Europa no século XVIII, ao passo que recorremos ao termo esclarecimento [*Aufklärung*] em sua proposição alemã, pois segundo coloca Almeida (1985, p. 7-8), o esclarecimento de que falamos na tradição alemã “[...] é o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência”²⁰. Não se refere aqui, então, à denominação do Iluminismo ou aos seus sinônimos, mas ao objetivo da época, de esclarecimento progressivo dos seres humanos e da sociedade por intermédio da razão.

Tendo isso em vista, partimos nas linhas que seguem à discussão do breve texto de Immanuel Kant (1985), sobre a *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”?* [*“Aufklärung”*]. Trata-se de uma grandiosa referência no tratamento deste termo no contexto

¹⁹ Guido A. de Almeida, tradutor da obra *Dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em nota preliminar define da seguinte forma a adoção do termo *Aufklärung* e a tradução para *Esclarecimento*: “A tradução de *Aufklärung* por *esclarecimento* requer uma explicação: por que não recorremos ao termo *iluminismo*, ou *ilustração*, que são expressões mais usuais entre nós para designar aquilo que também conhecemos como a *Época* ou a *Filosofia das Luzes*? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão *esclarecimento* traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento*, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklärung* (esclarecimento político). Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7, grifos do autor).

²⁰ Nota preliminar do tradutor Guido A. de Almeida. In: ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 7-8.

do Iluminismo e na abordagem do que nos séculos seguintes²¹ é caracterizado como emancipação, algo possível graças ao esclarecimento.

No século XVIII, os debates públicos sobre determinadas questões, problemas do período e ideias propagadas – como a de buscar esclarecimento visando à libertação das obscuridades medievais –, estimula em meio aos pensadores do Iluminismo a pergunta *Que é esclarecimento? [Was ist Aufklärung?]*, apontando um esforço de delimitar conceitualmente o termo entre os próprios intelectuais. A publicação dos retornos à pergunta ocorreu no jornal alemão *Berlinische Monatsschrift*, em 1783, sendo a resposta apresentada por Kant a que mais recebeu destaque.

Na definição kantiana, esclarecimento é a saída do homem do estado de menoridade, uma condição que indica a restrição e/ou inutilização da autonomia individual, da liberdade de pensamento e expressão. Mesmo sem retratar se tal circunstância é inerente ou adquirida pelo ser humano, Kant sugere haver um apego do homem à sua fase anterior, uma fase de privação do uso de sua própria razão e autonomia, como ocorre de forma agravante no contexto do Idade Média, por exemplo. No escrito *Resposta*, o autor assinala que a menoridade é uma condição da qual o homem tem culpa, pois mesmo que possa sair dela, é tomado pela comodidade e covardia que o impedem de fazer uso de seu entendimento, de se desvincular da posição de “menor”. Kant destaca que mesmo “depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha [*naturaliter maiorennnes*], continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (KANT, 1985, p. 100, grifo do autor), conservando o seu próprio conhecimento adquirido. A menoridade, nesse sentido, não significaria a falta de entendimento, mas a dificuldade e inexistência da vontade de fazê-lo uso. Assim sendo, conforme lhe convém, o homem aceita a condução de sua razão pelo outro; esse conduz o pensamento daquele sob os domínios de seu próprio pensamento. Logo, a aceitação da autoridade de um sobre o outro passa a ser vista como característica da “natureza humana”.

O homem permanece sobre o domínio de alheios e na condição de menoridade porque essa situação lhe é cômoda e agradável, na medida em que havendo alguém que pensa por ele, não há então a necessidade de ele pensar sobre os seus próprios atos. A fim de exemplificar,

²¹ O opúsculo kantiano não explicita o termo “emancipação”, pois a utilização do conceito em sua relação com as questões político-sociais (humanas) reporta historicamente uma obra de Karl Marx, escrita em 1844, dada que sucede o escrito *Resposta* de Kant, datado de 1783. No entanto, como as referências utilizadas para a compreensão do que seja o Iluminismo tratam do conceito esclarecimento-emancipação como sendo sinônimos e/ou indicam, de certa forma, que esclarecimento é o meio para a conquista da emancipação na humanidade, explicitamos o significado de emancipação no contexto do Iluminismo no século XVIII, fazendo inferências as quais nos foram possibilitadas.

Kant escreve que se “tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo”. E continua, “não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; os outros se encarregarão no meu lugar dos negócios desagradáveis” (KANT, 1985, p. 100-102). Entretanto, caso o homem queira sair dessa condição, assevera Kant, é preciso reconhecer-se enquanto tutelado, ainda assim não sairá de tal circunstância a não ser por uma mudança que ele próprio operará em si mesmo. Isso porque, conforme considera o filósofo, sair da condição de minoridade é difícil para o homem que está habituado e “chegou a criar amor a ela” (KANT, 1985, p. 102).

Se minoridade para Kant é a incapacidade de o homem fazer uso de seu entendimento sem a orientação de outrem, pensar por si mesmo é o que conduz ao esclarecimento, sendo a condição de esclarecido resultante de um processo contínuo e dependente do princípio da autonomia, da autolegislação do pensamento, cujo alcance pressupõe a constituição da razão. Para o filósofo, a liberdade de expressão do pensamento, do conhecimento e das ideias, é o que determina a saída da minoridade e demarca o esclarecimento da humanidade. Então, pensar por si mesmo, segundo sua própria razão, é ao mesmo tempo consequência e resultado de uma condição de liberdade: o mote do esclarecimento.

Destarte, esclarecer-se é sair da minoridade, é pensar e agir segundo o seu próprio entendimento, é tornar-se autônomo, livre das amarras e da tutela do outro. Contudo, para realização do esclarecimento, Kant alerta sobre a necessidade do uso público da razão, ou seja, da publicização e circulação das ideias e conhecimentos produzidos pelos homens, bem como da necessidade de confronto entre os mesmos ante as reflexões e saberes produzidos. É a partir de tal embate realizado no contexto público que se constitui o esclarecimento, a maioridade. E para que tal circunstância seja alcançada: *Ouse saber!* [*Sapere aude!*]. Este é o lema do *Aufklärung* (KANT, 1985, p. 100).

Kant salienta que a saída da minoridade rumo à maioridade é algo bastante difícil e até perigoso, porque os “tutores do povo” [*Vormüder*], citando a título de exemplo os membros do governo, sacerdotes e clérigos à época, tomaram o cargo de pensante dos homens “comuns” de bom grado. Considerados, neste período, como detentores da verdade, tomavam decisões “de modo não autorizado e criminoso” (KANT, 1985, p. 110) e limitavam a liberdade e autonomia do povo, tornando-o incapaz de pensar por si só e, portanto, dependente de sua condução.

Para Kant, os tutores deveriam ser eles mesmos os esclarecidos, os principais disseminadores do esclarecimento à humanidade; mas, ao invés disso, diz o oficial: “não raciocineis, mas exercitai-vos!”, exclama o financista: “não raciocineis, mas pagai!”, proclama o sacerdote: “não raciocineis, mas crede!” (KANT, 1985, p. 104), estando também na posição de “menores”. Assim, o filósofo considera que aos “representantes do povo” ou aos membros do Estado monarca caberia o zelo pela ordem civil e a promoção dos direitos individuais. Não lhes caberia, entretanto, trabalhar na vigilância e definição dos saberes e ideias a serem divulgadas, algo ilegítimo do Estado, uma forma de desvio das funções. Também não lhes incumbiria cuidar dos assuntos de foro íntimo, como os religiosos, por exemplo.

No entanto, os tutores viam a possibilidade de o cidadão constituir-se autônomo para pensar e agir segundo seu próprio entendimento como algo ameaçador à ordem social. Então, de modo intencional, tornaram os homens dependentes de sua condução. E como estes tem o pensar comandado há muito tempo, não se vêm em condições de superar o estado de menoridade. Além do medo de tentarem pensar por si só, tornaram-se dependentes de tal conjuntura.

Utilizando a metáfora do gado (os homens) e seus pastores (os tutores), Kant retrata a situação de aprisionamento na menoridade:

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual os encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 1985, p. 102).

Destarte, Kant (1985, p. 102) afirma que “[...] são muito poucos aqueles que conseguirão, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura”. Por outro lado, adverte que dada a liberdade, uma condição fundamental para a constituição do esclarecimento, os homens em sua coletividade poderão sair desse estado ao fazerem o uso público da razão, “[...] aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante de um grande público do *mundo letrado*” (KANT, 1985, p. 104, grifo do autor). Para o autor, o esclarecimento constitui-se da reflexão realizada no âmbito público, na medida em que há a possibilidade de questionamento, avaliação, crítica dos homens sobre os assuntos sociais propostos. É na comparação dos juízos e enunciados alheios que há supostamente a enunciação e a compreensão de razões outras, o que se faz necessário para o posicionamento de cada um.

Um grande destaque que Kant faz em seu escrito *Resposta* se refere ao papel que o intelectual exerce na promoção do esclarecimento, pois assinala que as ideias por ele elaboradas, a partir de seu próprio entendimento, devem ser publicizadas por meio de obras escritas. O filósofo considera um dever do intelectual dirigir ao público o resultado de seu pensar, pois entende que dada a liberdade nas grandes massas, outros, além dos tutores, apresentarão a capacidade que têm de pensamento próprio, atingindo-se, assim, o almejado esclarecimento.

Ainda nesse contexto, Kant disserta sobre o uso privado da razão, aquele desempenhado por militares, clérigos, doutores e demais funcionários ocupantes de um certo cargo público ou função de confiança do Estado. Nesse enquadramento, a razão é limitada, já que o pensamento dos tais “eruditos corporativos” não está sujeito ao teste público da razão. Na posição em que ocupam, restringem ao seu meio profissional, ou seja, ao âmbito privado os assuntos de importância geral, usurpando a liberdade e os direitos dos demais sujeitos de pensar sobre questões de interesse coletivo. O caso aqui não é raciocinar, mas obedecer.

O clérigo, por exemplo, “[...] está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição” (KANT, 1985, p. 106). Contudo, Kant destaca a liberdade (e o dever), na função que exerce, de analisar de modo profundo e rigoroso as questões que perpassam a sua Igreja. Tais reflexões, quando expostas publicamente, podem servir de melhoria à própria instituição.

O filósofo considera a possibilidade de todos esses, enquanto intelectuais, de fazerem o uso público da razão sem que haja a repercussão de qualquer tipo de sanção do aparato estatal. E indica a condição de avaliarem livremente qualquer tema e dirigi-los ao público para amplo debate na sociedade. Dessa forma, o sacerdote pode influenciar reformas na religião, tornando-a melhor, o funcionário do governo pode influenciar mudanças na própria função, assim como o advogado pode influenciar nas mudanças jurídicas. No entanto, em tais casos, Kant (1985, p. 106) escreve que:

[...] seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve-se obedecer. Mas, razoavelmente, não se pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre o serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue.

Sob esses aspectos, Kant deixa claro que uma das condições para a constituição do esclarecimento é ser facultado o livre uso da razão à humanidade, mas não deixa de demarcar

a necessidade de o cidadão obedecer às leis vigentes. Para o autor, a saída da minoridade rumo à maioria consiste, primeiramente, em uma mudança no âmbito do subjetivo e, secundariamente, no enredo político e econômico, porque caso este último fosse precedente, a situação de minoridade apenas perpetuar-se-ia sob uma nova fachada. Por isso, defende uma mudança lenta e gradual das mentalidades dos homens, não crendo no papel atribuído às “revoluções” como saída da condição de “menor”. Assinala Kant (1985, p. 104) que “[...] uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar”. Isso porque seu caráter radical apenas atualizaria os preconceitos do ponto de vista moral, sendo ineficaz e até prejudicial à conquista da maioria.

Os delineamentos até aqui aludidos já nos permitem concluir o nosso propósito com o presente tópico, na medida em que resta clara a relação estabelecida entre os conceitos esclarecimento-emancipação emergentes no enquadramento do projeto iluminista, no século XVIII. Isso podemos depreender mesmo que no escrito *Resposta* kantiano não se faça uso do termo “emancipação” de modo literal, pois a leitura, análise e interpretação do texto nos permitem inferir que quando relacionado ao contexto do Iluminismo esses dois termos são abordados como sinônimos, ou ainda, que o conceito de esclarecimento é concebido como caminho para chegar aonde desejado, ou seja, à constituição da humanidade emancipada. Desta forma, percebemos que Kant não deixou de enunciar a crença na possibilidade da emancipação (da maioria esclarecida), mesmo considerando uma conquista difícil aos homens em sua coletividade.

A partir da afirmação de Kant de que a época em que vivera não era esclarecida/emancipada, mas em processo, nas seções seguintes buscamos identificar nas reflexões realizadas por Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), a leitura que fazem de seu tempo, século XX, sobre a constituição do esclarecimento. Passado mais de um século do período em que viveu Kant, o que houve com o esclarecimento iluminista? Antes de adentrarmos nesse debate, é fundamental, contudo, tratarmos do tema da emancipação humana em um pensador posterior a Kant e de grande referência às reflexões

tecidas por Adorno e Horkheimer: Karl Marx (1818-1883)²², pensador que abordou a questão dos direitos e possibilidades de emancipação humana no contexto do Estado burguês do século XIX. No entanto, não é demais ressaltar que fazemos uma leitura mais “modesta” do pensamento do filósofo, tentando extrair de modo “resumido” o que seja para ele emancipação humana, visto que um aprofundamento da temática transcenderia os propósitos desta dissertação.

2.2 ESCLARECIMENTO NO VIÉS DA AUTENTICIDADE DO MATERIALISMO HISTÓRICO: AS PROPOSIÇÕES DE KARL MARX PARA UMA SOCIEDADE LIVRE E EMANCIPADA

No cenário histórico cultural do século XIX, o jovem Karl Marx vai tratar do tema da emancipação no escrito teórico intitulado *Sobre A Questão Judaica*²³, publicado em 1844. Nessa obra, Marx apresenta o indicativo de que suas primeiras reflexões acerca do sentido de emancipação deslocam-se da esfera da subjetividade iluminista, cuja crença baseava-se no poder da racionalidade individual do homem de criar uma nova ordem revolucionária, para uma noção mais ampla da história e da sociedade – condensada mais tarde no materialismo histórico-dialético.

Contraopondo-se criticamente as teorizações de Bruno Bauer (1809-1882)²⁴ sobre o judaísmo na Alemanha e analisando as relações estabelecidas entre o Estado burguês e sociedade civil na época²⁵, Marx demarcou as limitações da emancipação política e a

²² Karl Marx e seu amigo e principal colaborador de escrita, Friedrich Engels (1820-95), “[...] vivenciaram um contexto de muitas transformações nas relações de produção e de trabalho. A Europa no século XIX foi palco do capitalismo industrial, das lutas de trabalhadores por direitos políticos e sociais, da difusão dos ideais liberais e do desenvolvimento das correntes teóricas do Positivismo, Idealismo, Anarquismo, Socialismo Utópico e Científico. Influenciados pelo materialismo de Feuerbach e pela Dialética de Hegel, os dois pensadores avançaram no sentido de conceber as relações humanas a partir da realidade concreta e suas múltiplas determinações, acreditando que estas estariam em constante movimento” (TORRES, 2017, p. 1269). “Nessa conjuntura, se insere a crítica à sociedade burguesa e a exploração do trabalho, marcando a escrita desses dois pensadores. Como filósofos militantes propuseram a abolição dessa forma de organização social a fim de que a humanidade alcançasse a sua emancipação” (TORRES, 2017, p. 1270).

²³ O livro *Sobre A Questão Judaica* foi publicado originalmente no único periódico dos *Anais Franco-Alemães*, em fevereiro de 1844. Essa obra reúne resenhas em que Marx refuta duas obras de Bruno Bauer.

²⁴ Bruno Bauer (1809-1882) foi filósofo, teólogo e historiador da religião que criticou a Bíblia e o Cristianismo a partir de uma perspectiva idealista. Escreve *A Questão Judaica* que foi publicado nos *Anais Franco-Alemães* em 1842 e *Sobre a capacidade de judeus e de cristãos atuais ascenderem à liberdade*, publicado em maio de 1843. O livro *Sobre A Questão Judaica*, de Marx, foi escrito em resposta a esses dois artigos de Bauer.

²⁵ Nesse contexto ocorrem mudanças estruturais na história da humanidade, dentre elas, as revoluções norte-americanas (1776) e Francesa (1789), e a instauração do Estado político moderno que trouxe e à superação de alguns privilégios hereditários, religiosos e políticos que se sucediam na esfera do Estado no antigo regime feudal.

possibilidade prática de sua superação no sentido de alcançar o que considerava uma condição efetiva de emancipação humana (BELTRAME, 2017). Nesse escrito, a questão judaica e a relação estabelecida entre Estado-Religião, conectam-se à reivindicação dos judeus por seus direitos políticos e outros direitos formais, como o direito de praticar livremente a sua fé, pois devido a distinta identidade ideológica de doutrinas religiosas, o Estado cristão aplicava leis discriminatórias àqueles que apresentassem credo no judaísmo ao invés do cristianismo, como era o caso do Estado Alemão (DA MATA, 2011).

Dialogando sobre tal problemática, Bauer expressa-se defendendo a ideia de que a forma de o povo judeu ter sua igualdade outorgada pelo Estado, no que se refere aos direitos políticos e civis gozados por qualquer cidadão na Alemanha, era por meio da renúncia do judaísmo. Nas reflexões bauerianas, a condição de “não cidadão” dos judeus era de sua própria responsabilidade, já que a emancipação política desses no país dependia meramente da abdicação de sua religião. No entanto, a argumentação de Bauer se estende para além do abandono do judaísmo por seus crentes, chegando ao Estado cristão em geral, visto que acreditava que a superação teológica no âmbito privado e estatal levaria à razão humana plena, à liberdade e ao progresso do Estado constituído racionalmente (CLEMESH, 1997), havendo, por conseguinte, a condição afixada de emancipação política. “Em Bauer, o Estado moderno, laico, de direito e pretensamente garantidor das liberdades individuais é o Estado da cidadania, o Estado laico moderno já é o Estado livre. Para ele, a questão está na relação entre emancipação política e Estado” (DA MATA, 2011, p. 10).

Contrapondo-se, Marx aponta que Bauer erra ao reduzir a luta dos judeus pela sua cidadania ao prisma da religiosidade, sem transformá-la numa ampla crítica de fundo social e do Estado em si, por não atender a essência e os limites da emancipação política, não explicitar a diferença entre ela e a emancipação humana, e ainda por confundir acriticamente os direitos do homem e o próprio homem (MARX, 2010). Nesse sentido, em sua escrita, Marx trata de esclarecer pontos negligenciados por Bauer e dirimir certas “confusões” filosóficas por ele apresentadas. Neste viés, começa a dialogar sobre a natureza da emancipação almejada pelos judeus, cuja resposta estava na emancipação política, algo que representava, na concepção do filósofo, um grande progresso, porém de caráter limitado considerando a possibilidade de uma forma de emancipação superior (CLEMESH, 1997; DA MATA, 2011; BELTRAME, 2017).

Tratando da emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral, Marx argumenta que tal condição consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo ou qualquer crença religiosa (MARX, 2010), pois um Estado laico

separa o cidadão não religioso (vida pública) do indivíduo religioso (vida privada). A partir disso, defende a emancipação política dos judeus, sendo esta advinda não da renúncia de sua religião, mas da constituição estatal apartada da fé religiosa, circunstância que admitiria a cada um exercer no âmbito particular seu culto e crença. Assim, “a crítica a essa relação deixa de ser uma crítica teológica no momento em que o Estado deixa de comportar-se teologicamente para com a religião” (MARX, 2010, p. 37).

Evidentemente, tal condição reduz o homem a membro da sociedade no contexto burguês, onde, por um lado, é “indivíduo egoísta independente”, e, por outro, o “cidadão moral”, e é isso que representa emancipação política no entendimento de Marx, uma emancipação formal, o único horizonte que a sociedade burguesa pode oferecer. Ele não é isento de contradições, não produz a real igualdade entre judeus, cristãos, protestantes e a liberdade dos homens em geral, portanto não representa uma forma definitiva de emancipação, concebida então apenas num sentido restrito (CLEMESH, 1997).

Em outras palavras, enquanto o Estado constitui-se laico (racional), sem que o homem seja livre da religião, ele institui a dualidade entre o que é público (cidadão exercendo seus direitos e deveres na esfera da comunidade) e privado (pessoa particular no contexto burguês), ressaltando então sua incompletude, uma forma não efetiva de emancipação humana. “O Estado moderno não pode emancipar o homem porque não é livre. Para Marx, o Estado é constituído pela sociedade civil, portanto, é um poder instituído pela sociedade, com todas as suas contradições” (DA MATA, 2011, p. 10). E essa é justamente a característica da emancipação política no entendimento de Marx, uma condição mediada pelo Estado, apartada da fé, que institui a igualdade jurídica/formal entre os sujeitos ao mesmo passo que possibilita desigualdades (diferentes religiões) e que não elimina os problemas que compõem a vida humana fora da esfera pública, nem mesmo os problemas de âmbito social (religião, propriedade, educação, classe). Ainda assim, Marx não deixa de admitir o caráter progressista da emancipação política como uma condição cidadã superior a já existente no contexto do feudalismo. No entanto, o teórico salienta que “[...] na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão” (TONET, 2010, p. 27).

É inegável que a sociedade capitalista trouxe à humanidade avanços importantes. Pela primeira vez, a produção de bens de consumo superou o mínimo necessário à vida de todos os seres humanos; a liberdade civil e a igualdade (ao menos formal, jurídica) dos homens; a superação das relações aristocráticas, feudais, nas quais a “cor” do sangue definia quem tinha mais direitos dentro da sociedade. Porém, o problema com esses avanços é que eles não se efetivaram para todos os seres humanos: se é verdade

que nunca se produziu tantos bens de consumo como na atualidade, também é verdade que nunca houve tantos seres humanos alienados dos gozos que esses bens produzidos pelo trabalho proporcionaram (DA MATA, 2011, p. 9, grifos do autor).

Destacados os limites da emancipação política e as “insuficiências bauerianas”, com a afirmação de que a religião não é um obstáculo à emancipação política dos judeus, Marx amplia sua crítica tanto ao Estado quanto à religião (CLEMESH, 1997), estendendo a problemática da emancipação política desse povo para a burguesia, passando a distingui-la das condições concretas de emancipação geral da humanidade, na perspectiva da emancipação humana. Pois para o filósofo, “a *questão da relação entre emancipação política e religião* transforma-se [...] na questão da relação *entre emancipação política e emancipação humana*” (MARX, 2010, p. 38, grifos do autor).

Marx compreende que somente num Estado apartado da teologia há emancipação política, uma emancipação de caráter limitado, pois uma emancipação integral (emancipação humana) pressupõe a superação dos limites e contradições da sociedade capitalista e da própria forma de emancipação adquirida no contexto do Estado burguês, condição que para ele

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de *força política* (MARX, 2010, p. 54, grifos do autor).

Na visão de Marx, a condição “real” ou “plena” de emancipação humana seria possível apenas no contexto da formação de uma outra sociedade: a comunista²⁶, um sistema que pressupõe a apropriação das forças sociais e políticas por cada cidadão, a superação do individualismo, a socialização dos meios de produção e apropriação coletiva do produto (DIAS, 2016), o fortalecimento dos espaços civis/comunitários apartados das determinações impostas pelo Estado, a extinção da divisão social em classes e a superação das desigualdades tanto no plano político quanto no econômico (LEFEBVRE, 2016). Tais concepções são mais bem adensadas quando o filósofo ultrapassa a discussão sobre a questão da emancipação dos judeus

²⁶ “O comunismo político ou democrático visa à supressão do Estado, à superação da alienação humana e à ‘volta do homem para si mesmo’. Mas ‘não tendo ainda compreendido a natureza humana da necessidade nem a essência positiva da propriedade privada, ele ainda é contaminado por ela e permanece sob sua dependência’. Enquanto superação positiva da propriedade privada e ‘apropriação real da essência humana pelo homem e para o homem, o comunismo é a volta total do homem para si enquanto homem social, ou seja, humano’. Portanto, é ‘a verdadeira solução do conflito do homem com a natureza, do homem com o homem, a verdadeira solução da luta entre a existência e a essência, entre a objetivação e a subjetivação, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e a espécie’” (MARX, 2010, p. 28, grifos do autor).

na Alemanha e direciona, com grande fôlego, críticas à conjuntura histórica do capitalismo²⁷, de onde explora os limites e as condições emancipatórias do homem em circunstância de alienado na sociedade industrial²⁸.

Tendo vivido no enredo histórico e social do século XIX, Marx presenciou a consolidação do sistema capitalista²⁹, um regime que estimulou um novo ciclo de desigualdades e dualidades entre as pessoas, representando, na concepção do filósofo, “um modo injusto” (DIAS, 2016, p. 36), uma grande barreira à emancipação humana (BELTRAME, 2017). É nesse novo sistema social que uma classe subversiva assume maior protagonismo ao transformar de forma brusca as relações econômicas na sociedade. Fala-se da burguesia, classe social detentora dos meios de produção, responsável não só por modificar fortemente as relações laborais existentes até então, mas por segregar a sociedade em duas partes inconciliáveis, em que de um lado encontra a classe burguesa, sobrepondo-se em relação àqueles que não possuem os meios materiais para prover sua própria subsistência, a classe proletária.

Segundo Marx (1996), o fruto desta relação – proprietários e não proprietários dos meios de produção – possibilitou que na, troca trabalho/salário, os que possuíam as condições materiais para a produção de mercadorias fossem capazes de enriquecer acumulando lucros exacerbados as custas da classe trabalhadora, fazendo com que os não proprietários não só

²⁷ Diversas foram as obras em que Marx expôs tal questão (algumas escritas com a colaboração de Friedrich Engels), dentre outras destacamos, *Manuscrito econômico-político* (1844), *A ideologia alemã* (1845-1846), *Manifesto do Partido Comunista* (1848) e *O Capital* (Tomo I-1867, Tomo II-1893 e Tomo III-1894) (LEFEBVRE, 2016).

²⁸ Nessa parte do trabalho fazemos apenas um resumo dos sentidos de emancipação em Marx, tendo como base a leitura de: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital.** São Paulo: Nova Cultural 1996. v.1 (Coleção Os Economistas) e de alguns de seus comentadores tais como Lefebvre (2016), Tonet (2010) e Lombardi (2010). No Capítulo 4 voltamos a tratar com maior profundidade da relação trabalho-emancipação, utilizando como referência autores que abordam temas originários do pensamento marxista.

²⁹ Subsequente a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa ocorridas no século XVIII, há o desenvolvimento da indústria, do comércio e das instituições políticas, sociais e jurídicas capitalistas produzidas no interior da própria ordem feudal anterior (NOBRE, 2008). Segundo escreve Torres (2017), foi nesse contexto do capitalismo industrial que Marx vivenciou muitas transformações nas relações de produção e de trabalho, como as lutas de trabalhadores por direitos políticos e sociais. “No século XIX, a tecnologia voltava-se para o aperfeiçoamento das máquinas e da exploração da energia; a burguesia ainda lutava para se manter nos espaços políticos com o esfacelamento de monarquias e impérios e buscava controlar os mercados de compra e venda; a legislação trabalhista ainda era irrisória frente às precárias condições de trabalho” (TORRES, 2017, p. 1268). “Marx, tomando como base o desenvolvimento progressivo das forças produtivas e analisando a estrutura da divisão do trabalho, da propriedade, das funções sociais e das classes, demonstrou a sucessão histórica de um certo número de *modos de produção* determinados: 1) Deixamos de lado o comunismo primitivo. O que vemos aparecer logo no decorrer da pré-história e do início da história é o *modo patriarcal* de produção, já caracterizado por uma forma determinada de propriedade [...] e por uma diferenciação de funções e de classes [...]. 2) A seguir vem a economia fundada sobre a *escravatura* e condicionada ao progresso técnico limitado, que permite a utilização rentável dos escravos [...]. 3) A *economia feudal* comporta e exploração por uma classe militar (guerreira) de uma massa de produtores isolados e presos ao solo da servidão. 4) A *economia capitalista* [...]” (LEFEBVRE, 2016, p. 70-71, grifos do autor).

vendessem sua força de trabalho para viver, mas se sujeitassem totalmente ao ofício sem se apropriarem do produto do seu labor. Isso porque os proprietários sustentam “as bases de produção de sua riqueza na exploração dos trabalhadores” (DIAS, 2016, p. 36). E enquanto o trabalhador ia desumanizando-se e alienando-se³⁰, ao não se identificar com o produto do seu próprio trabalho, que era cada vez mais fracionado pela inserção dos modernos maquinários, mais a dominação formal da mão de obra assalariada fazia com que empregador enriquecesse por meio da mais-valia³¹.

É então reconhecendo a desqualificação do trabalho a partir das condições que a classe trabalhadora vivia nessa conjuntura que Marx elabora sua teoria da ação na perspectiva da autoemancipação do proletariado e, por conseguinte, emancipação da sociedade pelo viés da ação revolucionária dos trabalhadores. A superação da relação econômica e social vivida no contexto do sistema capitalista era vista por Marx como uma possibilidade real, desde que houvesse a engrenagem de uma outra revolução histórica: a da classe dominada. Para o filósofo, essa nova revolução poria fim a discrepância social existente, abrindo portas para um sistema econômico justo e ético, condição resultante do trabalho conjunto dos proletariados aliados na superação de sua própria condição. Seguindo a teoria de Marx, a luta da classe operária e a tomada do poder político pelos trabalhadores abriria as portas para a humanidade extinguir a organização social dividida em classes, condição essencial para se alcançar a liberdade plena, livre de explorações (TONET, 2010; CLEMESHA, 1997; BELTRAME, 2017; DIAS 2016).

Assim, o conceito de emancipação humana expresso nos escritos de Marx está diretamente relacionado a liberdade de todos se voltarem à sua natureza humana³² em suas

³⁰ “O dinheiro, esse símbolo abstrato dos bens materiais criados pela mão do homem (isto é, pelo de trabalho social, meio necessário para produzir este ou aquele bem de consumo), comanda e domina aqueles que trabalham e produzem. [...]. Assim, os produtos do trabalho do homem escapam à sua vontade, à sua consciência, ao seu controle. Eles assumem formas *abstratas* (o dinheiro, o capital) que, em lugar de serem reconhecidas como tais e servirem como tais (isto é, como intermediários abstratos entre atores individuais), tornam-se, ao contrário, entidades soberanas e opressivas. E tudo isso para o benefício de uma minoria, de uma classe privilegiada, que utiliza esse estado de coisas e o mantém. O abstrato torna-se assim, abusivamente, um concreto ilusório e, todavia, demasiado real, que oprime o concreto verdadeiro: o humano” (LEFEBVRE, 2016, p. 42-43, grifo do autor).

³¹ *Mais-valia* para Marx consiste no lucro total (valor excedente) que se efetiva nos moldes do sistema capitalista, pois considerando os custos de fabricação e mão de obra assalariada (com mínima valorização), há a máxima valorização comercial de venda final do produto, cujos lucros exorbitantes ficam nas mãos dos proprietários dos meios de produção.

³² Marx considera que o homem (ser social) é o resultado do processo da evolução biológica, é um ser da natureza que cria sua própria existência transformando o mundo a partir de sua práxis reflexiva e seu trabalho (fundamento do ser social). O trabalho para o filósofo é uma atividade especificamente humana de transformação da natureza, é o que assinala a produção da vida material e diferencia o homem dos animais, portanto é uma condição de humanização, mas que com o capitalismo assume um sentido oposto, com a desumanização que surge no momento em que emerge nas sociedades a divisão social do trabalho e a distinção entre aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção e os que não (TORRES, 2017).

múltiplas possibilidades de desenvolvimento da existência, aptidões e sentidos. Nada tem a ver com a liberdade nos termos do capitalismo que se limita ao acúmulo do capital, à propriedade privada e à livre concorrência comercial. Não é tratada, ainda, em termos individuais e sim sociais ou coletivos, manifestando-se na liberdade do cidadão atuar concretamente em favor dos interesses da comunidade (LEFEBVRE, 2016). Dessa feita, para que o homem possa emancipar-se, nos termos de Marx, é necessário transformar radicalmente a sociedade, com o propósito de abolir as condições que desumanizam grande parte dela e que impedem a emergência da emancipação humana (BELTRAME, 2017). Isso, por sua vez, demandaria a revolução da classe proletária, quer dizer, a ação conjunta dos trabalhadores atuando na superação das condições que originaram as desigualdades no plano econômico e social e continuam sustentando o capitalismo, ou seja, toda e qualquer forma de concretização do trabalho alienado, acúmulo do capital e domínio da propriedade privada.

A autenticidade humana estaria fundada sobre as bases do trabalho consciente, atividade emancipada, pois não haveria relação de estranhamento entre o resultado do trabalho e o ser do próprio trabalhador, portanto, alienação. O papel da revolução, neste sentido, seria esclarecedor, pois, ao iniciar o processo revolucionário, o proletariado não esclarece a si mesmo, mas também esclarece a classe dominante sobre a obscuridade desumana de sua dominação (TORRES, 2017, p. 1280).

A partir da observação das contradições geradas no interior das bases econômicas do capitalismo, associadas às condições degradantes vividas pela grande massa de trabalhadores assalariados, é que o materialismo histórico e dialético ganha maior consistência em Marx³³. É apoiado nessa perspectiva que o filósofo aprofunda e critica reflexões de âmbito social, entre outras, aquelas que se referem aos limites e possibilidades de emancipação humana, alheias às condições concretas da sociedade por serem demasiado idealistas³⁴. Pois enquanto apontam ser

³³ “O *materialismo histórico* foi concebido entre 1844 e 1845. A teoria da *mais-valia* (ou do *salário*), do mesmo modo que o emprego claro da análise das contradições (o método dialético) e a aplicação lúdica dessa análise ao estudo do capitalismo, datam de 1857” (LEFEBVRE, 2016, p. 23, grifos do autor).

³⁴ Marx estabelece críticas à tradição racionalista, ao materialismo fenomênico de Feuerbach e às formulações idealistas da filosofia hegeliana (LOMBARDI, 2010). Em relação a essa última, suas agudas críticas são direcionadas por essa tradição “manter suas análises no plano das ideais, do espírito, da consciência humana”, por não chegar a ser “suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideais — a qual estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 126). Assim, “[...] o materialismo dialético nos apresenta dois aspectos principais. O primeiro [...] é o aspecto *metodológico*. Hegel havia retomado e desenvolvido em sua lógica algumas questões já tratadas por Aristóteles, Descartes, Leibniz e Kant -, relativas ao emprego da Razão. Marx, no decorrer de seus trabalhos científicos, aprofundou a lógica hegeliana e continuou a elaboração do *método dialético*. Por outro lado, Hegel, em sua *Fenomenologia do Espírito*, esboçou uma história geral da Consciência Humana. Marx retomou esse esforço; da fenomenologia hegeliana, ele reteve principalmente, com o propósito de transformá-la em uma teoria concreta, a célebre e obscura noção de *alienação*” (LEFEBVRE, 2016, p. 23, grifos do autor).

impossível conhecer as coisas em si, podendo ser somente “[...] o fenômeno representado pelas intuições da sensibilidade e das categorias do pensamento, os materialistas afirmam ser possível conhecer os objetos sociais e da natureza, bem como suas leis” (DIAS, 2016, p. 38-39). Acerca disso, eis o que diz Lefebvre:

O materialismo dialético demonstra assim como segue a *dialética* (estudo dos conflitos e contradições no relacionamento interno dos termos de oposição) e o *materialismo*. Ele os une indissoluvelmente ao reencontrá-los nos fatos do desenvolvimento do homem, um desenvolvimento cujo caráter é ao mesmo tempo *material* (condições orgânicas, técnicas e econômicas) e *dialético* (múltiplos conflitos). [...]. O materialismo dialético prolonga o antigo racionalismo, mas o ultrapassa, ao eliminá-lo os aspectos limitativos e negativos. Cessa de conceber estritamente a razão universal como interior ao indivíduo e a apresenta em sua universalidade concreta, como razão humana, uma conquista histórica e social do homem. Cessa em separar a razão da natureza, da prática e da vida. Evita, finalmente, privilegiar essa ou aquele aspecto do homem total e definir o humano através de um único aspecto. [...]. O que é, portanto, o homem total? Nem exclusivamente, nem unilateralmente físico, nem fisiológico, nem psicológico, nem histórico, nem econômico ou social. É tudo isso e mais ainda do que a soma desses elementos ou aspectos: é sua unidade, sua totalidade e seu devir (LEFEBVRE, 2016, p. 110-111, grifos do autor).

Visto isso, o que seria a categoria educação tendo em conta a perspectiva do materialismo histórico dialético? E qual seria o seu papel no que diz respeito à emancipação humana? Embora Marx não tenha sistematizado uma teoria da educação, ou se preocupado em analisar especificamente a educação (e o ensino) no contexto em que viveu (LOMBARDI, 2010), algumas observações sobre essa categoria encontram-se esparsas no conjunto de seus escritos, quando o filósofo faz a crítica ao ensino burguês ou quando propõe uma educação do proletariado (TORRES, 2017). Segundo pontua Lombardi (2010), as observações sobre educação feitas por Marx e seu amigo e colaborador de escrita Friedrich Engels³⁵,

[...] geralmente, aparecem mescladas às críticas das teorizações e práticas burguesas, como a crítica da economia política e, antes dela, a da filosofia alemã e as das várias matizes de socialismo. Essas anotações também se encontram mescladas ao entendimento sobre as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, como na obra de Engels sobre *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, ou no contexto em que analisavam a situação e exploração da classe trabalhadora sob o modo

³⁵ “Engels, Friedrich (1820-1895) Principal colaborador de Marx. Engels nasceu na Alemanha, estudou na Universidade de Berlim, onde ligou-se aos "jovens hegelianos", e dedicou-se a múltiplas atividades, desde o jornalismo, a militância política e o trabalho filosófico até a administração da indústria de seu pai em Manchester. Inglaterra. Engels, foi não só colaborador teórico de Marx, mas também seu amigo mais íntimo, tendo-o ajudado inclusive financeiramente. Em 1845, publicou com Marx *A sagrada família*, em que eles rompem ao mesmo tempo com o idealismo hegeliano e o materialismo mecanicista. Torna-se por vezes difícil separar, nas principais teses do marxismo, quais as idéias de Marx e quais as de Engels, já que ambos escreveram quase sempre juntos desde que se conheceram em 1844. Considera-se, geralmente, que o materialismo dialético, especialmente a dialética da natureza, é unia criação típica de Engels, sendo, no entanto, de grande importância e influência no desenvolvimento da filosofia marxista” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 61, grifos dos autores).

capitalista de produção, como em *O capital* de Marx (LOMBARDI, 2010, p. 21, grifos do autor).

Na concepção de Marx, o trabalho é o fundamento do ser social, pois o homem se (re)produz pelo trabalho, e a educação é uma das mediações do aprendizado do homem na produção de sua própria existência. Assim, a educação é imprescindível no fazer-se ser humano, no ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades vitais (TONET, 2010; LOMBARDI, 2010; TORRES, 2017). Como um campo da atividade humana, a educação é construída em conformidade com as condições materiais e objetivas historicamente produzidas (LOMBARDI, 2010). Por isso, no modo de produção capitalista direciona-se à manutenção dos antagonismos entre as classes sociais e interesses dominados pela classe burguesa (TORRES, 2017). Portanto, o debate acerca da educação em Marx, sendo este advindo da análise concreta da sociedade capitalista, traz à tona as limitações e contradições da prática educativa quanto à conquista da emancipação humana, já que na sociedade burguesa a educação “nada mais é que a transmissão de valores burgueses, uma vez que os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes” (TORRES, 2017, p. 1273).

Mas, se de um lado Marx destacou os limites da educação na constituição de uma sociedade livre e emancipada, por outro via nela uma real possibilidade de estímulo à revolução proletária. Pois, conforme escreve Torres (2017, p. 1273),

[...] se de um lado o capitalismo industrial é sinônimo de unilateralidade, devido à especialização dos ofícios, por outro lado o seu desenvolvimento cria as condições para uma formação educacional mais integrada e técnica, por causa das exigências tecnológicas do mercado. Na obra *O Capital*, Marx aponta essa contradição presente no desenvolvimento do modo de produção capitalista: Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. (MARX, 1996, p. 115-116). A grande indústria diante da necessidade de sobrevivência no processo de desenvolvimento do capitalismo precisa de trabalhadores mais versáteis e essa instrução mais elaborada, ofertada pelas escolas de ensino profissional, pode produzir, segundo Marx o germe de uma educação voltada para o desenvolvimento das várias dimensões humanas, colaborando no processo revolucionário.

Em vista disso, a concepção de Marx sobre educação, segundo Lombardi (2010), Da Mata (2011) e Torres (2017), se configura assumindo os direcionamentos da combinação entre educação intelectual e produção material, entre exercícios físicos, trabalho produtivo e

aprendizagem politécnica, com o objetivo de assegurar à todos os educandos, e não somente aos filhos dos trabalhadores, a compreensão integral do processo de produção e eliminar a diferença entre trabalho manual (execução/prática) e trabalho intelectual (concepção/teoria). A combinação entre desenvolvimento mental, físico e trabalho produtivo, era vista por Marx como um poderoso meio de transformação social e não como uma “perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção” (LOMBARDI, 2010, p. 28) ou “de endossar a instrução profissional burguesa, mas em propor a sua superação” (LOMBARDI, 2010, p. 32). Nessa perspectiva, sendo a utilização do trabalho de crianças e adolescentes de ambos os sexos uma tendência na produção da indústria moderna, Marx recomendou que a instrução das crianças deveria ser iniciada antes dos nove anos. Para o filósofo, tal educação, no sentido da articulação do ensino geral e científico, com o trabalho remunerado, enquanto um processo legítimo e saudável, era necessária à compreensão de todo o processo de produção, para os diversos ramos industriais. Nas palavras de Lombardi (2010, p. 32),

[...] Marx não está a defender a exploração do trabalho infantil. [...] defendeu a combinação da educação com o trabalho, inclusive por considerá-lo como um fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz-se vai se fazendo homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice.

Ainda ao se referir a educação, Marx demarca a necessidade de afastamento do Estado e da Igreja na educação dos indivíduos e vê a possibilidade de combinação entre o ensino profissional com a escola pública. Pois, para ele, a formação geral e técnica “constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo” (LOMBARDI, 2010, p. 29). Para Marx, essa era “uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica” (LOMBARDI, 2010, p. 29), pois na sua concepção, “a combinação dessas dimensões elevaria o operariado acima do nível da classe média e superior” (TORRES, 2017, p. 1273). “Ademais, a educação foi apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado [...] e, portanto, um instrumento para a consolidação da *revolução proletária*” (LOMBARDI, 2010, p. 36, grifos do autor).

Nesse sentido, é importante destacar, segundo Lombardi (2010), Torres (2017) e Da Mata (2011), que nesse movimento contraditório estabelecido entre educação, emancipação e ideologia capitalista, as condições de emancipação humana, conforme postuladas por Marx, se

encontram limitadas, haja vista que não será possível a conquista da emancipação humana sem a educação.

Faz-se é necessário, por um lado, a transformação das condições atuais (no que se refere ao modo de produzir a economia, o conhecimento e a cultura) para emergir na sociedade um novo sistema de educação, do mesmo modo que é preciso um sistema de ensino diferente que possa contribuir na modificação das relações sociais. Por esse motivo é que Marx defende a revolução geral, pois considera que somente na sociedade comunista o homem será capaz de desenvolver totalmente suas potencialidades, já que no contexto da sociedade capitalista a mesma educação que “pretende” emancipar o homem o impede, posto que é “uma instância da sociedade democrático burguesa” (DA MATA, 2011, p. 17), e através dela são transmitidos aspectos ideológicos, conhecimentos e valores insuprimíveis no complexo da reprodução social. Em vista disso, a educação jamais poderia atuar sozinha no sentido da transformação da sociedade, pois mesmo “[...] expressando a totalidade dos processos sociais, necessita de todas as demais instâncias para efetivar seu papel emancipatório” (DA MATA, 2011, p. 17).

Tendo ciência de que a educação, como um aspecto ou dimensão da vida social, surge e desenvolve-se no interior de um modo de produção determinado, sobre a questão da educação emancipatória na sociedade capitalista, escreve Da Mata (2011, p. 16, grifos do autor) o seguinte:

Clamar pela educação emancipatória, sem superar as forças produtivas que nutrem a alienação é proferir discurso de reformismo e moral. Não emancipa a humanidade, mas a aprisiona na servidão do trabalho assalariado e na lógica da propriedade privada. A desejada emancipação pela educação não se realiza nas “propostas emancipatórias” porque pretendem emancipar a partir da mesma estrutura que aprisiona. Ao perceber a alienação do homem do ponto de vista do capital, a educação não tem condições de propor sua superação a não ser no quadro dos postulados morais mais gerais e na conformação reformista, “melhorando”, “humanizando”, por assim dizer, o capitalismo.

Mesmo sem ser capaz de isoladamente revolucionar as estruturas sociais, uma educação de perspectiva emancipatória em Marx está diretamente ligada a um projeto social revolucionário liderado pela classe proletária, no sentido de que os indivíduos vivam conforme sua essência, desenvolvendo suas múltiplas faculdades e interesses, livre das contradições da sociedade capitalista (TORRES, 2017; LOMBARDI, 2010). A superação das contradições é o objetivo dessa educação, momento em que homem não é mais tratado como mercadoria de outro. Ao contrário disso, nessa perspectiva social, conforme apontam Marx e Engels (2007, p. 38 *apud* TORRES, 2017, p. 1274), cada sujeito pode aperfeiçoar-se nos ramos que lhe agrada,

“caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar”, fazer o que lhe for de interesse sem que deva torne-se “caçador, pescador, pastor ou crítico”. O papel da educação numa perspectiva emancipatória em Marx, segundo pontua Da Mata (2011, p. 17), “[...] é o de orientar a promoção da superação da parcialidade das relações políticas e da emancipação política em totalidade de emancipação humana, do imediato em mediado”. No entanto, para pensar uma educação emancipatória nos termos de Marx, antes é preciso entender que, como bem elucida Torres (2017, p. 1275):

[...] a real libertação do indivíduo, ou seja, a emancipação humana só pode ser consolidada a partir do momento em que a humanidade tenha resolvido seus problemas mais básicos, como comer, vestir e morar. Pois, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer essas necessidades [...]. Assim, para efetivar uma educação com vistas à formação integral do ser humano é preciso exterminar a fome e a falta de habitação, por exemplo, o que é impossível com a manutenção do modo de produção capitalista alicerçado na concentração de capital e na exploração do trabalho. Logo, a consolidação de uma nação desenvolvida, compreendendo esta como uma sociedade sem nenhum tipo de opressão e injustiça social, depende primeiramente da destruição do sistema gerador da exploração e das desigualdades sociais, ou seja, do modo de produção capitalista. Como a existência da classe burguesa e seu Estado representativo depende da manutenção desse sistema de produção, obviamente persistem em projetar reformas superficiais e não em mudanças estruturais, por isso não há como esperar outro comportamento por parte desses dirigentes.

Portanto, a partir dos tópicos até aqui abordados vimos que enquanto Kant aborda o conceito de esclarecimento/emancipação como um aspecto político representado pela superação da menor idade através o uso público da razão nos interesses coletivos, a ideia de emancipação no pensamento revolucionário de Karl Marx é abordada segundo a perspectiva da apropriação das forças políticas e sociais dos sujeitos (proletariados) para um processo de transformação das estruturas sociais no sentido da libertação do homem e emancipação da sociedade. Isso posto, seguindo a abordagem do conceito emancipação, o próximo tópico visa a abordar aspectos do percurso histórico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com especial enfoque ao debate promovido por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*. Nessa obra, publicada em 1947, os autores discutem os rumos que o esclarecimento [*Aufklärung*] e a razão humana, inaugurada pelas pretensões iluministas, tomam em direção às diretrizes capitalista no contexto do século XX.

2.3 ESCLARECIMENTO CONVERTIDO EM RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: A TEORIA CRÍTICA E A *DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO* DE THEODOR W. ADORNO E MAX HORKHEIMER

Buscando a origem do conceito emancipação, recorreremos ao marco histórico de sua emergência: o Iluminismo no processo de transição entre a Era Medieval e a Modernidade. Apesar de parecer uma preocupação de nossa época, é nesse contexto que desponta a demanda histórico-social pela emancipação humana por via da racionalidade, sendo o Iluminismo o movimento que traz a aspiração pela liberdade e autonomia dos homens e a crença infinita no poder da razão. É aí que surge a demanda pela ruptura com o pensamento e modo de vida medieval, a partir do rompimento com os ditames da Igreja Apostólica Romana, o Estado absolutista, os medos de causas naturais desconhecidas e mitos ancestrais.

No século XVIII, formas de dominação e opressão nos moldes da ordem vigente entram em crise, havendo o questionamento sobre os pressupostos (políticos, religiosos, morais, etc.) que privavam os homens de liberdade e a busca pela superação dos limites impostos. O poder da razão, no âmbito da tomada de consciência subjetiva, é o que na crença dos filósofos iluministas permitiria resistir aos dogmas religiosos, à sujeição política e aos demais meios de dominação à época, viabilizando assim a constituição de um novo mundo, uma nova sociedade verdadeiramente livre e autônoma.

Esse “mundo melhor”, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, foi o que constituiu o projeto iluminista, que destaca a racionalidade como onipotente, como possibilidade de progresso, autonomia e emancipação. Esse pressuposto, contudo, será visto com reservas e desconfianças pelos teóricos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt³⁶.

Nobre (2004) escreve que a tradição de pensamento da Teoria Crítica surge no contexto do Instituto de Pesquisa Social, na cidade de Frankfurt, Alemanha, diante de momentos históricos e políticos conflituosos, na busca pela compreensão das condições emancipatórias presentes na sociedade, a partir do estabelecimento da crítica à dominação vigente. O autor assinala que Max Horkheimer foi quem cunhou o termo “teoria crítica”,

³⁶ Conforme pontua Wiggershaus (2002), no dia 22 de julho de 1924 é realizada a cerimônia de inauguração do Instituto de Pesquisa Social [*Institut für Sozialforschung*], no auditório da Universidade de Frankfurt (Main). A origem do Instituto remonta às reflexões filosóficas alemãs (baseadas em Karl Marx) do final do século XVIII. Após 1950, o Instituto de Pesquisa Social passa a denominar-se “Escola de Frankfurt”, como forma de designação dos pensadores críticos da cidade de Frankfurt, que integravam o Instituto de Pesquisa Social na década de 1930.

apresentando tal conceito no artigo intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*³⁷, no ano de 1937, com a clareza acerca da necessidade de constituir-se uma teoria que concedesse mais espaço à outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade (PUCCI, 2001), para além das concepções teóricas e metodológicas presentes no marxismo (sua base de origem)³⁸.

A concepção segundo a qual a economia determinaria em última instância o conjunto da vida social foi alvo das objeções de Horkheimer: segundo ele, acreditar que a economia enquanto ser material fosse a única e verdadeira realidade, enquanto a psique dos homens e sua personalidade seriam meras imagens que espelham a economia, “seria um Marx abstrato e por isso mal interpretado” (HORKHEIMER, 1931, p. 130). Foi justamente essa noção que permitiu ao autor tecer o novo programa de pesquisas do Instituto, no qual as determinações da cultura e da subjetividade exerceriam um papel mediador crucial para a compreensão da aceitação da dominação capitalista (PUZONE; MARIA, 2017, p. 21-22).

Ao propor que as possibilidades de emancipação devem ser buscadas não em ideais abstratamente formulados, mas dentro da realidade presente, conforme expõe Marx em *O Capital*, essa tradição de pensamento passa a ser qualificada como crítica. No entanto, em virtude de diagnósticos e conjunturas políticas se apresentarem sensivelmente modificados em relação aos diagnósticos realizados por Marx, muitos temas do marxismo foram reavaliados e reinterpretados no âmbito da Teoria Crítica³⁹, justamente no sentido de oferecer uma alternativa ao capitalismo, um caminho que configurasse uma sociedade realmente emancipada. Isso indica

³⁷ No artigo, Horkheimer denúncia o caráter conservador/insuficiente de tendências e vertentes de pensamento positivistas e “fechadas” em relação a aspectos da realidade social (Teorias Tradicionais), sublinhando, em consideração a processos históricos concretos, a necessidade do estabelecimento de um pensamento dialético e realmente crítico (possível na Teoria Crítica).

³⁸ Quando Horkheimer assume a direção da Escola, em janeiro de 1931, as deliberações marxistas passam a ser repensadas e atualizadas através da interpenetração dialética do conteúdo sociológico crítico e filosófico social. Dito de outro modo, não houve um desligamento total em relação a teoria marxista (materialismo histórico), ocorre, isso sim, um “afastamento” dos aspectos ortodoxos, inerente ao movimento dialético necessário à Teoria Crítica. Entre outras questões, Horkheimer buscava “[...] superar a crise do marxismo observada pelo próprio Grünberg, sobretudo para o caso da Alemanha, onde a divisão entre socialdemocratas e comunistas redundava em sua paralisia teórica, afastando-se da ênfase anterior na história dos movimentos operários e socialistas” (PUZONE; MARIA, 2017, p. 21).

³⁹ Sendo bastante influenciada pelos acontecimentos das guerras mundiais e pelas mudanças ocorridas nas relações sociais com o avanço capitalista e sua indústria cultural (TORRES, 2017), “[...] é possível indicar que a presença do caráter autoritário em uma parcela importante dos trabalhadores alemães representou um limite às explicações que a teoria crítica empreendia para compreender a reprodução da totalidade social. Fenômenos como o nazifascismo e o antisemitismo impuseram a necessidade de se reavaliar o esquema teórico que aliava a “determinação em última instância” com a especificidade da subjetividade e da cultura. Assim, não foi por acaso a virada da teoria crítica no final dos anos 1930 e início da década de 1940. Foram justamente aqueles fenômenos que colocaram em xeque a explicação segundo a qual a economia determinaria em última instância o conjunto das relações sociais. Até essa fase das investigações do Instituto de Frankfurt, ainda não estava clara a maneira como as diversas formas de dominação se articulavam entre si. Somente a partir de então é que a herança do período Grünberg seria deixada completamente para trás [...]” (PUZONE; MARIA, 2017, p. 33-34, grifos dos autores). Desta forma, dado a sua própria constituição teórica, a teoria crítica deve-se manter autocrítica no intuito de agir sobre o presente, visando, sobretudo, o futuro de uma sociedade emancipada.

que a Teoria Crítica apresenta como uma de suas implicações “[...] determinado ‘diagnóstico’ do tempo presente e um conjunto de ‘prognósticos’ de possíveis desenvolvimentos, baseados em ‘tendências’ discerníveis em cada momento histórico” (NOBRE, 2004, p. 23, grifos do autor).

À luz desse entendimento, podemos dizer que a Teoria Crítica se distingue tanto dos modelos positivistas, que pretendem descrever de forma axiologicamente neutra o funcionamento da sociedade, quanto de certas versões do marxismo, desse modo retomando a dialética hegeliana em sua concepção materialista e dialogando com outros pensadores não marxistas, a exemplo de Freud e Weber (FARIA, 2007). Assim, a Teoria Crítica busca mostrar

[...] a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação (NOBRE, 2004, p. 33-34).

Tal reposicionamento abriu espaço para diálogos mais heterodoxos e ampliação das análises de inspiração marxista, contemplando áreas da estética, da cultura, do conhecimento, da linguística, da psicologia e das organizações (FARIA, 2007). Nessa medida, tendo se originado segundo a perspectiva de “pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar” e apresentando como referência comum a tradição marxista (NOBRE, 2004, p. 15), a Teoria Crítica é marcada pela diversidade de debates e concepções, o que lhe confere um sentido epistemológico particular, sendo o conceito de emancipação seu princípio fundamental e o desvelamento dos obstáculos a possibilidade emancipatória, no caso, as contradições sociais da sociedade capitalista, a tarefa que os membros da Escola de Frankfurt assumiram como práxis⁴⁰.

Dentre os pensadores que se filiam a essa tradição intelectual, podemos destacar, segundo pontuam Bronner (1997) e Nobre (2004): Karl Korsch (1890-1961), Friedrich Pollock, (1894-1970), Walter Benjamin (1892-1940), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Franz Neumann (1900-1954), Eric Fromm (1900-1980) e Axel Honneth (1949-). Estes são alguns dos autores que a partir dos anos 1920 desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais

⁴⁰ Realizam uma análise crítica do “desenrolar histórico”, visando a emancipação, uma condição bloqueada pelas relações sociais vigentes e ao mesmo tempo possível a partir da autoconsciência e conquista da autonomia dos sujeitos.

e estéticos gerados pelo capitalismo tardio⁴¹ e apresentaram maiores contribuições para a solidificação da Teoria Crítica, não obstante as heterogeneidades que podemos constatar nos delineamos teóricos desses estudiosos.

O pensamento crítico apresenta suas raízes vinculadas ao projeto iluminista, segundo o qual a crença na realização da humanidade era guiada pela razão considerada, *per se*, emancipatória. Assim, ao refletir sobre a razão humana e as formas de racionalidade capaz de emancipar o sujeito proporcionando-lhe atuação crítica na sociedade, Adorno e Horkheimer desenvolvem, em 1947, a chamada *Dialética do Esclarecimento*, obra considerada o marco representativo de mudança de orientação no próprio sentido da Teoria Crítica (BRONNER, 1997), uma vez que os pensadores críticos passam a conceber a história social dos sujeitos marcando o distanciamento tanto da reflexão filosófica iluminista quanto das abordagens do pensamento ocidental de cunho positivista.

Em Adorno e Horkheimer, conceito de esclarecimento, ou *Aufklärung*, é designado como oposto à ignorância. Segundo pontuam esses teóricos, o esclarecimento iluminista era entendido como o processo de emancipação intelectual resultado da capacidade do indivíduo em superar a ignorância do pensamento, o medo dos mitos ancestrais sobre forças naturais ameaçadoras e crenças infundidas pela religião. No entanto, com o advento da modernidade, as formas de repressão e manipulação antes evidenciadas, por exemplo, com as crenças mitológicas, assumem novas roupagens. Por isso, Adorno e Horkheimer põem em xeque as conquistas da razão iluminista, uma vez que a racionalidade que se erguera como potencial libertador teria se afastado do seu projeto inicial, subordinando-se à técnica e agindo como processo de dominação da natureza, ou seja, negando o seu fundamento. Dessa forma, o esclarecimento converter-se-ia em uma racionalidade controladora que, ao invés de libertar o homem, o aprisionaria cada vez mais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesse sentido, considerando o desvio na trajetória originalmente emancipatória da razão, Pontel e Mass (2013, p. 66, grifos dos autores) enfatizam que

[...] o ‘deus supremo’ passa a ser a humanidade na modernidade, o sujeito próprio, com suas capacidades de produzir, reproduzir, criar e recriar a realidade que o circunda, dando sentido a ela, passando a vigorar uma nova hierarquização, tomando os espaços que eram dos deuses.

⁴¹ Termo utilizado em referência a forma assumida no contexto econômico e político das sociedades industriais no período posterior a 1945 (pós-Guerra), podendo ser denominado também como “sociedade industrial” e “mundo administrado”.

Nesse contexto, frente ao advento da modernidade, Adorno e Horkheimer assumem que seria preciso entender o mundo esclarecido como resultado não só do processo histórico de superação da ignorância e do pensar por conta própria, mas também da perspectiva da superação da dominação intelectual, política e econômica estabelecida na sociedade.

Ainda tratando do tema da razão na modernidade, Adorno e Horkheimer deixam explícito em *Dialética do Esclarecimento* que previam a possibilidade de emancipação social pela via do colapso interno do capitalismo e a organização de resistência do proletariado contra a dominação vigente, mas o que acaba acontecendo, segundo identificado pelos autores, é que a ação considerada transformadora da liberdade e da igualdade da sociedade passa a sofrer condicionantes, quer dizer, a ser cada vez mais bloqueada com a intervenção do Estado no mundo administrado do pós-guerra. Com efeito, conforme aponta Nobre (2004), a possibilidade de crítica torna-se extremamente precária, uma vez que no capitalismo administrado impõem-se ajustes nos meios para atingir a um fim pré-determinado, o que desencadearia o conformismo do sujeito diante a dominação vigente.

Realizando os prognósticos das condições de emancipação como sugerido na Teoria Crítica, Adorno e Horkheimer não a identificaram como uma possibilidade real imediata, partem então para o levantando do diagnóstico crítico dos obstáculos e respectivas patologias presentes à emancipação em tal contexto. Aduzem que o modelo de racionalidade iluminista entra em crise ao converter-se, imperativamente, em certo tipo de racionalidade como instrumento de dominação, designando novas formas de atividades econômicas, novas formas de relações sociais, levando, conseqüentemente, à crise do projeto moderno de emancipação. A esse tipo de razão controladora, os pensadores Adorno e Horkheimer chamam de “racionalidade instrumental”, forma de racionalidade que significa a afirmação dos interesses da burguesia, a aplicação progressiva do desenvolvimento científico e tecnológico, que tem como resultado a destruição da natureza, o domínio de uns sujeitos sobre outros, a autodestruição do próprio esclarecimento.

Os teóricos consideram que o esclarecimento, enquanto destino da humanidade, foi ascendendo ao obscurantismo da razão instrumental, tendo a sociedade arruinado os alicerces de sua racionalidade, de sua autonomia e autodeterminação. Sugerem que a racionalidade nas sociedades modernas, sendo marcada pela ciência e a técnica é na sua imanência uma racionalidade dominante. Desse modo, não se vê o esclarecimento enquanto tal, mas uma forma determinada de esclarecimento sob o manto de uma racionalidade tecnológica instrumental, pois a racionalidade já não funciona em prol de um esclarecimento fundamentado na crítica às

legislações vigentes, mas ela própria se converte em base de dominação, de manutenção do *status quo*. É o esclarecimento que não toma consciência de si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Tendo em vista que, em vez de emergir na sociedade o projeto emancipatório, o que o esclarecimento acabou por engendrar foram mecanismos e artimanhas que deturpam a realidade, tornando a busca da autonomia e da liberdade uma atitude marcada pelo discurso no vazio, Adorno e Horkheimer concluíram que a racionalidade hegemônica da sociedade capitalista é a instrumental, sendo ela mesma o grande obstáculo à emancipação. Conforme observaram, até mesmo a arte (citando como exemplo o cinema e a rádio) passa a se apresentar a serviço da indústria cultural, como “uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

[...] a ‘indústria cultural’ é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, [...], é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, [...] resulta na satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. Pelo fenômeno da indústria cultural, portanto, a dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, seria condicionada a estrutura social. [...]. Neste sentido a ‘indústria cultural’ é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo (ADORNO, 1995, p. 23).

Além de denunciar a decadência da cultura como processo operado e operante nos/dos aparelhos produtores e reprodutores das massas, os autores ainda evidenciam a decadência da educação desse período e a denunciam, também, como objeto concreto que opera nas determinações de ordem econômica. Argumentam que, na escola, prevalece a lógica dominante, a lógica positivista que trabalha com operações qualificáveis e previsíveis, estimulando o pensamento calculista que coisifica e ratifica o homem, produzindo, no lugar da formação, a semiformação.

Inferindo, dessa feita, que tanto a indústria cultural quanto os sistemas de ensino constituem-se instâncias que partilham da destruição do verdadeiro esclarecimento, Adorno, posteriormente a seus escritos em conjunto com Horkheimer, dá continuidade à análise e reflexão dialética sobre o desvelamento das condições de esclarecimento (emancipação) da sociedade e passa a desenvolver a crítica à educação àquela época. Apresenta a perspectiva de que o conhecimento está à serviço do poderio capitalista, do desenvolvimento desenfreado da

técnica, da supremacia da ciência dita de caráter neutro e positivista, estando cada vez mais distante do objetivo de constituição dos esclarecidos. No entanto, mesmo considerando que a educação moderna foi um dos grandes motivos que conduziu o mundo a uma perspectiva de desesperança na possibilidade de emancipação por meio da razão, Adorno pensa, também, que ela apresenta um grande papel na transformação da realidade, na condução de uma sociedade mais democrática e cidadã.

A partir de tais considerações, passamos a evidenciar no Capítulo 3 que segue aspectos da vida e obra do autor, indicando o porquê e como nos apropriamos de suas reflexões em nossa discussão sobre os discursos de uma educação emancipatória expressos na proposta educacional apreçada no âmbito dos Institutos Federais, e do IFSC em particular.

CAPÍTULO 3

EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO

Neste Capítulo, buscamos estabelecer o que seria uma educação emancipatória na acepção de Theodor W. Adorno. Para isso, abordamos o conceito de emancipação humana e suas relações com a educação apresentadas pelo autor em três de suas obras, *Educação e Emancipação* (1995), *Minima Moralia* (1993) e *Teoria da Semicultura* (1996). Contemplamos, ainda, escritos de alguns dos seus comentadores, notadamente Leo Maar (1996, 2003), Bronner (1997), Pucci (2001) e Zuin, Pucci e Lastória (2015).

Iniciamos a escrita mencionando alguns aspectos da vida e obra do autor, destacando algumas especificidades em sua trajetória que marcaram os seus escritos, como exemplo, suas experiências com as guerras e a música. Em seguida, evidenciamos os motivadores em assumir o pensamento de Adorno como cerne da problematização conceitual e indicamos porque, em nossa visão, as discussões de Adorno são proeminentes para a discussão da educação contemporânea. Por fim, apresentamos os principais conceitos de sua reflexão sobre emancipação e educação e a partir daí evidenciamos o que seria, em nossa leitura adorniana, uma educação de cunho emancipatório. De um modo geral, educação emancipatória para Adorno direciona-se à conscientização do indivíduo acerca do pensamento tutelado e à conquista da capacidade de resistência frente à heteronomia posta e/ou imposta na sociedade. Um processo educativo emancipatório, portanto, demanda a oposição à barbárie, o fortalecimento da contradição e resistência, a produção de uma consciência verdadeira, a exigência de uma formação cultural [*bildung*], a autocrítica da razão e a autonomia dos sujeitos.

3.1 THEODOR W. ADORNO: ASPECTOS DE SUA VIDA E OBRA

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu no dia 11 de setembro de 1903 em Frankfurt, Alemanha⁴². Sua trajetória de vida foi marcada por experiências com a arte, a música e ao mesmo tempo pelos horrores da 1ª e 2ª Guerras Mundiais – o que influenciou sobremaneira os direcionamentos dados a sua formação acadêmica e atuação profissional.

⁴² Os dados bibliográficos têm como referência os textos: WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: Difel, 2002 e PUCCI, Bruno. a filosofia e a música na formação de Adorno. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 377-390, 2003.

Desde muito cedo o interesse musical passou a fazer parte da vida de Adorno, pois além de sua mãe, Maria Calvelli Adorno⁴³, ter sido cantora lírica quando solteira, a irmã de sua mãe e companheira de lar, Agathe Calvelli Adorno, era uma pianista famosa. Aos quatorze anos de idade, Adorno passou a demonstrar interesse por leituras filosóficas e aos dezesseis anos tornou-se aluno de Bernhard Sekles, tendo aulas de composição. Fora então encorajado por amigos e familiares a desenvolver seus gostos artísticos e teóricos de modo complementar.

Nas palavras de Pucci (2003, p. 378), Adorno viveu “uma infância feliz e uma adolescência segura”; no entanto, sua entrada na fase adulta demarca vivências referentes a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e, anos mais tarde, experiências nada felizes com os domínios nazifascistas, que culminaram em um segundo momento de guerra, entre os anos de 1939 e 1945. Nesse período, Adolf Hitler liderou a perseguição e matança de milhares de judeus, ciganos, homossexuais e intelectuais considerados “inimigos” do regime, utilizando as mais brutas formas de violência e barbárie⁴⁴.

Aos dezoito anos de idade, Adorno passa a estudar filosofia⁴⁵ na Universidade Johann Wolfgang Goethe, onde se apropria de leituras de Ernst Bloch (*A Teoria do Romance*) e de Georg Lukács (*Filosofia e Arte*). Aos dezenove anos conhece Max Horkheimer, filósofo com quem começa a desenvolver conceitos inovadores e fecundas produções intelectuais.

Formado em filosofia⁴⁶, Adorno defende sua tese de doutoramento intitulada *A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl*, com 21 anos. Teve como orientador Hans Cornelius, “[...] filósofo de tendências progressistas, e, ao mesmo tempo, pianista, escultor, pintor e autor de estudos de estética e de pedagogia da arte” (PUCCI, 2003, p. 378).

Voltando-se novamente para à música, Adorno muda-se para Viena em 1925. Neste período, estuda piano e composição com Eduard Steuermann e Alban Berg. Passa a ser comentarista de música e editor da revista *Anbruch* de Viena, entre 1928 e 1929.

⁴³ O pai de Adorno chamava-se Oskar Wiesengrund, era um rico comerciante judeu da capital alemã. Sua mãe era de origem italiana.

⁴⁴ Os nazistas utilizaram o discurso de raça superior (raça ariana) como fator de mobilização dos Alemães para perseguirem e saquearem povos ricos como judeus e exterminarem outros grupos sociais.

⁴⁵ “Aos quinze anos de idade, em companhia de um amigo da família, quatorze anos mais velho que ele – Siegfried Kracauer –, envolve-se com a leitura semanal da ‘Crítica da razão pura’, de Kant. Longas conversações filosóficas são tecidas durante anos, aos sábados” (PUCCI, 2003, p. 378, grifos do autor).

⁴⁶ Adorno cursou filosofia, sociologia e psicologia.

[...] não se sentiu bastante reconhecido por seu valor no círculo de Schönberg, descontente com uma Viena que ele acusava de ser economicamente atrasada e culturalmente insossa, e cheio de saudades de sua Frankfurt natal e de seu amigo Kracauer, voltou para sua cidade no verão de 1925 e, desde então, só passou temporadas esporádicas em Viena. Ele não abandonou ainda completamente seu projeto de tornar-se músico, mas cultivou cada vez mais a esperança de fazer uma carreira universitária em filosofia, provavelmente centrada na estética. Sua estada em Viena, contudo, tinha confirmado, definitivamente, o papel-chave da nova música de Viena para o pensamento estético e filosófico de Adorno (WIGGERSHAUS, 2002, p. 112).

Segundo Pucci (2003), em 1928 Adorno tenta ingressar na Universidade de Frankfurt como docente, mas não obteve sucesso. Somente em 1931 é que atinge o objetivo de conquistar a sua habilitação⁴⁷, e pouco tempo depois torna-se livre-docente em Frankfurt.

Adorno inicia sua participação na Revista do Instituto de Pesquisa Social em 1932, quando a mesma está sob direção de Horkheimer. Nesse momento, as publicações adornianas estão muito mais voltadas à música do que à filosofia propriamente dita, mas ambas sempre se fizeram presentes em seus escritos.

[...] a relação entre música e filosofia na vida e nos escritos de Adorno não se realiza como mera aproximação externa, nem por meio de "pseudomorfozes". De um lado, o toque artístico dado pela música não invade o pensamento como algo alienígena; antes imprime ressonância a sua própria vivacidade. Possibilitar, por intermédio das notas, espaço às associações e aos saltos de um pensamento concreto é mantê-lo vivo, em conexão direta com o objeto, sempre aspirando a mais. São as coisas que, inquietas por suas necessidades íntimas, estimulam o gingado e a libido do pensar. E não o objeto submisso que se encaixa, ordenadamente, em gavetas conceituais adrede elaboradas. De outro lado, são proibidas as "pseudomorfozes" sob pena de destruição recíproca! A filosofia tem que continuar filosofia, mesmo sendo partilhada pela música; e a música continuar música, mesmo tendo suas notas penetradas por áridos conceitos. Não há uma relação de dependência entre elas e sim de aperfeiçoamento, exposição e densidade. Os escritos filosóficos de Adorno são testemunhas do bem que a música lhes faz (PUCCI, 2003, p. 385, grifos do autor).

Com a tomada do poder da Alemanha pelos nazistas, Adorno teve a sua habilitação docente cassada pelo regime. A fim de escapar da perseguição aos judeus, viu-se então forçado a deixar a sua terra natal e exilar-se temporariamente na Inglaterra, em 1934. Nesse período, Horkheimer também deixa a Alemanha e segue para Nova York, levando consigo o Instituto de Pesquisa Social que é reconstruído na Universidade de Colúmbia. A seu convite, Adorno muda-se para os Estados Unidos em 1938, onde passou a desempenhar “[...] metade de suas

⁴⁷ Habilitação corresponde a um exame que confere permissão para um candidato lecionar nos sistemas universitários sob a supervisão de um professor mais antigo e titulado. No caso de Adorno, seu orientador foi o filósofo e teólogo Paul Tillich. O passo seguinte a habilitação é a aprovação à livre-docência (WIGGERSHAUS, 2002, p. 124).

funções no Instituto de Pesquisa Social e metade no *Music Study*, com um grupo de pesquisadores, [...], para investigar a radiodifusão nos Estados Unidos” (PUCCI, 2003, p. 381-382), uma experiência que, assim como os fenômenos sociais e políticos da Alemanha, também influenciou muito seus escritos, pois “[...] vivenciando por dentro a experiência de uma sociedade industrializada avançada [...]” (PUCCI, 2001, p. 4), iniciava um modelo de crítica à indústria cultural (bens artísticos convertidos em mercadoria), um dos conceitos de sua criação e de grande importância à sua reflexão.

Entre outras palavras, no meio radiofônico Adorno não perdeu a oportunidade de olhar com reservas a posição exercida pelo rádio e a cultura na sociedade, pois era “[...] cético em relação aos meios de comunicação de massa e cheio de aversão as organizações e instituições formadoras de opinião [...]” (LEO MAAR, 1995 *apud* ADORNO, 1995, p. 6). Na verdade, foi por meio da música que o filósofo interpretou muitos fenômenos sociais e buscou manifestá-los em trabalhos críticos, já que o viés artístico é literalmente uma das expressões sociais (PUCCI, 2003).

Em 1940 o Instituto de Pesquisa Social foi transferido para Califórnia, momento em que Adorno passa a contribuir mais eficazmente para seu desenvolvimento. “Nos próximos três anos, ele e Horkheimer se dedicam quase que exclusivamente à elaboração de um dos mais significativos livros do século XX, a *Dialética do esclarecimento*” (PUCCI, 2003, p. 382, grifos do autor). Conforme vimos no Capítulo 2, neste livro os autores estabelecem crítica à razão instrumental e a submissão da razão ao sistema econômico que tomava conta da sociedade do século XX, momento em que emergia na sociedade o progresso técnico-científico e os domínios da cultura de massa, fazendo a humanidade submergir à barbárie, ao pensamento “tutelado”, conforme os termos kantianos. Segundo coloca Pucci (2003), além desse livro, outros foram publicados no período em que Adorno viveu na Califórnia como *Filosofia da nova música*, em 1945, e *Minima Moralia*, em 1947.

Em se tratando da estilística de Adorno no desenvolvimento de suas reflexões, foi autor de inúmeros livros e demais trabalhos (conferências, cursos, etc.), expondo a predileção de apresentá-las através de ensaios. Tal preferência pelo estilo ensaístico, segundo destaca Leo Maar (1995 *apud* ADORNO, 1995, p. 14), deve-se à procura de “escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado” que “acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la”.

Em 1950, Adorno e Horkheimer retornam à Alemanha e ambos são nomeados professores catedráticos do Departamento de Filosofia na Universidade Johann Wolfgang

Goethe. Nessa nova fase alemã, os filósofos dedicam-se tanto à docência quanto à reorganização do Instituto de Pesquisa Social. Adorno publica obras importantes sobre “filosofia, arte, literatura, sociologia, psicologia”, observando e analisando de modo atento e crítico “os fenômenos culturais de sua época” (PUCCI, 2001, p. 16). De modo substancial, seus escritos relacionam-se aos horrores de Auschwitz⁴⁸, à denúncia do totalitarismo instalado na sociedade alemã e da racionalidade que movimentava a sociedade capitalista. Tratando ainda deste contexto, Adorno torna-se diretor-adjunto do Instituto de Pesquisa Social e seu codiretor em 1955. No dia 6 de agosto de 1969, falece na Suíça, país onde passava férias.

Adorno, o esteta, o músico, o professor, o clássico, utilizou-se de diversos meios para interpretar e desvelar aspectos da realidade social. Assim, consagrou-se como um dos filósofos mais influentes do século XX. Suas reflexões foram marcantes além do cenário intelectual germânico e/ou europeu, suas orientações teóricas e convicções políticas influenciaram, e ainda influenciam, sobretudo, o panorama histórico e filosófico do pensamento ocidental.

De certo modo, as análises de Adorno – que buscaram o amparo em formas de conhecimento tão heterogêneas (filosofia, sociologia, estética e psicologia), continuam sendo de extrema importância no debate acerca dos dilemas da sociedade capitalista (e suas contradições), e na reflexão quanto à educação contemporânea frente a tal situação. Em relação a esse aspecto, Pucci (2001) menciona que embora Adorno não tenha escrito nenhum livro específico sobre educação, trata de questões educacionais em alguns de seus textos⁴⁹.

Assim, por exemplo, na coletânea “Palavras e Sinais: modelos críticos”, constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais e merecem ser destacados: “A educação após Auschwitz” e “Tabus que pairam sobre a profissão de

⁴⁸ Auschwitz foi um conjunto de campos de concentração construídos na Polônia durante a 2ª guerra mundial sob determinação do regime Nazista. Representa um dos maiores símbolos do holocausto alemão, resultante da morte de milhares de judeus.

⁴⁹ “Os dez anos de estudos e pesquisas sobre o potencial pedagógico presente nos escritos adornianos nos levaram a levantar a seguinte hipótese. Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Textos como as *Mínima Moral* — formas estético-filosóficas de se tratar questões éticas da contemporaneidade —; *Dialética do Esclarecimento* — análise do percurso sinuoso da razão moderna por entre os caminhos sedutores do saber e da técnica, em suas expressões filosóficas, éticas, culturais e psicológicas; *Notas de Literatura* — que pinça artistas, literatos, obras de arte, acontecimentos e instituições culturais, e, em forma de anotações e de ensaios, cria, de maneira lúdica e estética, constelações originais, que formam a percepção e a sensibilidade crítica; *Dialética negativa* — um conjunto infindável de pequenos fragmentos que gestam em seus incautos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética* — que nos ensina as artimanhas mágicas e a astúcia da razão no reencontro com as obras-de-arte ... todos esses escritos educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de idéias e de caminhos fecundos presentes em suas entranhas. Nestes, apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios educacionais, encontramos subsídios mais ricos para se pensar a educação, a formação cultural” (PUCCI, 2001, p. 18).

ensinar”. Do mesmo modo, na coletânea Sociologica, organizada e escrita por Adorno em parceria com Horkheimer, há um ensaio, do próprio Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado Teoria da Semicultura. Em 1995, Wolfgang Leo Maar, professor da UFSCar, traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno, sobre a educação, e publicou-as no livro “Educação e Emancipação”: são elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação — para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e Emancipação” (PUCCI, 2001, p. 16-17, grifos do autor).

Visto isso, destacamos que a opção por discutir as posições teóricas desse autor dá-se por ele ter desenvolvido reflexões críticas inspiradoras sobre a realidade de seu tempo, reflexões essas que podem apontar inúmeras possibilidades de pensar o contexto educacional na contemporaneidade.

E isso se dá a partir de três perspectivas, pelo menos. Primeiro, porque o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, pois elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade; antes, esterilizam esse potencial, moldando-o em uma forma estanque, individualizada de interpretação. Positivizam a teoria educacional e, assim fazendo, pintam de cor-de-rosa um possível diagnóstico crítico do colapso histórico da educação brasileira. Em segundo lugar, porque o pensamento adorniano é ambivalente. Ele permite ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente — negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena —, e, ao mesmo tempo permite, através do diagnóstico radical e intransigente, perscrutar saídas possíveis, mesmo que difíceis na atual sociedade administrada. [...]. Por último, o pensamento adorniano pode ser compreendido como uma práxis negativa da educação, pois possibilita, a partir do acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais, em especial de sua configuração contemporânea, indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje, numa situação em que todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade que ele investiga (PUCCI, 2001, p. 21-22).

É justamente sobre a contribuição adorniana à reflexão no tocante a questão educacional que passamos a dialogar no tópico que segue.

3.2 ADORNO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM DIÁLOGO PROMISSOR?

Compreendendo que a tradição de pensamento denominada Teoria Crítica, propagada especialmente pela Escola de Frankfurt, se define, sobretudo, pela orientação para a emancipação e pelo comportamento crítico, buscamos explicitar as compreensões que Adorno apresenta como subsídio para pensarmos a educação na atualidade. Sustentamos que embora os estudos desse autor sejam direcionados à problematização da predominância da dimensão instrumental da razão, às possibilidades e obstáculos à formação humana sobre o potencial emancipatório na sociedade do século XX, as discussões que realizou sobre esse período

continuam sendo proficuas à reflexão acerca das condições da realidade, por conseguinte, da educação do século XXI. Pois, “[...] a genialidade de seu pensamento inquietante não se limita à temporalidade do século XX, mas sim permanece como uma constelação que alerta para o fato que também no século XXI não há como ter uma vida correta na falsa” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 10).

Embora Adorno não tenha desenvolvido uma obra que trate especificamente da questão da educação, quer dizer, uma teoria com finalidade pedagógica, as posições que apresenta a respeito da educação de seu tempo operam como grandes referências para refletirmos sobre a educação na atualidade. Isso porque entender a escola no contexto capitalista incita vislumbrar a construção de uma outra sociedade, na qual a educação teria um papel social importante de se contrapor aos processos sociais estabelecidos de dominação e aprisionamento do homem nos interesses do capital.

Segundo a concepção expressa por Adorno (1995), um projeto de ação orientado para o desenvolvimento da autorreflexão, da humanização, da subjetividade e individualidade, da capacidade de libertação dos homens das condições opressão é o que constitui o papel da educação, sendo ela compreendida pelo autor conforme exposto na obra *Educação após Auschwitz*, a partir dos conceitos de barbárie e emancipação. Nessa obra, Adorno apresenta uma grande preocupação sobre a barbárie manifestada no período totalitário nazista na Alemanha, pois durante esse momento percebe que a violência física constante se transformara em algo trivial, fazendo com que muitas pessoas se identificassem com atos de agressão de uns sujeitos sobre outros, havendo na concepção do autor a possibilidade de ressurgimento futuro da barbárie. Daí desponta a compreensão adorniana de educação: o meio de destruir as possibilidades de retorno das condições histórico-sociais que engendraram o nazismo, os horrores de Auschwitz.

É sobre este aspecto que Adorno apresenta a simultaneidade da luta pela emancipação e contra a barbárie, uma vez que entende que a emancipação conduz à autonomia do indivíduo, aspecto por sua vez considerado como uma barreira à possibilidade de repetição do holocausto alemão. Mas, para que ocorra a “desbarbarização” na sociedade, Adorno apresenta a concepção de que a educação deve ser direcionada à busca por um processo de esclarecimento genuíno de superação e resistência das ideologias e condições opressoras de hierarquia social existentes. Essa educação não seria “[...] a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Conforme escreve o autor, uma educação nesse sentido, dirigida à autorreflexão crítica, é necessária, uma vez que

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias (ADORNO, 1995, p. 121-122).

A partir do exposto, entendemos que é preciso reconhecer que existem elementos nas análises adornianas fundamentais à compreensão e problematização da dinâmica da sociedade e da educação contemporânea. Em vista disso, destacamos o próprio ensino tradicional em vigor, terreno fértil no desenvolvimento do processo “semiformacional” (PUCCI, 2001), cujas propostas curriculares, conteúdos, metodologias e técnicas disciplinares empregadas implicam um ensino empobrecido, com experiências formativas acríticas e superficiais que acabam por possibilitar a manifestação de formas de barbarização na escola e na sociedade, ou, no mínimo, formas de domesticação dos sujeitos às contradições sociais. Podemos citar, dentre outros, os processos hierarquização na organização curricular, a seletividade entre os mais “competentes”, os mecanismos de avaliação pautados na exclusão, a formação para a aceitação da heteronomia, a não sensibilidade, a não tolerância – mecanismos propulsores da seletividade, da opressão, da barbárie. É por esse motivo que Adorno marca a necessidade de apropriação do indivíduo sobre os bens produzidos historicamente, assim como a importância da compreensão da realidade a que está submetido, pois compreende que o que impede o sujeito de ver as condições de liberdade e autonomia existente é também decorrente dos imperativos de sua formação.

Nos termos de Adorno, portanto, a ação educativa tomada em seu sentido emancipatório tem a finalidade de contra-internalização das marés econômicas e desbarbarização social. Dito de outro modo, é um processo que depende, dentre outros aspectos, de direcionar os sujeitos à resistência da própria condição de não-emancipado, de possibilitar o conhecimento das condições históricas a que estão submetidos, pois só assim é possível o desvelamento dos mecanismos de dominação e de alienação social e o movimento de crítica e busca de transformação da ordem social estabelecida. Uma proposta formativa nesse viés pressupõe a constituição da autonomia e da autolegislação do indivíduo, de modo a ampliá-la à toda a sociedade. Deriva, sobretudo, de um amplo saber formal, científico e cultural, ou

seja, um saber integral [*bildung*] para preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para experiência alienada de mundo.

Nessa linha, uma proposta formativa emancipatória pressupõe um processo intencional de conteúdos, metodologias e ações que tomem o educando na sua condição de sujeito e não de objeto. Fora disso, a ação pedagógica, ao invés de estar a serviço da formação humana, estará a serviço da deformação ou conformação do sujeito à realidade vigente, estará a serviço da própria barbarização da sociedade.

Desta forma, considerando as formulações teóricas e filosóficas sobre uma educação emancipatória na perspectiva de Adorno, buscamos organizar e explorar os dados desse estudo a partir de conceitos teórico-analíticos que julgamos importantes como subsídios na identificação dos discursos (sentidos) institucionais e docentes do IFSC de uma educação para emancipação. Esses conceitos adornianos (sintetizados no Quadro 1 a seguir), entendemos, podem nos ajudar a identificar, a partir da aproximação e distanciamento dos discursos de uma educação emancipadora entre si, demais sentidos formulados do que seja uma educação emancipatória e contradições entre o dito e o realizado no âmbito do IFSC.

Quadro 1: Conceitos adornianos sobre a educação emancipadora.

Conceito	Significados
Resistência	<p>Possibilita o movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na racionalidade produtivista;</p> <p>Estimula o inconformismo, a formação política e a contraposição aos processos sociais estabelecidos de dominação e aprisionamento do homem.</p>
Autonomia	<p>Centra-se na formação de sujeitos autônomos e protagonistas da cidadania ativa;</p> <p>Valoriza a expansão da liberdade humana de reflexão, crítica e ação/transformação em relação aos conhecimentos e aos valores existentes;</p> <p>Considera a condição de o indivíduo pensar por conta própria, além das determinações heterônomas impostas tanto pela sociedade quanto pelos próprios indivíduos para que possam se manter nela. A formação deve considerar, também, as relações sociais que estimulem as subjetividades.</p>

(continua)

Quadro 1: Conceitos adornianos sobre a educação emancipadora. (conclusão)

Autorreflexão crítica	Possibilita aos educandos a produção de uma consciência verdadeira acerca das condições a que está submetido ; Estimula o esclarecimento da realidade social enquanto uma condição histórica e não natural , portanto, sujeita à crítica, intervenção e mudança.
Formação Integral (bildung)	Propicia o conhecimento da técnica , contemplando também às humanidades , sem que um se torne mais importante que o outro; Orienta para a ampliação, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador/estudante; Deve alinhar a formação e a técnica à dimensão ético-política da realidade social.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Adorno (1995, 1996) e Adorno e Horkheimer (1985).

Esses conceitos adornianos nos conduzem a pensar em uma educação que não atenda exclusivamente aos interesses de uma sociedade de classes, uma educação que trabalhe incitando nos indivíduos a capacidade de realizar experiências formativas que lhes permitam tornarem-se autônomos, uma vez que “a educação para a experiência é idêntica para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Os delineamentos adornianos sobre a situação social e educacional do século XX, portanto, nos estimulam a enxergar mais a fundo a sociedade em que vivemos e a desenvolver em nós sementes de inquietação quanto à realidade instalada. Nos ajudam a pressupor uma educação que vise abolir fenômenos de manipulação e opressão de uns sujeitos sobre outros. Conforme indicado, uma educação de caráter autorreflexivo e crítico que poderá possibilitar o desenvolvimento de ações educacionais que se dirijam ao esclarecimento da reflexão crítica, à compreensão das contradições do atual contexto sociopolítico para que haja, conseqüentemente, a resistência sobre as condições desumanas impostas na sociedade atual, em favor da emancipação dos indivíduos.

Podemos ainda indicar as contribuições que Adorno oferece ao apontamento da necessidade de se investigar para onde a ciência caminha, a urgência de buscar mapear os benefícios e malefícios que ela pode proporcionar diante dos avanços e transformações que estão ocorrendo no mundo, segundo as quais no progresso do esclarecimento genuíno, o conhecimento caminha junto.

Isso representa a construção de uma educação que abandone sua visão de unilateralidade de mundo e conhecimento, incorporando uma perspectiva ampliada de formação escolar, hoje relegadas por propostas educacionais de formação intelectual e cientificista submetidas à lógica do mercado.

Tendo sido apresentadas tais compreensões adornianas que guiarão esse estudo, o próximo tópico visa a abordar o histórico do IFSC/IFs e elucidar os discursos de uma educação para a emancipação que perpassam atualmente a educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO 4

NA REALIDADE, PONTOS PARA DEBATE: A PROPOSTA FORMATIVA DE EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

O objetivo deste Capítulo 4 é traçar a trajetória histórica da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina até sua constituição enquanto atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), destacando, ao longo de seus mais de cem anos de história, as mudanças ocorridas nas nomenclaturas, *status* e propostas formativas. A partir do levantamento histórico dessa Instituição e dos IFs em geral, elucidamos os discursos de uma educação para a emancipação que perpassam atualmente a educação profissional e tecnológica e fazemos, no terceiro tópico deste Capítulo, uma discussão acerca do tripé educação-trabalho-emancipação na perspectiva da mudança de perfil da educação profissional e na demarcação do capitalismo contemporâneo.

4.1 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)⁵⁰ tem início com o Decreto nº 7.566, oficializado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, que tratava da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices⁵¹ nas unidades federativas brasileiras (BRASIL, 1909). Segundo aponta Brandão (1999), a intenção de criação dessas escolas surge em um contexto marcado pelo aumento da população nas cidades e crescimento demasiado do número de mão de obra disponível, enredo que gera uma série de preocupações do Estado quanto o processo de urbanização. O temor da condição ociosa dos chamados “desprovidos de fortuna”⁵², que na inatividade poderiam transfigurar-se em criminosos, conduz a uma solução: oferecer aos menores proletários atividades até então desvalorizadas de modo a torna-los futuramente úteis à nação, em termos

⁵⁰ Para a escrita do histórico do IFSC, utilizamos além dos dados apresentados, de modo complementar, os sites da instituição <http://www.ifsc.edu.br/historico>; https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf, e o livro de Alcides Vieira de Almeida (2010).

⁵¹ Dentre as 19 Escolas de Aprendizes Artífices criadas nas unidades federativas do País estão: Piauí, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Pará, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Amazonas, Campos (RJ), Pernambuco, Espírito Santo, Goiás, Sergipe, São Paulo, Ceará, Bahia e Santa Catarina. Como o Distrito Federal e o estado do Rio Grande do Sul já contavam com instituições semelhantes, não foram citadas na legislação que tratava da criação dessas unidades.

⁵² Foi assim que o governo se referiu a crianças e a adolescentes de classes sociais mais carentes.

produtivos. Essa era a maneira encontrada tanto para constituir mão de obra conforme a necessidade local quanto para proteger as cidades dos desafortunados, tidos como possíveis “criminosos”. Seria uma tentativa ideológica de controle, somada a exploração econômica e de mão de obra barata e minimamente qualificada sobre os que poderiam causar problemas sociais e ameaçar o almejado progresso brasileiro – ideia de estabilização econômica e independência política, propiciada pela expansão dos comércios e das indústrias.

Com vistas a habilitar tecnicamente esses sujeitos, fazendo-os obter competências de trabalho economicamente profícuas, que os afastariam da ociosidade, da ignorância e do crime (BRASIL, 1909), o Governo da República aprova, sob a jurisdição do então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio⁵³, a instalação dessa rede de escolas, em nível federal, para oferta gratuita do ensino profissional primário a crianças com idades entre 10 e 13 anos, menores pobres, órfãos e marginalizados “[...] que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática” (BASTOS, 1988, p. 20). Na capital catarinense, por exemplo, a instalação da primeira sede da Instituição ocorreu no dia 1 de setembro do ano de 1910, em um prédio cedido pelo governo do Estado, situado à Rua Almirante Alvim, no Centro da cidade de Florianópolis.

Em relação aos cursos ofertados nessas instituições no primeiro momento de sua fundação, no Decreto constituinte é mencionado que deveriam ofertar até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico, sendo escolhidas as que fossem mais convenientes e necessárias ao estado em específico. Corroborando, Cunha (1984) destaca que a maioria das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria, predominando o ensino artesanal, pois as oficinas de trabalho eram “[...] voltadas para o artesanato de interesse local e poucas de emprego industrial. Poucas foram as oficinas destinadas ao ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado” (CUNHA, 1984, p. 17). Na capital catarinense, eram ofertados, além do ensino primário, cursos como formação em desenho, tipografia, encadernação e pautaço, carpintaria da ribeira (destinada a construção de embarcações para a Ilha), escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria). Assim, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina dava os primeiros passos atendendo às demandas do setor produtivo e da sociedade da época, atuando em consonância com os avanços tecnológicos de seu tempo (IFSC, 2017).

Na formação dos menores proletários, deveria constar tanto uma abordagem teórica, referente ao nível primário, quanto uma abordagem prática, relativa aos trabalhos nas oficinas.

⁵³ O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi criado em 1906, pelo Decreto nº 1.606. Os assuntos relativos ao ensino profissional ficavam a cargo da área da Indústria.

A responsabilidade pelas aulas dos cursos primários oferecidos pelas escolas, com base no que escreve Fonseca (1961 *apud* BRANDÃO, 1999), era do professor. O mesmo possuía formação de normalista, e vinha do quadro do ensino primário, muitas vezes sem fazer qualquer ideia do que lecionaria no ensino profissional. Já a responsabilidade pelo ensino da arte ou do ofício nas oficinas cabia ao mestre e ao contramestre. Estes, por virem dos estabelecimentos produtivos, não traziam nenhuma base teórica consistente para o trabalho com os alunos nas oficinas, a não ser habilidade prática para exerceram as funções (CUNHA, 1984). Quase que analfabetos, iam “[...] ‘ensinando’ a meia dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia [...]” (MONTOS 1931 *apud* CUNHA, 2000, p. 81, grifo do autor). No que tange às atribuições de professores e mestres, igualavam-se somente nos aspectos do controle da presença, nota dos alunos, da pontualidade, da manutenção da disciplina e da moral. Tanto os professores quanto os mestres dedicados ao ensino, o primeiro da teoria e o segundo da parte prática, não dispunham de formação adequada para exercerem tais funções.

Ao longo do tempo, esses e outros aspectos⁵⁴ foram estimulando e delineando alterações nos objetivos das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, assim como mudanças em sua denominação original. Vinculadas às demandas do setor produtivo brasileiro, a necessidade de mão de obra especializada faz com que o Governo Federal, com vistas ao desenvolvimento do País, aposte em uma nova proposta formativa para intensificar o processo de industrialização. Então, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a primeira transformação dessas instituições criadas em 1909 ocorre com a conversão para os Liceus Industriais, nos quais além do caráter assistencialista precedente, é assimilada a função de ministrar o ensino industrial em nível médio, passando, assim, à “escola profissional e pré-vocacional destinada às classes menos favorecidas”⁵⁵.

Para propagar e fortalecer o ensino industrial, visando uma melhor qualificação dos artífices para o trabalho nos parques industriais brasileiros, as verbas disponibilizadas aos Liceus eram substancialmente maiores do que as destinadas às Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse período, houve nítidas mudanças no quadro de matérias por cursos e no número de alunos matriculados (CUNHA, 1984).

No Estado de Santa Catarina, a unidade recebe a denominação de Liceu Industrial de

⁵⁴ Os baixos índices de frequência dos alunos, o significativo grau de evasão, o número reduzido de profissionais atuantes nas Escolas e a forma de produção dos programas de curso das instituições estavam entre as principais preocupações com o desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices.

⁵⁵ Artigo 129 da Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937).

Florianópolis, promovendo-se uma série de modificações curriculares para o aprimoramento da formação dos artífices. Cinco anos mais tarde, com o Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, altera-se novamente sua nomenclatura, passando a ser conhecida, no mesmo ano, como Escola Industrial de Florianópolis. Nesse contexto, o objetivo da Instituição era oferecer aos alunos que vinham do ensino primário cursos industriais básicos com duração de quatro anos e cursos de mestria àqueles que almejavam a profissão de mestre. Em razão da Reforma Capanema⁵⁶, ocorrida no campo da educação no período, foi reforçada a essas instituições como um todo a atribuição de preparar mão de obra necessária ao processo de industrialização do País, contexto em que a articulação do ensino industrial foi organizada em ciclo básico e ciclo técnico (BRANDÃO, 1999).

No período de 1956 a 1961, o então presidente da república Juscelino Kubitschek, marca o aprofundamento da relação economia-Estado, e com o objetivo de formar trabalhadores orientados para as metas de desenvolvimento do País, muitas escolas têm suas sedes ampliadas. No caso catarinense, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para o local onde funciona o atual Campus Florianópolis, na avenida Mauro Ramos, também localizada em área central da cidade. Esse novo espaço permitiria o ingresso de maior número de alunos por curso.

No ano de 1965, com a publicação da Lei nº 4.759, em 20 de agosto, ocorreu uma nova mudança de nomenclatura, agora para Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Nesse momento, a estrutura da escola já se encontrava bastante ampliada, havia maior número de professores capacitados, cursos e profissionais atuantes no trabalho administrativo e pedagógico da Instituição. Após três anos, outras transformações sociais e históricas sofridas nas estruturas produtivas nacionais estimularam alterações nos processos formativos de tais escolas. Dessa vez, com a Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968, a denominação dada é Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Nesse período, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tem início o processo de extinção gradual do curso ginásial, que ocorreria com a supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. A Instituição passa então a oferecer somente o ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) na capital catarinense, pois o objetivo da época era especializar a escola nessa modalidade de cursos técnicos. Por outras palavras, era

⁵⁶ Com a gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação foram editadas as chamadas “Leis Orgânicas”, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). A educação básica passa a ser dividida em duas etapas: curso primário e secundário, subdividido em ginásial e colegial. Além disso, esse conjunto de Leis remodela outros aspectos dessa rede de educação no Brasil, passando o ensino profissional a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas a depender de exames de admissão.

formar técnicos sob regime de urgência.

Na década de 1990, os cursos ganham outras modalidades, nas quais são inseridos, além do nível técnico médio, os pós-médios e pós-técnicos, fomentando-se assim o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico, o que ocasiona uma nova configuração aos processos de produção catarinense e brasileiro. Entre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, constavam: Agrimensura, Mecânica, Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Saneamento, Eletrônica, Refrigeração e Ar Condicionado, Telecomunicações, Têxtil e Eletromecânica. O único curso técnico pós-médio foi ofertado na unidade Florianópolis em 1990, o chamado Curso Técnico de Segurança do Trabalho.

Como forma de atender à demanda regional, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina implantou sua segunda unidade de ensino (primeira descentralizada) no município de São José, no ano de 1988. Em 1994, uma terceira unidade (segunda descentralizada) foi instalada no município de Jaraguá do Sul, localizado na região norte do Estado de Santa Catarina. Como extensão da unidade Florianópolis, em 1995, passou também a ser oferecido, no município de Joinville, o Curso Técnico de Enfermagem.

Em relação a oferta dos cursos, no ano de 2000, após três anos da publicação do Decreto nº 2.208/97, são declarados extintos todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, continuando a ser ofertada apenas a integração na modalidade concomitante e subsequente. Na Escola Técnica Federal de Santa Catarina, a Reforma da Educação Profissional causou manifestações diferentes na comunidade escolar: havia os que apoiavam a iniciativa do governo e os que mostravam o descontentamento com a implantação da reforma. No entanto, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, extinguiu o Decreto nº 2.208/97, permitindo novamente a integração dos cursos na modalidade que integrava o ensino propedêutico e a educação de cultura geral e básica. A partir daí a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-ia nas seguintes formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, todas as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Contudo, a implantação de cada CEFET deveria dar-se por decreto presidencial específico para cada instituição. No caso catarinense, a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC) foi oficializada em 27 de março de 2002, quando foi publicado o Decreto de sua criação no Diário Oficial da União (DOU). Com tal mudança, são criados os primeiros cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *latu sensu* (especialização), havendo no âmbito da educação superior a equiparação aos centros universitários.

Dando sequência a instalação de outras unidades de ensino como parte do processo de expansão ocorridos na Instituição, são implantadas em 2006 as unidades: Florianópolis-Continente, Joinville e Chapecó. Nesse ano, a Direção Geral que estava concentrada na unidade Florianópolis (Centro), transferiu-se para a unidade Florianópolis-Continente. Em 2008, foram inauguradas as atividades em Araranguá, sétima unidade do CEFET-SC.

A formação para o trabalho desenvolvida nos CEFETs, no sentido do ensino dos conhecimentos necessários à produção dos bens para o mercado e indústrias, ainda no âmbito do governo Lula, abriu portas a novas interpretações e transformações. Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵⁷, alterando novamente os *status* e nomes dessas instituições. A partir daí os CEFETs passam a ser nomeados como IFETs⁵⁸, ou seja, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apenas os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram os que, dentre as 38 instituições espalhadas pelo território brasileiro, não passaram por essa mudança de nomenclatura, pois conforme o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, a referida modificação institucional (e de nomenclatura) dar-se-ia de forma voluntária.

Em Santa Catarina, o CEFET-SC converte-se em IFSC, Instituto Federal de Educação,

⁵⁷ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação é constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

⁵⁸ Na Lei nº 11.892/2008 é mencionado que as unidades foram criadas a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Colégios Agrícolas vinculados às Universidades. A agregação das unidades em Institutos Federais, conforme trazido no Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), era para ser feita de modo voluntário. No caso catarinense, o processo de integração resulta na criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-IFC.

Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, que assim como os demais Institutos Federais, constitui uma estrutura multicampus, considerada como autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, voltada à oferta de educação básica, profissional e superior, exercendo, ainda, autonomia para extinção e criação de cursos (BRASIL, 2008). Em suma, é uma Instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação profissional e Tecnológica (SETEC), que tem como missão:

Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural (IFSC, 2017, p. 1.6⁵⁹).

Na mesma linha, os demais Institutos Federais⁶⁰ tem por finalidade, segundo a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (IFSC, 2017, p. 1.6-1.7).

Segundo as informações publicizadas no portal do IFSC, atualmente nos seus 109 anos de história, segue a expansão do número de cursos e campi. Além da unidade Florianópolis, há a Reitoria (cujas sede própria situa-se no bairro Coqueiros, ao lado do Campus Florianópolis-Continente) e outros 22 *campi* espalhados pelas regiões de Santa Catarina, atuantes na oferta

⁵⁹ Resolvemos manter o sistema de paginação do PDI do IFSC para fácil localização das partes citadas, caso seja de interesse do leitor.

⁶⁰ Conforme os dados atualizados em 19 de abril de 2018 pelo MEC, há ao todo no País 644 *campi* em funcionamento, decorrentes de 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II e 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

de diferentes níveis e modalidades de ensino⁶¹, atendendo a diversos eixos tecnológicos⁶² e áreas de conhecimento⁶³.

A Figura 1, apresentada a seguir, ilustra a distribuição dos *campi* do IFSC no território catarinense no ano de 2018, com cursos espalhados pelas cidades de Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Jaraguá do Sul–Rau (Geraldo Werninghaus), Florianópolis (Centro e Continente), Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Lages, São José, Palhoça Bilíngue, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê (IFSC, 2017).

⁶¹ “O IFSC também conta com o Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD), responsável pelos programas de formação de professores e demais educadores, e de gestores para o serviço público. É papel do centro dar apoio às ofertas educativas próprias e dos *campi* do IFSC. Esse centro oferece cursos a distância e presenciais para a comunidade interna e externa, utilizando-se de metodologias inovadoras e sempre articuladas aos objetivos e metas do Instituto”. “Para intensificar as atividades de pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico e inovação, em articulação com o setor produtivo, o IFSC pretende implantar, nos próximos cinco anos, um Polo de Inovação, uma unidade administrativa destinada ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica”. (IFSC, 2017). Ainda no que se refere às modalidades de cursos oferecidas, “[...] cabe descrever a história da Educação a Distância (EaD) no IFSC, a qual teve início em 2000, quando a Unidade de São José ofereceu o primeiro curso básico em Refrigeração na modalidade a distância. Em 2002, a Unidade de Florianópolis ofereceu o primeiro curso Técnico em Eletrotécnica a distância e em 2009, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi iniciado o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Em 2007, o CEFET/SC também aderiu ao programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil/MEC), implantando o Curso Técnico em Informática para Internet. Atualmente, o IFSC oferta cursos em polos de apoio presencial localizados em Santa Catarina e em outros estados brasileiros, como Rio Grande Sul, Paraná e São Paulo” (IFSC, 2017, p. 1.4).

⁶² “Eixos tecnológicos (cursos técnicos e superiores de tecnologia): Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer” (IFSC, 2017, p. 1.10).

⁶³ “O IFSC oferta, além dos cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas nas seguintes áreas do conhecimento: Engenharias, com os seguintes cursos: Controle e Automação, Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecânica, Mecatrônica, Produção, Telecomunicações. Ciências exatas e da terra, com o seguinte curso: Ciência da Computação. Ciências Agrárias, com o seguinte curso: Agronomia. Licenciaturas, com os seguintes cursos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)” (IFSC, 2017, p. 1.10-1.11).

Figura 1: Mapa de abrangência do IFSC no Estado de Santa Catarina.



Fonte: <https://caco.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>.

O Quadro 2 que segue indica o quantitativo de cursos e modalidades ofertadas pela Instituição em todo o território catarinense.

Quadro 2: Cursos ofertados pelo IFSC em 2018.

Tipo de Curso	Especificação dos Cursos	Formas de Oferta
Cursos Técnicos	São cursos de ensino profissional, orientados para a rápida integração do aluno no mercado de trabalho e destinam-se a pessoas que já terminaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.	<p><u>Integrados:</u> para quem possui Ensino Fundamental completo. Nesses cursos, o aluno faz o Ensino Médio no IFSC junto a uma formação técnica.</p> <p><u>Concomitantes:</u> para quem possui Ensino Fundamental completo e vai cursar ou está cursando o Ensino Médio em outra instituição. Nesses cursos, o aluno frequenta no IFSC apenas as disciplinas da formação técnica escolhida.</p> <p><u>Subsequentes:</u> para quem possui Ensino Médio completo. Nesses cursos, o aluno frequenta no IFSC apenas as disciplinas da formação técnica escolhida.</p>

(continua)

Quadro 2: Cursos ofertados pelo IFSC em 2018. (continuação)

Graduação	São cursos de Ensino Superior, escolhidos de acordo com as necessidades regionais, tanto profissionais quanto acadêmicas. A seleção dos candidatos se dá por meio do SISU, que utiliza as notas do Enem. O nível de escolaridade exigido dos candidatos é o Ensino Médio completo.	<p><u>Superiores de Tecnologia:</u> são cursos de graduação com foco no mercado de trabalho e ênfase na prática profissional de demandas específicas do mercado de trabalho.</p> <p><u>Bacharelados:</u> são cursos de graduação com foco no mercado de trabalho, porém com uma formação mais abrangente que os cursos superiores de tecnologia. Devido a isso, possuem grade curricular e duração maiores.</p> <p><u>Licenciaturas:</u> são cursos de graduação com foco na formação de professores, com disciplinas da área escolhida e outras de cunho pedagógico.</p>
Qualificação Profissional	Os cursos de qualificação profissional oferecidos pelo IFSC atendem a necessidade de aperfeiçoamento para profissionais. São indicados para quem deseja atualizar conhecimentos em sua área de atuação ou quem queira se reinserir no mercado de trabalho. A duração em geral é curta, podendo variar de um a quatro meses. Por isso, esses cursos também são uma boa opção para quem quer experimentar uma nova área profissional.	Diversas áreas, em temas específicos e práticos. Também abrangem cursos de idiomas, como Inglês, Frances e Espanhol.
Pós-graduação	O IFSC oferece cursos de pós-graduação presenciais e a distância, com alto nível de excelência, para quem já concluiu o Ensino Superior e deseja continuar seus estudos, expandindo seu conhecimento e qualificando-se ainda mais para o mercado de trabalho.	<p><u>Especialização:</u> são cursos presenciais e a distância com objetivo de aprofundar os conhecimentos do aluno sobre determinada área.</p> <p><u>Mestrado:</u> são cursos presenciais com o objetivo de qualificar o aluno por meio de aulas e pesquisa científica, que é desenvolvida pelo mestrando com a orientação de um professor.</p>
Educação a distância	Os cursos são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e oferecem diploma ou certificados com o mesmo reconhecimento dos cursos presenciais. O aluno pode interagir e tirar suas dúvidas com professores e tutores sempre que necessitar, seja virtualmente, na Plataforma Moodle, seja em cerca de 20 polos de apoio presencial ou nos 22 <i>campi</i> do IFSC.	Cursos de educação profissional técnica de nível médio, graduação, pós-graduação (especialização e mestrado), qualificação profissional e idiomas, especialmente pensados para atender às necessidades de formação em cada área.

(continua)

Quadro 2: Cursos ofertados pelo IFSC em 2018. (conclusão)

Educação de Jovens e Adultos	Oferecer educação formal e profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ou tiveram que se ausentar da sala de aula por um período é uma das metas do IFSC. Para isso, a instituição oferta vagas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e na Rede Nacional de Reconhecimento de Saberes Profissionais (CERTIFIC).	<p><u>EJA Técnicos:</u> para quem não cursou o Ensino Médio e possui 18 anos ou mais. O aluno terá a oportunidade de fazer o Ensino Médio ao mesmo tempo que o curso técnico. A seleção dos candidatos é feita por sorteio. A duração média dos cursos é de dois anos a três anos e meio.</p> <p><u>EJA Qualificação Profissional:</u> são cursos que permitem a conclusão do Ensino Fundamental integrado a uma qualificação profissional para quem tem 15 anos ou mais. Para quem tem 18 anos ou mais, esses cursos permitem concluir o Ensino Médio. A seleção dos candidatos é feita por sorteio.</p> <p><u>Certificação Profissional por Competência (Certific):</u> é uma opção educativa para quem tem 18 anos ou mais, tem experiência profissional e deseja certifi-cá-la. Por meio de um processo de avaliação, o trabalho demonstra os seus saberes práticos e complementa o que for necessário para obter a certificação profissional. O objetivo é valorizar a experiência de trabalhadores, possibilitando o prosseguimento dos estudos e o exercício profissional mais qualificado.</p>
------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados publicados no portal do IFSC⁶⁴.

A partir do quadro anteriormente apresentado, podemos notar, dentre outros aspectos, que o IFSC atua na oferta de cursos correspondentes ao nível da Educação Básica. São eles: qualificação profissional articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, incluindo ofertas de educação no campo; nos cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos e nos cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao ensino médio regular, incluindo ofertas de educação no campo. Além desses, oferta cursos de qualificação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), de graduação (tecnologia, bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação (especialização-*latu sensu* e mestrado-*stricto sensu*). Na totalidade dos cursos, 80,26% são ofertados na modalidade presencial e 19,74% a distância, conforme dados publicados eletronicamente nos Anuários Estatísticos do IFSC⁶⁵ em 2018 (ano base 2017). Entre outras informações apresentadas nesta mesma base de dados, consta o número total de 1.506 docentes (61,82% efetivos, 27,49% em

⁶⁴ Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/cursos>. Acesso em 14/04/2018. Vale destacar que as informações apresentadas foram resumidas.

⁶⁵ Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em 17/01/2019.

estágio probatório e 10,69% substitutos/temporários) e de 1.150 técnicos administrativos para o atendimento dos 670 cursos ofertados aos 26.088 alunos ingressantes.

Seguindo o previsto em sua lei de criação, o IFSC busca garantir a distribuição de no “mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, e ofertar “20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (IFSC, 2017, p. 1.9).

4.2 ERA UMA VEZ A TRADIÇÃO TÉCNICA: EIS AÍ UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

Conhecendo aspectos da constituição da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina e as mudanças ocorridas em sua institucionalidade até a transformação no atual IFSC, entendemos que a rede de educação profissional estabeleceu-se direcionada aos filhos da classe operária subalterna, sendo a formação ofertada aos desafortunados (trabalhadores livres e pessoas oriundas do êxodo rural) uma maneira encontrada pelo governo de controlar aqueles que, na ociosidade, estavam suscetíveis à criminalidade, potenciais perturbadores da ordem social e das possibilidades de progresso brasileiro.

No entanto, já no momento de criação destas escolas, a economia nacional sinalizava a necessidade de adequação produtiva às atuais demandas do capitalismo, pressões e pretensões essas que o modelo agrário-exportador parecia não responder mais. Então, na linha do crescimento econômico que o País almejava, no âmbito do desenvolvimento do comércio e das indústrias, é imposta ao sistema da educação a demanda por uma formação profissional técnica em adequação ao novo modelo de produção industrial. Diante de tal necessidade, lança-se o olhar sobre a rede federal de escolas profissionais, espaços onde a educação/formação do trabalhador desenvolveu-se fortemente imbricada com as relações de produção capitalista, circunstância que, por sua vez, indica as concepções de homem e de mundo que perpassava o governo no contexto das trajetórias formativas ofertadas nestas escolas.

A partir do levantamento do histórico do IFSC, se evidencia a dualidade estabelecida na educação brasileira e as visões da classe social dirigente quanto à função dos sujeitos na divisão social do trabalho. Enquanto, de um lado, destinavam-se às camadas mais pobres da população uma formação restrita às demandas de mercado, um aprendizado instrumental limitado ao ofício, o desenvolvimento de hábitos de trabalho úteis para atuação nas futuras

indústrias brasileiras, do outro, destinavam-se aos mais abastados uma formação acadêmica ampliada. Em outros termos, admitia-se a existência de uma escola de natureza predominantemente profissionalizante para os desafortunados (serviçais braçais) e outra de formação geral, de cultura literária e humanística para os ricos (os intelectuais). O dualismo da escola distinguia, assim, os estudos de natureza teórica de formação para as elites e os estudos de natureza prática de formação do proletariado.

Conforme vimos no tópico anterior, essa passagem centenária das unidades da Escola de Aprendizes Artífices para os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desencadeou diversas mudanças nos *status* e nomes das instituições. Entretanto, é no contexto de transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) para os IFs, em 2008, que se parecem manifestar discursos de uma educação diferenciada, uma proposta formativa mais ampla que suprime a centralidade da formação para o mercado do trabalho. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), a ideia da criação dessas instituições surgiu no segundo mandato de Lula, o qual buscou assegurar à educação, particularmente à educação profissional, um lugar privilegiado no seu governo. É assim que surgem os IFs, no bojo do objetivo de integrar ciência, tecnologia, cultura e trabalho à construção de novos saberes necessários à inovação fundamental ao crescimento que o País vivenciava, visando, sobretudo, ao desenvolvimento das potencialidades humanas (PACHECO, 2011; PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). Coloca-se que o propósito dessas instituições não seria, como em outrora, fundamentalmente técnico-profissionalizante, nem mesmo atender somente às demandas de mercado, mas constituir-se-ia na possibilidade dos estudantes de construção de seus projetos de vida, proporcionados por uma formação integral, transcendente a ideia da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de força de trabalho.

Hoje, os IFs estão inseridos na perspectiva da educação científica e tecnológica, atuando em cursos técnicos (em sua maioria de forma integrada ao Ensino Médio), licenciaturas e graduações, mas também passando a se dedicar a especializações, mestrados e doutorados voltados principalmente a pesquisas científicas básicas e aplicadas. Tratar-se-ia, nesse contexto, de um profissionalizar ampliado, integrando ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Como pode ser observado na lei de criação dos IFs, a Lei nº 11.892/2008, art. 7º, inciso V, explicita que estas instituições devem “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008), sendo tal discurso aparentemente emancipatório evidenciado tanto na

legislação oficial como em demais documentos que tratam da educação profissional em específico.

No livro *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011), de organização de Eliezer Pacheco, então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC/SETEC) no período de implantação dos IFs, a educação é enfatizada como política social capaz de emancipar. Pacheco (2011) destaca que os IFs não possuem a função de submeter a educação à lógica do capital, a serviço da reprodução capitalista por meio da formação instrumental de força de trabalho. O objetivo central dos institutos, segundo aponta o autor, não seria formar um mero profissional, um especialista dotado de competências técnicas, mas “[...] um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto” (PACHECO, 2011, p. 11). Nesse documento, a concepção de emancipação é definida, ao menos no plano discursivo, como meio de transformação da realidade.

Para Pacheco (2011, p. 17), os IFs surgiram como “autarquia de regime de base educacional humanístico-técnico-científica”. Assim, a educação profissional tecnológica constituir-se-ia em uma estratégia de ação política e de transformação social que atua tanto como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional quanto como fator para fortalecimento do processo de formação cidadã de milhões de brasileiros. No entanto, um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo pontuam Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 75), é construir,

[...] uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório. A operacionalização dessa nova visão estratégica exige que a EPT seja fortalecida em todos os níveis e formas, objetivando alcançar, de modo isonômico, os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas. Esse fortalecimento, como enfatiza Pacheco (2008), passa pela democratização da oferta da EPT, pela adoção de políticas diferenciadas no sentido de assegurar o acesso e a permanência e pela manutenção da qualidade do ensino ofertado, o que implica, necessariamente, a ampliação da rede pública de educação profissional, como vem acontecendo em todo o País.

Em relação às novas propostas da EPT, a concepção de educação para a emancipação também se evidencia no documento criado pelo MEC no ano de 2010, intitulado *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes*, no qual é assinalado que os IFs constituem um “novo modelo” de instituição, na medida em que o foco de atuação

desloca-se da lógica de subordinação ao poder econômico para a construção de uma sociedade mais autônoma, solidária, menos desigual, em que o compromisso com o desenvolvimento integral de cidadãos-trabalhadores emancipados torna-se projeto precípua da educação (MEC, 2010).

Destarte, os discursos que perpassam os IFs revelam que tal rede de ensino não pretende se manter limitada a formar um profissional que contribua para o desenvolvimento econômico do Brasil unicamente pela via de seu trabalho profissional. Busca-se, agora, a formação do cidadão de forma integral:

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreende-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (MEC, 2010, p. 33).

Diante esse novo panorama apresentado no bojo das propostas formativas dos IFs, alguns questionamentos surgem. Dentre eles, a possibilidade de ser propiciada nessas instituições uma educação hoje voltada a emancipação se ontem empunhava-se a bandeira única e exclusiva de formação de mão de obra barata e qualificada para o mercado de trabalho. Que sentido de emancipação é esse de que se fala? E afinal, quais relações estabelecidas entre trabalho, educação (geral e profissional) e emancipação circunstanciadas na realidade brasileira – como veremos condicionadas nos elementos históricos e estruturais do sistema capitalista – podem substanciar uma educação para a emancipação no âmbito dos IFs?

Essa última questão nos leva ao próximo tópico deste trabalho, que consiste em apresentar um breve panorama do tripé educação-trabalho-emancipação na demarcação do capitalismo contemporâneo, mais especificamente na perspectiva das influências sobre a mudança de perfil da educação profissional.

4.3 NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO-EMANCIPAÇÃO, QUAL O PAPEL DA (CON)FORMAÇÃO?

Na abordagem dos fundamentos históricos-ontológicos⁶⁶ da relação trabalho-educação, Saviani (2007), a partir da formulação elaborada por Marx em *O Capital*, escreve que essas são atividades exclusivamente humanas, ou seja, somente o homem trabalha e educa. Diferentemente dos animais, que não projetam sua existência e por isso adaptam-se ao que a natureza os oferece, os homens, na busca da satisfação de suas necessidades, ajustam a natureza a si de modo consciente. Para produzir seus meios de vida, os seres humanos agem sobre o meio natural transformando-o, em experiências práticas de aprendizado e no relacionamento estabelecido com os demais sujeitos, num processo educativo passado de geração a geração. Portanto, o trabalho e a educação constituem a essência e a identidade da espécie humana, são inerentes ao próprio ser, haja vista que o homem somente se torna homem por meio do trabalho e do aprendizado de como fazê-lo. Nesse sentido, o trabalho e a educação assumem dimensões, histórica e ontológica, complementares (SAVIANI, 2007).

Partilhando coletivamente da propriedade da terra, das formas de existência e do aprendizado das técnicas de produção, o contexto das comunidades primitivas é abordado por Saviani para exemplificar a identificação do trabalho e da educação com a vida. Essa condição se perde com o avanço da civilização no momento em que tem origem a apropriação privada da terra, a divisão social do trabalho e a separação dos homens em classe (a dos proprietários e dos não-proprietários), pois a partir do momento em que uma parcela da população vive do trabalho alheio, do trabalho dos não-proprietários – “[...] que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p. 155), nem todos precisam agir sobre a natureza para garantir suas necessidades vitais. Vê-se, desde então, a diferenciação entre as novas formações societárias (escravocratas, feudais...) e os modos de produção do trabalho e educação que materializavam a vida humana nas sociedades primitivas.

Nesta nova configuração das sociedades, ainda no contexto da Antiguidade, a educação das classes é ajustada conforme o próprio processo de trabalho, ou seja, enquanto aos homens livres é destinada uma educação centrada nas atividades intelectuais, a educação para a classe dominada incide exclusivamente sob o aprendizado das funções manuais. E perpetuando a cisão educação-trabalho em seu formato “natural”, é institucionalizada a escola

⁶⁶ Ontologia se refere ao conhecimento do ser enquanto ser, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

que, naquela época, foi fundada como espaço destinado à formação dos filhos da classe privilegiada. Aos jovens da classe subalterna restava a educação direcionada ao ensino do ofício, cujos espaços de aprendizado constituíam-se nos próprios ambientes de trabalho, ou seja, nunca foram uma “escola” propriamente dita. Além dos espaços de ensino desiguais para as duas classes sociais, havia a dicotomia nas propostas formativas, cujos conteúdos e métodos diferenciavam-se substancialmente (MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2007).

Na sequência da (re)configuração social, ou melhor, no decorrer da própria existência humana, novas necessidades surgem e, para objetivação da vida os homens criam novas formas de apropriação da natureza, introduzem novas técnicas e conhecimentos alterando continuamente as condições materiais, culturais e sociais em que vivem (MANACORDA, 2010, SAVIANI, 2007). É chegado o momento em que o produto do seu trabalho não pode mais ser produzido como forma da própria subsistência, pois ele passa a ter “valor de uso” e “valor de troca”. É nesse momento que surgem as mercadorias como conhecemos e origina-se o sistema econômico baseado na legitimidade dos bens privados e na irrestrita liberdade de comércio e indústria – o capitalismo, uma forma social e econômica que incita a degradação do trabalho em sua forma original, estimula a acumulação de capital e torna o trabalho circunscrito à questão salarial, empregatícia e de dominação de uns sujeitos sobre outros (SAVIANI, 2007; MARX, 1996; LOMBARDI, 2010; LEFEBVRE, 2016).

Desaparecendo então o caráter original do trabalho, aqueles que não são donos dos meios de produção convertem-se em objetos desta produção, pois se não tem, por exemplo, a posse da terra, da matéria prima e dos meios produtivos, o que lhes resta é contar com a venda da força de seu trabalho para viver (LOMBARDI, 2010; SAVIANI, 2007). Conforme coloca Frigotto (2001), daqui é que surge a relação trabalho/emprego, o trabalho assalariado que, sob o capitalismo, deixa de ter centralidade nas respostas às necessidades vitais dos seres humanos e passa a ter como fim gerar lucro e mais capital.

Com o advento da Revolução Industrial no século XIX, a cidade passa a ser o lugar comum para os proprietários e não-proprietários, contexto que torna necessária, na concepção da classe dominante, a instituição de formas de “adequação” de todos aos novos modos de vida social (PORTO, 2015). Neste ponto, a escola é vista como o principal meio para inculcação dos valores capitalistas, para manter a ordem social e a dominação vigente. Entretanto, aos trabalhadores braçais não poderia ser oferecido uma educação que desvelasse a condição de explorado, não poderia ser ofertado todos os saberes acumulados historicamente, nem o ensino

dos conhecimentos científicos em totalidade, uma vez que a materialização desses constituía a principal potência da acumulação capitalista, os próprios meios de dominação (RAMOS, 2010).

Sendo assim, institui-se (ou mantém-se) duas formas distintas de escola, uma para o ensino intelectual e livresco de formação burguesa e outro para a formação operária, com ênfase na prática e no aprendizado profissional. Para os últimos, no âmbito do aprendizado fabril, ocorre a parcialização do trabalho em tarefas especializadas “mais ou menos” simples de serem desempenhadas por cada trabalhador. Como meio de limitá-los o acesso ao conhecimento da produção completa da mercadoria, cada um é destinado a fazer a pequena parte do todo, já que, para isso, não são exigidos mais do que conhecimentos elementares (ler, escrever e contar) e rudimentos do próprio ofício (MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2007). O trabalho segmentado tornava indiferente quem o fazia, o que importava à classe dirigente era ofertar uma formação que disciplinasse o operário e permitisse o desempenho da subserviência no processo produtivo e a manutenção da sociedade dividida em classes (RAMOS, 2010).

Dessa forma, na sociedade capitalista, com a introdução da maquinaria no processo de produção material, o trabalho assumiu um sentido negativo, que desumaniza o próprio homem. A máquina incorpora o saber, a força, o processo humano na produção de mercadorias e se transforma em um monstro mecânico. Passa a ser sujeito da produção, e o homem, mero apêndice (PORTO, 2015, p. 453).

Para Porto (2015), essa forma de trabalho alienado perpetua-se não só com a expropriação do trabalho, mas, também, do saber. Quando os saberes proferidos aos proletários os reduzem à condição servil, eles mesmos não se diferem no processo de produção, do objeto de sua criação, pois o modo como o trabalho e a educação estão presentes na sociedade, afeta diretamente a existência humana, ou seja, a forma como o homem se faz humano. Podemos dizer, pois, que nesse novo contexto social a história do ser, no que se refere a produção da existência e da própria realidade, alterou-se continuamente com a ajuda da instituição educativa chamada escola, que desde a sua origem “[...] foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação [...]” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Grandes exemplos dos impactos da produção de mercado na educação e nas formas de fazer e ser do homem podem ser identificadas no panorama que Manacorda (2010) faz da história da educação da antiguidade até os nossos dias e nas indagações essenciais sobre o campo do currículo (histórias, teorias, tendências), realizadas por Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2010). Embora os estudos sejam de teor bastante diferenciados, a leitura de ambos os autores nos permite

identificar que em cada contexto situacional os interesses políticos e de mercado repercutem nas práticas educacionais, já que educação e trabalho sempre tiveram interligadas sistematicamente e organicamente (MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2007), “[...] ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido” (PORTO, 2015, 455).

Destacamos, entre outras, as influências que os modelos organizacionais e administrativos da produção industrial Taylorista/Fordista tiveram sobre o campo da educação no desenvolvimento do século XX, momento em que buscou-se igualar o sistema educacional ao sistema industrial em favorecimento a manutenção dos interesses capitalistas. Em decorrência, as instituições educativas tradicionais desenvolveram-se “no caldo” das tendências positivistas, da racionalidade técnica e instrumental, seguindo os princípios do disciplinamento, da padronização, da fragmentação entre conhecimento, pensamento e ação, pois o que importava era moldar o sujeito/trabalhador não pensante ou questionador (SILVA, 2010; KUENZER, 2008).

Justamente por isso, a divisão entre as esferas da produção material e do conhecimento, entre a técnica e a ciência, a teoria e a prática, era tida como algo importante, pois a burguesia reconhecia a escola como espaço competente de formação de uma massa de trabalhadores potencialmente críticos e revolucionários (RAMOS, 2010). Ela via na escola o potencial transformador dos trabalhadores, o que constituía uma ameaça à sua manutenção do poder (SILVA, 2010; PORTO, 2015). Por isso, o Estado, por meio de sua burocracia que realiza os interesses da elite econômica, limitou o acesso aos conhecimentos e saberes existentes, ofertando uma educação de má qualidade à classe trabalhadora. Assim, a educação dos proletariados, limitada do teor crítico, desenvolveu-se como meio de racionalização da vida econômica e da produção (RAMOS, 2010), perspectiva que pode ser claramente percebida no currículo e materialização da escola tradicional, e com maior força nas estruturas escolares que surgem na Europa (entre a segunda metade do século XIX e início do século XX) e se desenvolvem com características similares em outros países, direcionadas exclusivamente à formação da mão de obra artesanal, manufatureira e industrial para as novas demandas de produção industrial (RAMOS, 2010; BRANDÃO, 1999; CUNHA, 1984).

Como visto, a criação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices (hoje IFs), em 1909, seguiu a tendência de desenvolver uma rede de ensino com o objetivo de formação de trabalhadores para os diversos ramos da produção incipientes no território brasileiro, instituições destinadas a aderir as conveniências do mercado capitalista e progressivamente as

novas doutrinas político-econômicas neoliberais⁶⁷, que se consolidam com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência, no ano de 1995. Bem antes dele, com o governo de Getúlio Vargas (mandato presidencial de 1937 a 1945), por exemplo, podem ser observadas as promessas (de vantagens e facilidades) àquelas indústrias e/ou sindicatos que construísem novas escolas de aprendizes para os filhos dos seus operários ou associados, na intenção de aglutinar várias dessas instituições e “disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28). Assim, no efetivo impulso à industrialização e objetivação da criação do que podemos chamar de mercado da formação, ocorre uma considerável expansão no número de escolas profissionais pelo País ao longo dos anos⁶⁸, também de novas especializações inerentes as atividades práticas que surgiam nos diversos ramos profissionais (RAMOS, 2010; BRANDÃO, 1999).

Por volta dos anos 1970, em meio a uma crise de capital e da crescente incorporação da ciência e da tecnologia à produção, há um processo de reestruturação econômica e social de âmbito global, ocasionando que os processos de trabalho de base rígida, tais como dos sistemas Taylorista/Fordista, entrem em crise e sejam substituídos por uma lógica de gestão mais flexível: o chamado Toyotismo. Apresentando novas “tendências” de processos produtivos e exploração da mão de obra assalariada, esse modelo reestruturou os sistemas de produção enxuta consolidando a intensificação e o refinamento da extração da *mais-valia*. Distintamente do modelo anterior, nesse novo estágio de racionalização do trabalho (FARIA; MENEGHETTI, 2007), os trabalhadores não ficam limitados ao desenvolvimento de partes específicas da mercadoria, mas são levados a reconhecerem amplas etapas do processo de produção. É requerido do assalariado sua capacidade instrumental e, sobretudo, seu engajamento intelectual e moral nos processos de trabalho.

⁶⁷ “O neoliberalismo é uma das faces atuais possíveis do capitalismo em sua forma globalizada. Conceito político, econômico e cultural que busca sintetizar um conjunto de políticas de dominação de classes e de manutenção de desigualdades sociais, propiciando lucros para a burguesia. Nas palavras de Pierre Dardot e Christian Laval, ‘[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida’ (2016, p. 7). Os perfis das classes dominantes, dos explorados, Estados envolvidos e modelo de exploração têm mudado muito no decorrer do tempo e no espaço geográfico. Dessa forma, David Harvey (2008) trabalha com o conceito de práticas de neoliberalização, ações concretas que buscam a efetivação do neoliberalismo. Harvey caracteriza o Estado neoliberal como um garantidor de fortes direitos individuais à propriedade privada, direito das instituições privadas, funcionamento do livre comércio, livre concorrência, além da soberania do Estado em relação à economia entregue às vontades dos movimentos dos mercados internacionais” (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 150-151, grifos dos autores).

⁶⁸ É importante destacar, contudo, que em termos históricos, experiências de qualificação profissional já ocorriam no País desde o início do século XIX (Colégio das Fábricas e depois nos liceus de artes e ofícios, na segunda metade do mesmo século).

Técnicas de produção e gestão toyotistas, como os grupos de trabalho, *just in time*, *kaizen*, controle de qualidade, entre outras, levam a intensificação do ritmo de trabalho e ao sequestro da subjetividade dos trabalhadores, na medida em que as organizações produtivas privam os sujeitos da possibilidade de “elaborar, organizar e sistematizar o próprio saber, ficando a mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização” (FARIA; MENEGHETTI, 2007). O toyotismo, ou fordismo flexível, visa a extrair o máximo da capacidade produtiva individual atribuindo ritmos intensos e precários de trabalho sem que os trabalhadores estejam totalmente conscientes dessas condições. Com efeito, a subjetividade do trabalhador é tragada, assim como a identidade da classe trabalhadora é fragilizada com o clima de instabilidade gerado nos ambientes de trabalho, a partir de aspectos característicos desse sistema de gestão⁶⁹ que fazem com que as organizações de luta e reivindicações operárias abram lugar ao individualismo e a competição dos trabalhadores entre si (PINTO, 2010).

Esse é, pois, o momento em que entram em cena conceitos como “polivalência”, “empregabilidade”, “flexibilidade” e “competências”, seguindo os novos ditados de ordem capitalista: qualidade e competitividade (KUENZER, 2008; PINTO, 2010; CIAVATTA; RAMOS, 2011), já que a intenção era “[...] desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30) e às novas lógicas e exigências do mercado.

Tais conceitos, que passam a fazer parte da (con)formação do trabalhador, logo influenciam a educação para o trabalho no enredo da educação profissional no Brasil, onde são propagadas as capacidades de serem realizadas “[...] tarefas práticas, desvalorizando, e mesmo declarando desnecessário, o conhecimento científico” (KUENZER, 2008, p. 505). No entanto, as influências que recaiam sobre a educação geral e profissional na década de 1970 não se limitavam a essa nova roupagem de âmbito mercadológico e economicista, pois nesse contexto entram em cena diferentes movimentos de caráter social e educacional críticos à realidade posta, os quais tiveram origem, sobretudo, no final dos anos 60. Dentre eles, destacamos aqueles incitados pelas perspectivas filosóficas e pedagógicas críticas que passaram a problematizar o currículo tradicional e apresentar novas maneiras de entender e prescrever as práticas educativas, guiando-as à conscientização do sujeito/trabalhador sobre a realidade inserido (MOREIRA; SILVA, 2002; SILVA 2010). Também fazemos referência ao enredo em que o

⁶⁹ São eles: terceirização de serviços, aumento de desemprego, volatilidade dos postos de trabalho, gratificação dadas por desempenho individual, etc.

otimismo e a crença na ciência e na tecnologia como respostas a todos os males da sociedade passam a ser problematizados e desmistificados, em especial, pelos estudos que envolvem o Movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) (CUNHA, 2006; AULER; BAZZO, 2001).

No entanto, embora a informação e o conhecimento ganhassem mais importância na vida das pessoas e, de modo consequente, a educação (formal e profissional) passasse por um processo de reavaliação de sua efetiva contribuição às demandas e anseios da sociedade, bem como de suas funções a desempenhar, vinculada a questões macroeconômicas, permanece espelhando, aparentemente sempre com mais força, os ditames do sistema de produção capitalista e, conseqüentemente, os limites no que tange uma formação educacional que permita atingir a interesses de transformação da realidade dada e da emancipação do sujeito/trabalhador. Pode-se perceber claramente esse movimento no contexto de integração da educação de cultura geral e básica e o ensino técnico⁷⁰ na EPT, quando surge a possibilidade na consolidação da formação integral⁷¹ do educando/trabalhador dessa rede de ensino, limitada pelos contínuos

⁷⁰ Nas palavras de Ciavatta (2010, p. 19-20), “a origem recente da idéia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica”.

⁷¹ A partir de Ciavatta e Ramos (2011), compreendemos integração ou educação integral como mais amplo, visto que o primeiro sentido que as autoras atribuem “[...] à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32). Nesse sentido, as autoras compreendem que “[...] a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões. A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32-33).

aspectos formativos de caráter instrumentais e fragmentados que encontram ressonância na composição dos cursos técnicos por ela ofertados (FRIGOTTO, 2001; FRIGOTTO, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011; KUENZER, 2008).

No entanto, ainda que identificada a continuidade da superficialização da educação dos trabalhadores no contexto da associação entre educação básica e educação profissional, foi a partir de tal articulação (trabalho manual e intelectual) que a rede de educação profissional deu os primeiros passos para que os jovens proletários tivessem acesso a um nível de ensino mais elevado (curso superior) e possibilidades de aproximação ao teor “mais crítico” do conhecimento (KUENZER, 2008; FRIGOTTO, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011). Algo que não foi visto com bons olhos no governo de Fernando Henrique Cardoso (mandato presencial de 1995 a 2002), já que um grande contingente de jovens se formando no Ensino Médio significava um contingente de jovens tentando ingressar em uma universidade pública, fato que gerava maior obrigação do Estado com investimentos na educação, o que, por sua vez, ia na contramão do governo de FHC, que buscava atender mais as reivindicações do segmento privado do que o princípio da coisa pública (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Ameaçada pela via econômica governamental que aderiu cada vez mais os fins privatizantes, mercantis e neoliberais, a educação profissional sofre, em 1997, a dissociação obrigatória do ensino médio regular com o ensino técnico. A Reforma da Rede Federal, que analogamente vem reforçar a dualidade na educação brasileira, é estabelecida por FHC no Decreto nº 2.208/1997, deixando, assim, perceptível o processo de esvaziamento do investimento do Estado na educação profissional e a maior vinculação dessa rede de ensino com o setor privado (KUENZER, 2008; FRIGOTTO, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2010). Desse modo, a EPT configurou-se uma perspectiva fragmentada e dirigida ao setor produtivo, apartada da educação regular, à qual poderia estar articulada (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Vale registrar, segundo Ciavatta e Ramos (2011), que o aumento da “formação flexível” no governo FHC, ocorrida a partir da desintegração da educação geral e técnica e elevação da oferta de cursos de curta duração no âmbito da rede de educação profissional, faz com que os trabalhadores acreditem que estão na condição que estão por não terem investido o suficiente em si e em sua formação, já que era disponibilizado variado repertório de ofertas formativas. Sem haver modificação das condições políticas e econômicas que produziam as desigualdades e a subalternidade nas relações produtivas, instaura-se no senso comum a ideia de culpabilização do sujeito pela condição de desemprego ou subdesemprego e pobreza.

Contudo, mais do que reforçar a ideologia da “empregabilidade” e a dicotomia entre o pensar e o executar na EPT, essa reforma formaliza, por meio da Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), a assimilação de conceitos difundidos pelo modelo toyotista de produção na construção dos currículos dos cursos técnicos. E é atuando na perspectiva da adaptação psicofísica do trabalhador à profissão que os termos dessa nova racionalidade do trabalho são incorporados na educação profissional, sob os aspectos formativos da “pedagogia das competências” ⁷²(KUENZER, 2008; CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2010). A pedagogia das competências representa um marco pedagógico não neutro e casual que apresenta como eixo a performance do aluno/trabalhador e como referência as competências práticas que podem ser desenvolvidas e verificadas (KUENZER, 2008).

Destarte, esse processo formativo flexível destituído da elevação da escolaridade, de conhecimentos da cultura geral, conteúdos humanistas e sociais, configura “[...] um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente e, exatamente por isso, alimenta as cadeias produtivas com competências que são consumidas diversamente e, de modo geral, predatoriamente” (KUENZER, 2006 *apud* KUENZER, 2008, p. 493). Vê-se, então, ainda mais nitidamente a escolarização profissional instituída como uma alternativa política para o desenvolvimento de maior empregabilidade conforme os interesses produtivos⁷³. “Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240). Não obstante, os conhecimentos ensinados por meio do ensino das competências reforçam a conformação moral da classe e doutrina os sujeitos sob um pensar acrítico sobre as questões sociais e a realidade que os envolve (KUENZER, 2008; CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2010).

⁷² Segundo Ramos (2010), a pedagogia das competências apresenta como fundamento um processo centrado na aprendizagem e menos no ensino. Valoriza o aluno como sujeito que constrói seu próprio conhecimento de maneira significativa a partir de situações de diferentes naturezas (lema do aprender a aprender). Tem como eixo, a *performance* do aluno, as competências capazes de serem verificadas a partir da mobilização ativa dos conhecimentos adquiridos (compreendidos e dominados) nas tarefas práticas demandadas no processo pedagógico. Dentro desta perspectiva, a integração e a interdisciplinaridade são princípios curriculares de oposição aos conhecimentos desvinculados da prática. Mas, ainda que parecendo integrar os interesses dos sujeitos, a autora escreve que a pedagogia das competências compõe o quadro das pedagogias consideradas não críticas ou tradicionais, sendo uma corrente pedagógica ligada ao (neo)tecnicismo, desconectada da crítica das determinações histórico-sociais que se fazem presentes.

⁷³ “Articulada à reforma do Estado e ao ajuste estrutural da economia, expressões da opção política neoliberal em curso na América Latina e Caribe, seu ideário foi traçado na Conferência de Jontiem na Tailândia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Naquele momento, o Estado brasileiro não apenas subordinou-se às demandas do capital-imperialismo (FONTES, 2010), mas foi parceiro fundamental na proposição de uma política educacional que tivesse em mente a formação para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio ao sabor da agenda bancomundialista (LEHER, 2010)” (EVANGELISTA, 2012, p. 3).

Já em seu primeiro ano de governo, Luiz Inácio Lula da Silva revoga o Decreto nº 2.208/1997 com a publicação do Decreto nº 5.154, expedido em 2004⁷⁴. Essa nova publicação reintroduz a articulação da educação profissional com o nível médio, trazendo a liberdade de escolas organizarem sua formação, desde que respeitando as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir daí a formação do trabalhador dar-se-ia vinculada a formação do cidadão, num espaço formativo que deveria ensinar a cultura geral equilibrada com o desenvolvimento intelectual do sujeito trabalhador.

Isso porque, com a posse de Lula em 2003, “[...] as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas” (FRIGOTTO, 2011, p. 237). O que se esperava neste contexto presidencial era a expressão de um movimento revolucionário, que atuasse para além do plano desenvolvimentista⁷⁵ do País e em face da confrontação do capitalismo em sua configuração “ditatorial”. Acreditava-se que essa renovação poderia ocasionar a mudança do cenário ideológico estabelecido na sociedade até então e propiciar as condições da constituição da massa de trabalhadores enquanto sujeitos políticos (FRIGOTTO, 2011).

De fato, o novo “plano estrutural” de governo ocasionou mudanças tanto no âmbito social brasileiro quanto no educacional e, ao mesmo passo em que gerou continuidades em relação as décadas e aos governos anteriores, ocasionou descontinuidades na reconfiguração nacional. Por um lado, entre anos de 2003 a 2010 (mandato presencial de Lula), mudou-se objetivamente e significativamente as condições de vida de um grande contingente da população em situação de pobreza, consubstanciadas com a diminuição do desemprego, aumento do salário mínimo e a instituição de políticas e programas compensatórios ampliados progressivamente. Por outro lado, mantinha-se a continuidade dos interesses mercadológicos da classe detentora do capital, ou seja, “o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” (FRIGOTTO, 2011). Por isso mesmo, não houve uma alteração completa na

⁷⁴ “O novo decreto confere mais flexibilidade à educação profissional, além de instituir outras providências importantes. O documento altera a estrutura da educação profissional, prevendo a seguinte organização: I - Formação inicial e continuada de trabalhadores. II - Educação profissional técnica de nível médio. III - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (IFSC, 2017, p. 2.2).

⁷⁵ “Para Florestan, o que se tem chamado de desenvolvimento, em realidade, tem sido um processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira, *minoría prepotente*, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida” (FRIGOTTO, 2011, p. 238, grifo do autor).

estrutura da sociedade para atender efetivamente o interesse da classe trabalhadora. Ao contrário, apassivou-se as camadas subalternas por meio de uma satisfação subordinada ao discurso de “defesa” do caráter público das ações. Para Boulos (2015, p. 10 *apud* SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 152), esse “foi o modelo do ganha-ganha: todos ganham e ninguém perde”.

Em relação a educação no governo Lula, várias foram as “obras” empreendidas da Educação Básica a Superior e na história do magistério nacional. Ainda assim, na maior parte dessas ações e políticas permanece contínua a forma de gestão e as concepções que as orientam. Para Frigotto (2011), o discurso da continuidade das ações do governo cai num plano antinômico, sem condizer com o compromisso exposto por outro lado, como na abrangência das políticas aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática pelo governo federal na criação de novas universidades federais e ampliação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, no apoio e ênfase dado à educação de jovens e adultos e a população indígena e afrodescendente, ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e às suas iniciativas no que tange as práticas de educação no campo. Sem deixar de destacar, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP) e a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica.

Apontando essa contradição, Frigotto (2011, p. 244) afirma que o pensamento de que o “[...] problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam”. Com isso, explicita o autor que,

[...] em vez de [o Estado] alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Por isso, ocorre que:

[...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246, grifos do autor).

Analisando também as políticas e as reformas educacionais realizadas no enquadramento dos governos FHC e PT, em especial no que se refere ao governo Lula, escrevem Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 35), o seguinte:

Em síntese, o Brasil tem sido dominado por uma classe burguesa que se mescla com partidos políticos e chega ao governo, e mesmo alardeando que está compromissada com outras ideologias reproduz as mesmas ações de quem estava no poder, refutando reivindicações das classes populares ou trabalhadoras, porém procurando guiar sua consciência pelo acesso ao consumo, numa falsa ilusão de ascensão social. Trata-se do desenvolvimento de um processo dirigido à acomodação de determinadas classes que poderiam insurgir-se contra o sistema vigente, promovendo atraso e dilapidando o patrimônio nacional, considerando suas riquezas, ou seja, os governos do Estado brasileiro não buscaram elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia, assim como a crescente formação cultural da sociedade.

No que corresponde a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no enquadramento da reestruturação do governo Lula, as expectativas de uma educação profissional diferente e melhor foram renovadas no âmbito da classe trabalhadora. Todavia, a busca efetiva pela implantação de uma educação que atendesse os interesses dos trabalhadores e que formasse o cidadão para a emancipação não se consolidou, uma vez que a prioridade da educação sustentou-se apenas no discurso retórico, concepções essas expressas por pensadores como Frigotto (2001, 2011), Ramos (2010), Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2008), Saviani (2007), dentre outros. Para esses autores, o que houve nesse enquadramento governamental foi um processo de “recauchutagem” da subsunção do trabalhador ao capital, mesmo que a “pretensão” inicial fosse de atuar segundo uma perspectiva mais progressista e em contraposição às concepções neoliberais⁷⁶. Tal fato parece não ter se modificado no horizonte

⁷⁶ Se tomarmos como base, por exemplo, a enunciação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do ano de 2007, pode parecer que tais interesses existam na medida em que é exposto como objetivo da política nacional: “[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização [...]” (BRASIL, 2007, p. 5-6). Vale observar, contudo, que essas novas formações discursivas na política educacional surgiram ao final dos anos 1990, quando os argumentos de viés totalmente economicista, “em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia”, abrem espaço, para “ênfase de conceitos de justiça, qualidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança”, ou seja, para um viés explicitamente de face mais humanitária (WORD BANK, 2000 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428), termos esses que representam, no contexto das intenções políticas, contradições, interesses e omissões.

do governo de Dilma Rousseff (mandato presencial de 2011 a 2016), em que as falhas e omissões perduraram (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012), apesar do sugestivo lema *Brasil Pátria Educadora* e da clara propalação da educação como a maior das prioridades do segundo mandato de governo (TORRES, 2017).

É válido lembrar, no tocante a esse assunto, o caráter histórico periférico de subordinação e associação que o Brasil e demais países latino-americanos apresentam em relação aos centros de poder político e econômicos hegemônicos, onde a partir da “aliança de classe” é estabelecida uma dinâmica que mantém tanto as práticas sociais internas desiguais e a manutenção de subalternidade diante aos organismos internacionais e multilaterais (como o Banco Mundial), quanto o consentimento elitista do expansionismo mundial da economia. Assim, atreladas ao contexto macroeconômico, e não por simples coincidência, a educação geral e a educação profissional são convocadas a desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento do capital, sobretudo, nos truculentos “ajustes” de manutenção das diversas formas de subordinação econômica e cultural (RAMOS, 2010). Corroborando com o assunto e tratando do processo racionalizante e limitante da educação no contexto político-econômico o qual estamos tratando, Evangelista (2012, p. 5) escreve que o sentido é encontrado “[...] nas formulações de âmbito nacional articuladas de modo bastante orgânico com as oriundas de Organizações Multilaterais (OM) que têm na América Latina e Caribe um de seus campos privilegiados de atuação”. Citando Fontes (2010), a autora continua a argumentar que “[...] essa relação não é de mera subordinação do Brasil ao capital internacional, mas de uma subordinação orgânica, articulada, concertada, pactuada entre os interesses, internos e externos, do capital-imperialismo” (EVANGELISTA, 2012, p. 6).

Isso explica, na visão de Ciavatta e Ramos (2011, p. 34),

[...] o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante.

Destarte, os discursos de uma educação para a emancipação que perpassam os IFs desde o governo Lula, revelam que tal rede de ensino não pretende se manter limitada a formar um profissional que contribua para o desenvolvimento do Brasil com a eficiência de seu trabalho, mas, ainda assim, parece também não ter sido capaz de delinear ações efetivas que consubstanciem na formação do cidadão/trabalhador emancipado. Sobre essa questão, é possível afirmar que a formação educacional que dá-se no âmbito dos IFs é realmente repleta de “[...] contradições e de dificuldades decorrentes do atual estágio da luta de classes em que o

capital disputa a educação de forma onipresente nos IFs e pelo fato de ainda estarmos em uma sociedade dividida em classes” (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 145). Por isso, entendem que:

Se é verdade que a educação promovida pelos IFs não pode ser confundida com uma educação politécnica, ou com a escola do trabalho em si, pois parte considerável dos que lá atuam não conhecem essas teorias ou discordam delas, também é verdade que a existência dos mesmos e sua legislação permitem que milhares de educadores possam implementar elementos de uma educação inovadora como embrião de uma escola emancipatória e construtora da nova sociedade. Se ainda restam dúvidas a alguns setores do sindicalismo e da esquerda sobre isso, o governo Temer e seus funcionários do MEC não as têm e, por isso, atacam sem piedade determinadas áreas dos IFs (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 145).

Nessa linha, sustentamos que por mais que ainda não sejam delineadas ações efetivas que consubstanciem na formação do cidadão/trabalhador emancipado, isso não impede que no âmbito da prática compromissada de docentes e gestores dessa rede de ensino profissional possam estar sendo desenvolvidos “elementos de uma educação inovadora como embrião de uma escola emancipatória e construtora da nova sociedade”, conforme as palavras de Segundo e Martins (2018). Da mesma forma, tal discurso “da nova institucionalidade” pode conter ambiguidades, representar uma intenção de educação emancipadora totalmente contraditória, podendo, mesmo que cheio de “boas intenções” por aqueles que o produzem e o reproduzem, caracterizar-se então como um discurso no vazio. Cabe indagar, portanto, por onde passa uma concepção de educação profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora no Brasil? Ela se contrapõe ao projeto dominante sustentado pelas forças conservadoras que governaram e governam o País hoje?

Tomando como base as palavras de Frigotto (2001, p. 79-80), o desafio consiste na capacidade coletiva de distinção da intenção de educação profissional patrocinada pelas agências internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc), “do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora”.

É nesse sentido que para discutir acerca da educação e suas possibilidades emancipatórias, no que se refere a EPT (ou a educação em geral), é preciso antes (re)pensar o papel da educação na sociedade de classes e seu papel relativo como instrumento ideal da emancipação humana. Referimo-nos ao seu papel na difusão das ideologias dominantes, cujos interesses daqueles que detém o poder escorrem pelas paredes da escola e se espalham por todos os cantos chegando ao currículo escolar, também ao seu ver/querer idealizado por aqueles que

reiteram a ideia de consolidação de uma nação emancipada via única e exclusivamente pela educação, sem aprofundar o debate para além do universo educacional, como para as questões sociais e históricas que se fazem presente. Pois assim como a educação apresenta possibilidades, também é repleta de limites, a partir da qual, na relação que estabelece com o trabalho, se admite além da dimensão exploradora e dominadora, a manifestação de uma positividade de formação humana apontada à transformação das relações sociais.

Postos elementos de reflexão sobre a relação educação-trabalho-emancipação, seguimos apresentando no Capítulo 5 os objetivos de nossa pesquisa, juntamente com o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação. Porém, elucidamos inicialmente que durante a realização desta escrita, no período de 2017-2019, não houve alterações específicas que possam ser percebidas nos objetivos da EPT, materializados nas obras em posição de dirigentes do MEC ou em documentos oficiais desta rede de ensino, além dos que surgiram e desenvolveram-se no governo Lula/Dilma. Fato que nos leva a considerá-los “atuais” para serem discutidos e problematizados neste estudo.

Vale ressaltar, contudo, que caso se faça pertinente e/ou surja nas falas dos sujeitos da pesquisa, abordaremos os possíveis ataques que os governos desse período possam ter lançado aos Institutos Federais, além da já sabida diminuição dos recursos de investimentos em custeio que afetam os *campi* na concretização de suas metas institucionais, prejudicando o seu funcionamento, conforme apresentado no estudo de Segundo e Martins (2018). Sem esquecermos do caso de reformas direcionadas à educação nacional, relativamente à última etapa da educação Básica, que surgiram no contexto do Ministério da Educação do governo Michel Temer (mandato presidencial de 2016 a 2018) e atingem a educação profissional de Ensino Médio.

De modo a situar o leitor, nos referimos ao enquadramento da “contrarreforma” da educação em que diversas mudanças radicais foram propostas à educação de nível médio. Dentre elas, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que defini a flexibilização do currículo do Ensino Médio, ou melhor, a implantação do currículo mínimo, sob o discurso de torná-lo adequado às diferentes juventudes, de atender e respeitar suas expectativas em relação a formação escolar. Propõem-se além do currículo flexível, a oferta de cursos por tempo integral (sete horas diárias) e a eliminação do oferecimento das disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia na formação dos alunos.

São mudanças diretas de um governo autoritário, que só reforça o que viemos desenvolvendo até aqui, que a escola e os sistemas de produção sempre caminharam de mãos

dadas, e que, conforme os interesses, surgem maneiras de entender e prescrever as práticas educativas, guiando-as às contradições expressas no metabolismo social. Pois o fato é que existem dois campos de disputas que envolvem a educação geral e profissional, um que busca a conformação e a acomodação a realidade dada e outro orientado à transformação social, e, obviamente, o que emerge no âmbito do governo Temer são projetos sociais e educacionais conformadores, “[...] uma face mais radicalizada do neoliberalismo, que, desde a última reabertura democrática, nunca deixou de circular por dentro dos governos brasileiros, embora com intensidades variáveis” (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p.152).

CAPÍTULO 5

O ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARA A COMPREENSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DO IFSC

Uma vez apresentadas e discutidas, nos capítulos precedentes, as bases teóricas que fundamentam o estudo, direcionamos agora o foco às inquietações interrelacionadas e ao arcabouço metodológico da pesquisa, expressando as escolhas investigativas para o movimento de captura e compreensão dos discursos (sentidos) que incidem sobre as propostas formativas elaboradas na realidade do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Além desse tópico, este Capítulo explicita os métodos e os procedimentos selecionados para a coleta de dados, bem como nossa opção pela Análise de Discurso Crítica (ADC) como abordagem teórico-analítica para tratamento e análise do conteúdo empírico do estudo.

5.1 AS INQUIETAÇÕES INTERRELACIONADAS DA PESQUISA

Antes de adentrarmos nas especificidades que envolvem a caracterização da metodologia e dos procedimentos metodológicos aos quais recorreremos para esta investigação, retornarmos aos elementos centrais do fenômeno empírico que nos propusemos a investigar. De um modo geral, nossa análise está centrada nos discursos de uma educação para a emancipação que vigoram atualmente nas propostas formativas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Tendo isso em vista, formulamos o objetivo geral de:

Analisar e compreender os sentidos sobre educação emancipadora presentes nos discursos do PDI e dos docentes, no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, à luz do pensamento adorniano.

Com vistas a atender ao objetivo proposto, elencados as seguintes questões interrelacionadas de pesquisa, as quais correspondem aos objetivos específicos do estudo:

- *Como as noções sobre educação emancipadora se constituem e manifestam nas formações discursivas do PDI e dos docentes?*
- *Como de dão, no plano discursivo, as interrelações entre os discursos do PDI e os discursos dos docentes sobre uma educação que se propõe emancipadora?*
- *Quais sentidos sobre o que vem a ser educação emancipadora tendem a predominar*

nas formações discursivas institucionais e docentes?

- *Que sintonias e/ou divergências os discursos institucionais do PDI e dos docentes sobre educação emancipadora apresentam nas suas interrelações?*
- *Em que medida os discursos institucionais e docentes dominantes se aproximam da concepção de uma educação emancipatória à luz da perspectiva adorniana?*

Consideramos que essas questões de pesquisa, que foram traduzidas num protocolo de entrevista e guiaram a análise documental, conforme apresentamos nos tópicos a seguir, podem nos ajudar a preencher uma lacuna na literatura acerca de educação científica e tecnológica e campos do conhecimento afins quanto a uma compreensão mais aprofundada dos discursos de educação emancipadora que parecem estarem institucionalmente contemplados e integrados às diretrizes do IFSC e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um todo.

Produzindo uma problematização e reflexão crítica sobre os sentidos de emancipação e educação para a emancipação presentes nos discursos do PDI e docentes, essa abordagem crítica, pela via da ADC, pode contribuir para a elucidação de potenciais contradições entre o escrito, o falado e o praticado no âmbito educacional do IFSC, bem como de demais instituições de ensino técnico profissionalizantes, além de poder indicar limites e possibilidades de uma prática educativa verdadeiramente emancipatória. No entanto, para além do caso do IFSC (ou IFs) em si, considerando os aspectos de interesses e limites da pesquisa, entendemos que o estudo pode contribuir na compreensão, i) de questões do *como, quando e por que* surgem novos discursos no âmbito educacional, ii) das mudanças nos sentidos construídos sobre os termos emancipação/emancipar desde seu surgimento até o momento atual, passando pela reflexão de diferentes pensadores aqui tratados, e iii) da relação estabelecida entre educação e emancipação e suas nuances político-sociais. Além do mais, essa pesquisa também pode levar ao desenvolvimento de novas abordagens sobre o tema e subsidiar novas discussões.

5.2 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO-EPISTEMOLÓGICO

Conforme mencionado no Capítulo introdutório deste estudo, o intento em trabalharmos metodologicamente com a Análise de Discurso Crítica (ADC), ou Análise Crítica

do Discurso (ACD)⁷⁷, para a elucidação das questões supramencionadas decorre do posicionamento ontológico e epistemológico dessa pesquisa, que confere ao discurso, enquanto prática social, centralidade como dimensão empírica do real mediante a qual podemos produzir conhecimento científico sobre a realidade do fenômeno sob investigação. É com base nessa posição ontológico-epistemológica que este estudo visa a compreender os discursos enquanto práticas sociais imbuídas na realidade institucional e nas mudanças ocorridas no IFSC – Instituição que tradicionalmente desenvolve formação nas áreas técnica e tecnológica e que, a partir de 2008, supõe “defender” uma perspectiva educativa de caráter emancipatório no âmbito de suas práticas pedagógicas formativas.

A ontologia, de acordo com Guba e Lincoln (1994), diz respeito a como entendemos a forma e a natureza da realidade, de modo que a pesquisa deve se enquadrar claramente numa perspectiva ontológica (RESENDE, 2009) a partir da qual se buscará compreender epistemologicamente os componentes essenciais da realidade social. A presente pesquisa adota uma **ontologia realista crítica** (BHASKAR, 1989; FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2002; FAIRCLOUGH, 2005), cuja premissa básica considera a existência de um mundo real “lá fora”, que independe do nosso conhecimento ou percepção sobre ele (FAIRCLOUGH, 2005; BHASKAR, 1989). Numa ontologia realista crítica, o mundo real é encarado como aberto, diferenciado, ao mesmo tempo estruturado e mutável, e constituído por distintos estratos de realidade (físico, biológico, discursivo, etc.) e diferentes domínios (potencial, atual e empírico) (BHASKAR, 1989; RAMALHO, 2006). Como explica Fairclough (2005, p. 922), “[...] os realistas críticos assumem uma ontologia estratificada que vê os processos/eventos e estruturas sociais como diferentes estratos da realidade, com distintas propriedades”.

O **domínio do potencial** da realidade “é o que quer que exista, seja natural ou social, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza” (SAYER, 2000, p. 9). Aqui contemplam-se objetos, estruturas internas, mecanismos e poderes (físicos, minerais, sociais, etc.) causais e passivos que se comportam de formas particulares e estão suscetíveis a processos de mudanças. Por outras palavras, o potencial diz respeito aos diversos mecanismos generativos dos objetos capazes de propiciar ou restringir eventos (RESENDE, 2009). Uma pesquisa realista crítica, portanto, deve contribuir para a identificação tanto das necessidades quanto das possibilidades ou potencialidades do

⁷⁷ Tanto a denominação ADC (Análise de Discurso Crítica) quanto a denominação ACD (Análise Crítica do Discurso) estão corretas e aludem a mesma abordagem de análise discursiva. Considerando, porém, que os demais referenciais que utilizamos para a escrita da perspectiva metodológica da análise discursiva na vertente de Norman Fairclough se referem quase a ADC, resolvemos trocar a sigla para haver certa uniformidade na escrita do texto e não causar estranhamento por parte do leitor.

mundo real, produzindo conhecimento sobre o que pode vir a ser, segundo a natureza de um dado fenômeno (SAYER, 2000).

Se o potencial se refere às estruturas e poderes causais dos objetos da realidade, o **domínio do atual** diz respeito “ao que acontece se e quando estes poderes são ativados, àquilo que estes poderes fazem e ao que ocorre quando eles o são” (SAYER, 2000, p. 10). Trata-se do domínio dos eventos que experienciamos, ou não, e que se localizam entre o mais abstrato (estruturas, mecanismos e poderes dos objetos) e o mais concreto (eventos experienciados) (RAMALHO, 2006).

Já o **domínio do empírico** refere-se à esfera das experiências e observações dos sujeitos em relação ao potencial ou ao atual, embora suas percepções sobre o real ou atual sejam contingentes (nem necessárias, nem impossíveis) (SAYER, 2000). Esse é domínio que percebemos quando as estruturas, mecanismo e poderes dos objetos são ativados, potencializados e realizados. Essa é, portanto, uma dimensão epistemológica do real, através da qual podemos acessar e produzir conhecimentos sobre os domínios do atual e do potencial.

5.3 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Vinculada a essa ontologia do realismo crítico, a epistemologia pela via da ADC concebe o discurso (língua, semiose) como um estrato da realidade social, como um momento irreduzível das práticas sociais. Significa dizer que todas as práticas sociais possuem uma dimensão semiótica, pois as relações sociais, de poder, instituições, crenças e valores culturais são esferas parcialmente discursivas, embora não possam ser reduzidas aos discursos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010). Portanto, explorando o estrato discursivo da realidade pode-se gerar conhecimento sobre ela.

Nesse sentido, a ADC concebe o discurso (ou semiose) com uma forma de prática social que implica uma relação dialética entre eventos discursivos particulares e os diversos elementos situacionais, institucionais e das estruturas sociais que modelam esses discursos. A ADC também visa a tornar mais visíveis aqueles aspectos mais opacos e implícitos dos discursos como práticas sociais (FAIRCLOUGH; MULDERRIG; WODAK, 2011). Assim, a opção por essa abordagem analítica deve-se ao fato de obtermos nela os recursos metodológicos adequados para cumprirmos adequadamente os objetivos definidos neste estudo e para, sobretudo, revelar e problematizar criticamente potenciais contradições discursivas presentes nas práticas sociais e institucionais que se operam no campo da formação ofertada nessa Instituição, tendo na ADC uma forma de crítica a ordens sociais vigentes (FAIRCLOUGH,

1985, VAN DIJK, 1993; BILLIG, 2003).

A perspectiva metodológica da ADC⁷⁸ empregada nesta pesquisa é a vertente dialético-relacional de Norman Fairclough⁷⁹. A abordagem dialético-relacional enfatiza que todas as práticas sociais, tais como atividades produtivas, processos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, formas de consciência, entre outras, possuem elementos semióticos (linguagens) que estão dialeticamente relacionados a outros aspectos das práticas sociais. Logo, tal forma de abordagem à natureza empírica do fenômeno foi escolhida por guardar coerência com os posicionamentos ontológicos e epistemológicos aqui assumidos, uma vez que vê nas práticas discursivas a possibilidade de (re)articulação e resistência dos discursos, dito de outro modo, a “face” da natureza de mudança social (MELO, 2009), visto que o sujeito da linguagem apresenta-se numa posição intermediária, “[...] tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas [...]” (MELO, 2011, p. 1338).

A ADC constitui uma prática social revestida de diferentes epistemologias e marcos teóricos sociais e linguísticos interdisciplinares⁸⁰ (WEIS; WODAK, 2003), atuando em favor de uma abordagem sociodiscursiva crítica e transformadora da sociedade (MELO, 2009). Segundo Fairclough (2001a), essa perspectiva de estudos do discurso ressalta como os sistemas linguísticos funcionam na representação social, sendo papel desses estudos analisar e revelar as questões relativas à linguagem e ao poder. De um modo geral, a ADC refere-se a uma perspectiva teórica e metodológica que apresenta como tarefa a organização de um material possível de “[...] *descrição, explicação e interpretação* dos modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e as ideologias socialmente partilhadas” (MELO, 2011, p. 1339, grifos do autor).

⁷⁸ “A ADC surgiu a partir da filiação a uma corrente da Linguística que, hoje, denominamos de Linguística Crítica. De acordo com Rajagopalan (2002), a Linguística Crítica nasceu na década de 1970 e trata-se da convicção de que teorizar a respeito da linguagem não é, como se crê, em larga escala, se empenhar em um metadiscorso acerca do objeto, mas tem como ponto de partida a tese de que teorizar a linguagem é uma forma de intervir nela e na estrutura social que a norteia” (MELO, 2009, p. 10).

⁷⁹ Escolhemos trabalhar com o postulado do linguista britânico Norman Fairclough, por ser a vertente mais atuante na ADC, embora dentro desse quadro epistemológico demais nomes são de destaque, dentre eles: Teun Van Dijk, Ginter Kress, Theo van Leeuwen e Rut Wodak. É interessante destacar que esses estudiosos apresentam diferentes enfoques de estudo dentro da ADC, porém estes ainda são estreitamente inter-relacionados.

⁸⁰ Melo (2009) destaca que a ADC dialoga com as ciências humanas, as ciências sociais e teorias linguísticas. No que se refere a concepção sociológica da ADC, sua sustentação remonta das contribuições de Antônio Gramsci e dos integrantes da Escola de Frankfurt, dentre eles Adorno.

A ADC apresenta a concepção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, entretanto demarca que, de certo modo, tal relação e as dimensões ideológicas⁸¹ modeladas e remodeladas pela prática discursiva são pouco visíveis para os indivíduos, passando muitas vezes despercebidas (FAIRCLOUGH, 2001a). Daí a função “[...] do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, manutenção e na mudança das relações sociais de poder [...]” e estimular “[...] a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação” (MELO, 2009, p. 9). Para Melo (2011, p. 1340):

Diante disso, o objetivo metodológico do analista crítico é investigar esses traços e pistas na intenção de tornar visíveis as relações entre a linguagem e outras práticas sociais, que são dadas como naturais. Significa dizer que a [ADC] se propõe a desconstruir os significados não óbvios ou “agendas ocultas” presentes nos textos, expondo elementos indiciais reprodutores da organização social [...].

Objetivando a compreensão adequada do modo como a linguagem opera, a ADC propõe-se a estudá-la considerando o papel de referência de seu contexto, pois compreende que abordar esse aspecto semiótico da realidade pode revelar “como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos” (WODAK, 2003, p. 19, tradução nossa). Isso se deve ao fato de a ADC enfatizar que o mundo é construído pela atribuição de sentidos que os autores sociais lhe impõem, não havendo, sem a interação subjetiva dos sujeitos e a atribuição de sentidos aos objetos, condições de explicar o processo de produção dos discursos e dos sentidos (MELO, 2009). Assim, uma análise discursiva pretende compreender o sentido das palavras manifestas através do discurso, o que torna fundamental localizar a posição sócio-histórica dos sujeitos do discurso, suas ideologias, seu contexto e suas condições de inserção no mundo para que se possa apreender o sentido e o significado do discurso em suas dimensões intra e interdiscursivas (CAREGNATO; MUTTI, 2006), tanto nas suas formas explícitas como no não dito, no implícito, no que não é proferido às claras, nos silêncios (FARIA, 2015).

Em se tratando da localização teórica de Fairclough dentro da ADC, percebemos que o linguista não vê as formações discursivas como um “cimento social”, pois considera que

⁸¹ Como afirma Fairclough (2001a, p. 117), “entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas e sentidos das práticas discursivas (mediante formas simbólicas de vários tipos) que contribuem para a produção, a reprodução e a transformação das relações de dominação”.

[...] o agente-sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente. É como se a estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes (MELO, 2009, p. 16).

De acordo com esta abordagem dialético-relacional (WODAK; MEYER, 2009), o discurso é tido como relacionado dialeticamente a diferentes elementos (identidades e relações sociais, atividade produtivas e meios de produção, valores culturais, consciência, etc.). Por isso, defende que “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 93). Logo, seu objeto de estudo não se restringe à língua/linguagem *per se*, mas se amplia em direção às diversas manifestações de poder, consciência ideológica e institucionalização das identidades sociais (MELO, 2011) que se produzem e reproduzem pela semiose.

Para Fairclough (2001a), o discurso é tanto um modo de ação (como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as outras) quanto como um modo de representação (dialética entre discurso e a estrutura social), que varia conforme a sua determinação estrutural ou o quadro institucional em que é gerado. Significa dizer que “[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo de todos e em todos os níveis [...] tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91). Como dito anteriormente, a relação entre discurso e estrutura social é de natureza dialética.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

Segundo destaca Fairclough (2001a, 2001b, 2003), o discurso se apresenta de três formas nas práticas sociais: como **modo de ação**, a depender dos diferentes tipos de gêneros discursivos que implicam formas de inter(ação) discursiva (entrevistas, pronunciamentos, trabalho acadêmico, normativas, por exemplo); como **modo de representação** do mundo material, seus processos, entidades e relações (um discurso político conservador, por exemplo), correspondendo a uma função ideacional da linguagem; e como **modo de identificação**, constituindo formas particulares de ser e de identidade (um estilo particular de gestor, por exemplo), correspondendo a uma função identitária inculcada em estilos específicos de discurso.

Portanto, na dialética do discurso estão presentes os sentidos acionais, representacionais e identificacionais.

Ainda tratando dos aspectos do discurso enquanto prática social, Fairclough (2001a, 2001b) destaca que as noções de poder e hegemonia⁸² são essenciais para a ADC, pois a linguagem classifica tais formas assim como as expressa socialmente, por isso um dos objetivos da ADC é a decifração das ideologias e relações de poder “nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico” (FAIRCLOUGH, 2001a) nos quais o discurso é gerado. Nesse sentido, se reconhecem as possibilidades para os sujeitos posicionarem-se de forma crítica sobre seus próprios discursos e discursos alheios “[...] no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 121). Sabendo que os discursos são perpassados por relações de poder e ideologia, identificar como a linguagem é usada para manter ou desafiar tais relações no mundo atual constitui-se, portanto, tarefa da ADC (MELO, 2001).

Para Fairclough (2001a), a ADC apresenta a capacidade de desenvolver uma análise de discurso de teor crítico, estabelecendo conexões entre a língua e outros elementos da vida social que atuam disfarçados em seu aspecto semiótico na manifestação de poder e da dominação, na “negociação” das identidades pessoais e sociais. Nesse sentido, a função da ADC reside tanto em tornar visíveis as ideologias que servem a legitimação da dominação quanto em articular resistência nas relações de poder e desnaturalizar visões subordinadas socialmente (VAN DIJK, 2007).

Para tanto, o texto, escrito e/ou falado⁸³, é tomado como unidade mínima da análise discursiva, concebido então como elemento de materialização linguística do discurso, da prática social. Conforme Wodak (2003), os textos são geralmente arenas de combate, eles nos apontam pistas de discursos e ideologias, porque envolvem questões de forma e questões de significado (sentido) (FAIRCLOUGH, 2001a). Eles são elementos dos eventos sociais e possuem efeitos

⁸² “Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político e cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é o foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122, grifo do autor).

⁸³ Vale apenas destacar que o autor não desconsidera em sua abordagem discursiva outras formas simbólicas de abordagem discursiva, como a combinação de palavras e imagem, por exemplo.

causais de longo prazo, na medida em que podem acarretar mudanças no nosso conhecimento, nossas crenças, atitudes e valores. Como explica Fairclough (2003, p. 8, tradução nossa):

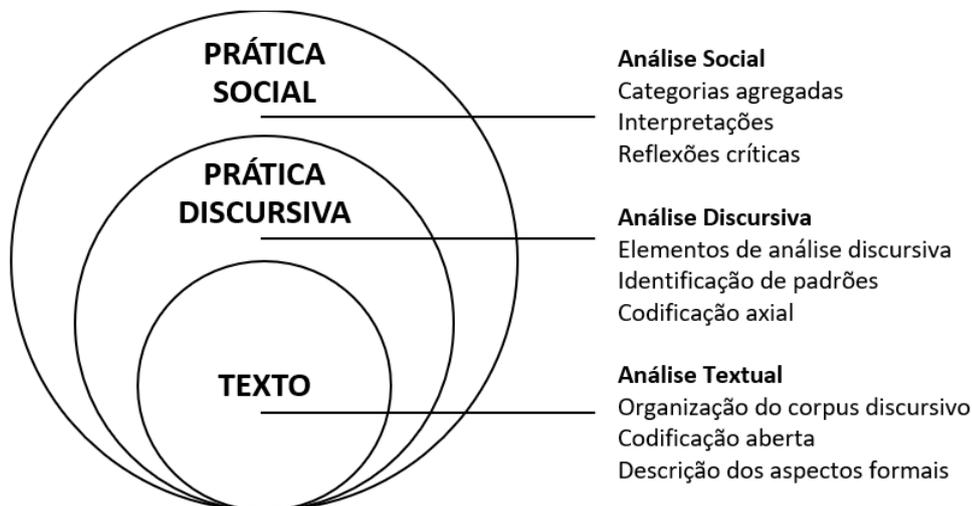
[...] pode-se argumentar, por exemplo que a experiência prolongada de propagandas e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas enquanto ‘consumidoras’, ou suas identidades de gênero. Textos podem iniciar guerras, ou contribuir para mudanças na educação, ou mudar as relações industriais, e assim por diante. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, tais como mudanças no design urbano, ou na arquitetura ou no desenho de formas particulares de construção.

Em resumo, portanto, textos têm efeitos causais e contribuem para mudanças nas pessoas, suas ações e relações sociais, e no mundo material. Assim, Fairclough (2001a) propõe uma análise discursiva tridimensional (ver Figura 2), entendendo qualquer evento discursivo como constituindo um texto (aspecto linguístico), uma prática discursiva (produção, distribuição e consumo) e uma prática social (circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo na sociedade). Os textos compõem-se “de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 103, tradução nossa). As práticas sociais constituem a dimensão mais ampla do modelo, abarcando orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas. As práticas discursivas são formas específicas de prática social, componentes desta junto a outras práticas não-discursivas. Elas envolvem processos de produção, distribuição e consumo textual haja vista manifestarem-se linguisticamente como textos. As práticas discursivas de um determinado grupo social são moldadas por estruturas sociais e relações de poder cujos marcos delimitadores ultrapassam a produção de sentido pelos sujeitos, ainda que eles não estejam conscientes desses processos. Por outro lado, as práticas discursivas possuem também resultados e efeitos sobre as estruturas sociais e sobre as relações de poder e luta. Desse modo, a análise das práticas discursivas permite identificar as convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções e modos em que se articulam, como expressões de um foco de luta (FAIRCLOUGH, 2001a).

Na concepção tridimensional do discurso apresentada por Fairclough (2001a), a análise da dimensão textual centra-se em quatro aspectos formais que compõem a tessitura de um texto: **vocabulário** (explorando principalmente palavras individuais), **gramática** (explorando palavras combinadas em orações e frases), **coesão** (explorando a ligação entre orações e frases) e **estrutura textual** (explorando as propriedades organizacionais de larga escala nos textos), pontos que ao serem combinados na análise da prática discursiva

possibilitam, a partir da organização dos aspectos semânticos mais formais do texto, a elaboração de seu teor ideológico.

Figura 2: Modelo tridimensional da ADC.



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Fairclough (2001a).

Em se tratando da dimensão da prática discursiva, o discurso envolve processos de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001a), nos quais se deve levar em conta a tradição dos tipos de gênero e estilos discursivos produzidos e interpretados em determinados contextos sociais. Nessa dimensão, aspectos como **interdiscursividade e intertextualidade**, a **força locucionária** (ação que a linguagem exerce por meio de enunciados ou textos completos) e fatores de **coerência textual** devem ser considerados na análise da prática discursiva. Aqui assume destaque os elementos da interdiscursividade e da intertextualidade (WODAK, 2003), pois correspondem às relações estabelecidas entre diferentes textos e discursos na composição textual. Segundo Fairclough (2001a), a intertextualidade expressa características relativas à historicidade e à heterogeneidade inerentes aos textos, aspectos apresentados em duas vertentes, enquanto intertextualidade manifesta (um texto constituído explicitamente por outros textos) e intertextualidade/interdiscursividade⁸⁴ constitutiva (diferentes tipos de discursos, gêneros e estilos articulados nos textos).

Já na dimensão do discurso como prática social, da qual a prática discursiva é uma dimensão (FAIRCLOUGH, 2001a), o objetivo é abordar as questões de hegemonia, ideologia e poder nas circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo, aspectos que

⁸⁴ Quando Fairclough (2001a) trata da intertextualidade constitutiva, passa a utilizar a expressão interdiscursividade por estar abordando aspectos mais amplos da prática discursiva.

podem implicar uma maior complexidade interpretativa e uma necessidade de uma análise social ampliada em interconexão com outros campos do conhecimento (MELO, 2011) para que o analista possa dar conta de explorar elementos discursivos como a **matriz social do discurso**, as **ordens de discurso** e os **efeitos ideológicos e políticos do discurso**.

Impende ressaltar que, segundo pontua Melo (2011), nos procedimentos instrumentais da ADC as três dimensões discursivas acima mencionadas são exploradas durante os processos de organização e descrição dos dados, categorizações, interpretações e reflexões críticas formuladas (conforme Figura 2). Todavia, estando tais dimensões imbricadas, nem sempre são nitidamente identificáveis no transcorrer das análises e elaborações.

Com base na concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001a) e seus elementos de análise discursiva, mobilizamos aqueles que se mostraram mais promissores para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, quer dizer, exploramos os elementos de análise discursiva necessários para explorar o material empírico reunido no corpus discursivo. No Quadro 3 a seguir apresentamos alguns exemplos de elementos de análise de discurso de que se lançou mão a partir dos dados discursivos coletados.

Quadro 3: Exemplos de elementos de análise discursiva segundo a concepção tridimensional do discurso.

Análise Textual	Análise Discursiva	Análise Social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática ▪ Lexicalizações ▪ Vocabulário ▪ Relações semânticas ▪ Estruturas textuais ▪ Metáfora ▪ Modalizações ▪ Processos ▪ Nominalizações 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdiscursividade ▪ Intertextualidade manifesta ▪ Representação de eventos e atores sociais ▪ Coerência ▪ Força dos enunciados ▪ Legitimidade ▪ Naturalizações 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordens de discurso ▪ Hegemonia ▪ Contexto social e político ▪ Efeitos ideológicos e políticos

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Fairclough (2001a).

5.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Na abordagem do problema de pesquisa, o estudo enquadra-se como pesquisa **qualitativa**, porquanto, enfatiza mais o processo do que o produto de estudo. A pesquisa caracterizada como qualitativa, engloba compreender o “como” e o “o que” dos fenômenos contemporâneos (YIN, 2001), para além de sua mera descrição, voltando-se para a investigação e compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a um fenômeno social ou humano (CRESWELL, 2010). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador tem pouco controle sobre os

eventos da realidade. Ele deve tentar considerar e representar diferentes conjuntos de expressões e representações dos sujeitos que participam do estudo.

Quanto aos objetivos da análise de dados, a pesquisa é qualificada como **descritivo-reflexiva**, pois além de descrevermos os fenômenos em seu contexto, visamos analisar, correlacionar os fatos (variáveis, contradições) a partir de uma postura mais crítica.

A fim de atender aos objetivos propostos nesta investigação, utilizamos diferentes procedimentos para coleta de dados, dentre eles: a análise bibliográfica, a análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas, caracterizando o desenho de pesquisa apresentado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Desenho da pesquisa.

Âmbito	Fonte de Dados	Coleta de Dados	Organização, Análise e Interpretação dos Dados
Discursos normativos do IFSC (âmbito geral)	 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Dados documentais	Metodologia Gioia +
Discursos docentes (Campus Florianópolis)	 Professores	8 entrevistas semiestruturadas em profundidade	Análise de Discurso Crítica (ADC)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A **pesquisa bibliográfica** foi desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Esse procedimento nos permitiu acesso diversificado a conhecimentos teóricos relacionados aos temas que nos propomos investigar. Assim, as fontes em estudo abrangeram a fundamentação teórica da pesquisa, a conceituação das categorias de análise e a discussão dos resultados da dissertação.

No que tange à **pesquisa documental**, esta estratégia de coleta de dados “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 51), enquanto a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente na contribuição de diversos autores sobre determinado assunto”. Em pesquisas qualitativas, documentos coletados são arquivos baseados em textos que constituem fonte importante de dados (SCHENSUL, 2008). Neste trabalho, a análise documental correspondeu a apreciação de fontes discursivas de natureza normativa institucional, como planos governamentais que integram a política de formação dos Institutos

Federais (leis, decretos, resoluções, entre outros) e dados que apontam a perspectiva institucional formativa (os discursos de uma educação para a emancipação) no IFSC, nomeadamente o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, conforme apresentado com maiores detalhes na seção seguinte.

Seguindo a linha de Evangelista (2012), para o trabalho com documentos de política educacional o papel dos que os estudam é construir, com base nas evidências empíricas e nos aportes teóricos (intelecção e ação), sentidos sobre as fontes, sobre os projetos históricos e sociais presentes e/ou “obliterados” nos documentos. Por isso, é de extrema importância a posição que o pesquisador exerce no processo de investigação, na perspectiva de “ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439, grifos das autoras).

Segundo Evangelista (2012), é necessário o entendimento de que, no cerne do corpus documental, que integra o domínio empírico da realidade, há determinações históricas intencionais que não aparecem a priori, e que tais documentos muitas vezes não expõem claramente as verdadeiras “racionalidades” da política, que correspondem aos domínios atual e potencial. Logo, faz-se necessário um processo de separação entre essência e aparência – resultante da posição ativa assumida pelo pesquisador nos momentos de coleta, seleção e investigação das fontes –, para que seja possível captar pistas e/ou dados da realidade. Portanto, desde que adequadamente interrogados, os documentos atuam como fontes discursivas de concepções que permitem a apreensão das diretrizes político-educacionais em sua origem, sendo possível detectar suas redes de influências, metamorfoses, apropriações, omissões e contradições (EVANGELISTA, 2012). Nessa perspectiva, o estudo aprofundado sobre conceitos e argumentos privilegiados e intencionalmente “desprezados” aproxima o pesquisador da lógica ou da racionalidade que sustenta os documentos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Como segunda técnica de coleta de dados primários, e de modo a viabilizar uma análise abrangente dos dados, realizamos **entrevistas semiestruturadas em profundidade** com oito docentes que lecionam aulas no IFSC, Campus Florianópolis. Segundo aponta Gil (2008), como uma forma de interação social, as entrevistas constituem uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas ciências sociais, sendo bastante adequadas para a obtenção de informações dos mais diversos aspectos do comportamento humano e da vida social. Nas entrevistas em profundidade semiestruturadas, os participantes são encorajados a discorrer

sobre tópicos relacionados à investigação, sem que para isso o pesquisador tenha que lançar mão de questões predeterminadas e demasiado objetivas (COOK, 2008).

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com os outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Visto isso, nosso interesse pelas entrevistas consiste em levantar diferentes discursos dos sujeitos investigados, entendendo que tal procedimento metodológico, ao ser realizado com pessoas com características homogêneas (professores do IFSC) e heterogêneas (atuantes em diferentes disciplinas), possibilita a obtenção de diferentes pensamentos, concepções e experiências sobre o tema em questão. O protocolo de entrevista, no qual as questões de pesquisa foram convertidas em perguntas aos participantes, pode ser conferido no Apêndice B.

Convém destacar que as entrevistas em profundidade aconteceram por meio eletrônico, com uso da ferramenta digital Skype.

5.5 SITUANDO O MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

Pensando em trabalhar na perspectiva da reflexão e análise discursiva, definimos como material empírico da pesquisa os discursos provenientes de dois âmbitos discursivos (ver Quadro 4). Num primeiro momento, fazemos o levantamento de conteúdos normativos que integram a política de formação no IFSC e identificamos elementos discursivos centrais presente no PDI, disponível no sítio eletrônico do IFSC (<http://www.ifsc.edu.br/o-ifsc>). O *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*⁸⁵ refere-se a um documento institucional que baliza todas as ações desenvolvidas no IFSC. Constitui-se em um documento de planejamento e gestão que traça o perfil da Instituição, conferindo identidade comum a todos os envolvidos. O PDI contemplando nessa pesquisa teve vigência de 2015 a 2019.

Entendemos que a proposta institucional de educação para a emancipação no âmbito dos IFs indica o balizamento de aspectos normativos centrais das práticas pedagógicas realizada nesses espaços. Igualmente, temos em conta que eventos discursivos institucionais têm

⁸⁵ Importante destacar que os objetivos, as metas e estratégias para a realização da missão institucional do IFSC são delineados coletivamente a cada cinco anos.

implicações significativas sobre as concepções do corpo docente dessas instituições, influem em mudanças discursivas nos sentidos que eles atribuem às suas vivências e atuações, em suma, impactam sobremaneira nas suas ações pedagógicas no âmbito da educação científica e tecnológica. Consideramos, portanto, ser altamente válida e necessária uma abordagem crítica para a compreensão dessas formações discursivas na produção e reprodução de sentidos acerca de uma educação que se propõe emancipadora. Pensamos, ainda, que essa abordagem de análise dos discursos nos âmbitos institucional e docente é rica em permitir uma reflexão crítica e ampliada das interrelações discursivas com vistas a uma compreensão adequada do ideal e do real, do dito e do implícito, dos aspectos subjetivos e objetivos do fenômeno sob investigação. Assim, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com oito professores do IFSC Campus Florianópolis. Além de esse ser o campus mais antigo do IFSC, onde toda a história começou, e o que possui o maior número de estudantes, servidores e cursos ofertados, tê-lo como referência para esse momento da pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisadora ser servidora lotada nessa unidade institucional, o que privilegia o entrelaçamento pesquisador/objeto, favorece um maior contato com os sujeitos envolvidos no estudo, assim elevando o potencial de apreensão do fenômeno a luz do problema de pesquisa.

A descrição do perfil dos sujeitos investigados, da forma de organização/seleção dos docentes para participação nas entrevistas individuais, além dos tópicos de análise do documento institucional do PDI, será apresentada em seção específica no Capítulo 6, na qual discutiremos os resultados da pesquisa.

5.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa tem um posicionamento crítico na medida em que se interessa por questões de poder, alienação, contestação da ordem vigente e das condições que solapam as possibilidades de emancipação humana (KINCHELOE; McLAREN, 2006). É também um estudo de natureza qualitativa que reconhece o imbricamento entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado, visto que este último só pode ser compreendido a partir da visão de mundo e dos valores do primeiro, que lhe interpreta e cria significados intencionais (GUBA; LINCOLN, 1994). Sem embargo, no processo de produção de conhecimento científico acerca do objeto sob investigação, cabe ao pesquisador atentar para o devido rigor e confiabilidade metodológica em todas as etapas que compõem o estudo. Uma disciplina sistemática, conceitual e analítica é importante sobretudo nos processos de organização, análise e interpretação dos achados da pesquisa, de modo a auxiliar o pesquisador a oferecer interpretações e conclusões

críveis, plausíveis e defensáveis (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2012) no que se refere ao problema de pesquisa posto.

Assim, para capturar, analisar e compreender os sentidos presentes nos discursos sobre educação emancipadora na perspectiva institucional e docente, no âmbito do IFSC, e à luz do referencial teórico adorniano, lançamos mão de uma abordagem sistemática denominada “**abordagem Gioia**” para tratamento dos dados discursivos coletados e para a realização da ADC nesses dados. Trata-se de um método para demonstrar as bases evidenciáveis dos nossos achados, interpretações e conclusões. O pressuposto básico dessa abordagem metodológica é que a realidade é socialmente construída e que os sujeitos são agentes conscientes e informados, sendo que seus discursos, pensamentos, intenções e atitudes devem ser privilegiados. Nesse sentido, o método da pesquisa deve dar voz a esses informantes, mais do que lhes impor explicações teóricas apriorísticas (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2012). Assim, nessa pesquisa buscamos enfatizar, em primeiro lugar, os discursos dos sujeitos, especialmente os participantes das entrevistas, representando suas vozes nas etapas de coleta de dados e análises. De teor indutivo, essa postura metodológica favorece a descoberta de novos conceitos e significações, para além de afirmar os já existentes.

Tendo em vista o desenho de pesquisa proposto (ver Quadro 4) e a abordagem textualmente orientada da ADC para análise e discussão dos dados, o primeiro momento da sistematização e tratamento dos dados iniciou com a **análise textual** (FAIRCLOUGH, 2001a, 2003), conforme apresentado na Figura 3 a seguir. Nessa primeira etapa de análise textual, a organização do corpus discursivo composto do documento institucional PDI e das entrevistas em profundidade devidamente transcritas foi realizada com auxílio do software NVivo, que suporta métodos qualitativos para organização, análise e identificação de dados não estruturados ou qualitativos. O documento PDI e o conteúdo das entrevistas formaram um extenso corpus discursivo composto pela seleção dos trechos de discursos relevantes e relacionados aos tópicos dessa pesquisa, dos quais foram extraídos os conceitos de 1ª ordem.

Na totalidade do corpus discursivo somam-se 370 páginas, sendo 294 páginas referentes ao PDI e 76 páginas derivadas das transcrições das entrevistas. Num primeiro momento, uma leitura detalhada contemplou toda a extensão do corpus discursivo, fazendo-se uma espécie de “triagem” das informações para uma melhor familiarização com os dados. Em movimentos de releituras posteriores foram selecionados parágrafos considerados importantes à pesquisa, sendo desprezados apenas aqueles cujo conteúdo expresso tratava de questões de teor mais técnico, administrativo ou meramente organizacional. Por exemplo, foram

desconsiderados o Capítulo 6 do PDI, que apresenta o *Plano Diretor de Infraestrutura Física* dos diversos campus do IFSC, bem como outros que fogem ao nosso interesse de problematização e análise, como trechos das falas dos docentes que de algum modo desviavam-se demasiadamente das questões essenciais elaboradas no protocolo das entrevistas.

Figura 3: Sistematização metodológica da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na sequência dessa análise textual, iniciou-se o processo de codificação aberta, procedimento em que parágrafos e sentenças destacados do documento normativo PDI e das transcrições das entrevistas foram fragmentados em pequenos extratos ou trechos discursivos, preservando-se termos, códigos e significados centrados nas próprias fontes informantes (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2012). Nesse processo, cada extrato/trecho discursivo foi codificado em diferentes conceitos de 1ª ordem, isto é, sentenças e/ou orações sintetizadas que capturam qualidades, significados e características mantendo as terminologias/expressões utilizadas originalmente pelas fontes. A título de exemplo, no trecho discursivo extraído do PDI no qual se afirma que o IFSC “*é uma instituição de educação profissionalizante que atua oferecendo educação profissional, científica e tecnológica nacionalmente, com um olhar especial à comunidade na qual se insere*”, percebemos diferentes informações e representações

expressas sobre a instituição que podem ser fragmentadas em pequenas unidades de significação, ou conceitos de 1ª ordem, retendo-se o vocabulário e a lexicalização original do texto. Nesse exemplo, os conceitos de 1ª ordem codificados no excerto discursivo acima foram *instituição de educação profissionalizante, atua oferecendo educação profissional, científica e tecnológica nacionalmente e olhar especial à comunidade na qual se insere*. Os conceitos de 1ª ordem aparecem identificados ao longo do trabalho com fonte em itálico. Cabe ressaltar que as análises e interpretações basearam-se no conteúdo pleno e contextualizado de cada trecho discursivo, e não em fragmentos de texto isolados.

Após a codificação dos conceitos de 1ª ordem, realizamos o processo de codificação axial, já no âmbito da **análise discursiva** do corpus (FAIRCLOUGH, 2001a, 2003), que se deu com a descrição de aspectos formais dos textos, a observância de elementos e estruturas discursivas e a identificação de padrões discursivos para compreender os sentidos presentes no material discursivo. Por outras palavras, os conceitos de 1ª ordem foram (re)agrupados a partir da identificação das informações principais presentes nos extratos discursivos, similaridades ou discrepâncias nos constructos textuais, e da análise de estruturas de discurso como intertextualidade, interdiscursividade, modalizações, relações semânticas, frequência de palavras e sinônimos, entre outros aspectos. Esse processo de codificação axial levou à rotulação dos conceitos em temas de 2ª ordem, que refletem as práticas discursivas embutidas no material empírico dos textos. Tomados em conjunto, esses temas de 2ª ordem já fornecem subsídios para uma descrição coerente sobre os sentidos presentes nos discursos e suas intercalações, com vistas a responder às questões de pesquisa. Por exemplo, os conceitos de 1ª ordem *articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense, atendimento de demandas das cadeias produtivas, articulação com instituições de fomento e com o setor produtivo e desenvolvimento de soluções aplicadas ao meio produtivo* constituíram o tema de 2ª ordem denominado *Articulação com Setores Produtivos*, em virtude da identificação da presença de nominalizações como *articulação, atendimento e desenvolvimento* que descrevem a oferta de cursos e formação do IFSC enquanto processos associados ao *setor produtivo* da economia, este também expresso em sinônimos frequentes como *cadeias produtivas e meio produtivo*. Cabe salientar que um mesmo conceito de 1ª ordem pode também fazer parte de mais de um tema de 2ª ordem, considerando que o trecho discursivo do qual ele foi extraído pode trazer informações relevantes para compor outro(s) temas(s) de 2ª ordem.

Por fim, já num processo de **análise social** mais ampla articulada aos fundamentos teóricos utilizados nesse estudo, deu-se a organização dos temas de 2ª ordem em categorias

agregadas, de natureza mais abstrata, que refletem o discurso enquanto práticas sociais permitindo-nos a interpretação e compreensão mais aprofundada e reflexões críticas acerca do objeto desse estudo. Nesse sentido, os conceitos adorniados sobre educação emancipadora apresentados no Quadro 1, no Capítulo 3 deste trabalho, orientaram a formulação das categorias agregadas para a teorização quanto às inquietações e questões de pesquisa, anteriormente apresentadas.

Cabe ressaltar, por fim, que essas etapas metodológicas acima descritas não devem ser entendidas como fases sequenciais estáticas, mas como procedimentos reflexivos iterativos, cíclicos e dinâmicos, caracterizados por inúmeras idas e vindas entre dados e fundamentos teóricos ao longo do corpus discursivo de análise que nos permitiram compreender o fenômeno em estudo e responder às questões levantadas.

No Capítulo 6 que segue nos voltamos à análise, discussão e interpretação dos discursos presentes no documento normativo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos docentes do IFSC sobre uma educação que se propõe emancipadora. Buscamos explorar dos sentidos dominantes presentes nessas formações discursivas, bem como suas interrelações, convergências e/ou divergências à luz da perspectiva teórico-conceitual adorniana aqui adotada.

CAPÍTULO 6

OS DISCURSOS INSTITUCIONAIS DO PDI E DOCENTES DO IFSC SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Explicitados os métodos e os procedimentos selecionados para a captura e compreensão dos discursos (sentidos) que incidem sobre as propostas formativas elaboradas na realidade do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), direcionamos agora o foco à análise dos discursos expressos no documento norteador institucional PDI e nas narrativas dos docentes atuantes do Campus Florianópolis sobre uma educação que se propõe emancipatória no contexto do IFSC, levando-se em conta as discussões teóricas e apontamentos históricos e contextuais realizados anteriormente. Para tanto, iniciamos o Capítulo fazendo uma breve contextualização acerca da leitura do documento institucional PDI para, em seguida, buscarmos problematizar e desvelar o discurso normativo sobre emancipação e sua relação com a educação. Em sequência, promovemos a agregação de categorias analíticas, discussões e reflexões críticas acerca (i) das interrelações discursivas entre os discursos normativos do PDI e dos docentes do IFSC sobre uma educação que se propõe emancipadora, (ii) dos sentidos dominantes presentes nessas formações discursivas, bem como (iii) suas convergências e/ou divergências, à luz da perspectiva teórico-conceitual adorniana.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA LEITURA DO DOCUMENTO INSTITUCIONAL PDI

Como explicitado anteriormente, o documento institucional que compõe o corpus discursivo de análise é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). É válido frisar que o PDI do IFSC se caracteriza como o principal documento orientativo de planejamento e gestão, pois traça o caminho a ser seguido pela Instituição num período de cinco anos, com vistas a atingir suas metas e objetivos. É direcionado a todos os 22 *campi* presentes no território catarinense, conferindo-lhes identidade e intenções comuns (IFSC, 2017).

Como uma exigência legal para todos os processos regulatórios das Instituições de Ensino Superior (IES), a elaboração deste documento assume sobretudo um caráter normativo,

tendo seus elementos definidos pelo art. 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006⁸⁶ e fundamentação nas leis e demais normas do sistema federal de ensino (IFSC, 2015). Com vigência para o quinquênio 2015-2019, o PDI ora em análise foi elaborado entre 2013 e 2014, passando por uma revisão no ano de 2017. Foi desenvolvido de forma participativa, contando com a atuação de diferentes membros da Instituição (*campi*, Reitoria, comunidade externa) por meio da organização da Comissão Central, Comissão Operacional, Comissões Locais e Comissões Temáticas⁸⁷, incumbidas de revisar e atualizar o PDI anterior, vigente no quinquênio de 2013-2015 (IFSC, 2015).

Representando um esforço coletivo para explicitar a atuação da Instituição e o que ela pretende alcançar futuramente, o documento se encontra organizado em diferentes temas que compõem treze capítulos⁸⁸. Para a consecução da missão e objetivos apresentados no PDI, há um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que orienta e define o ideal educativo do IFSC, o Projeto Político Pedagógico (PPI), que norteia os processos e práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. O PPI corresponde ao segundo capítulo do PDI e é a partir dele que se expressa a concepção de educação e educação profissional, científica e tecnológica perseguida pela Instituição. Entretanto, mesmo sendo apresentado como um capítulo integrante do PDI, “presumida a maior facilidade de compreensão dos documentos institucionais pela comunidade” (IFSC, 2018, p. 5), o PPI “é o elemento mais importante do PDI” (IFSC, 2017, p. 2.3), construído por uma comissão específica⁸⁹, podendo e devendo ser entendido como um “documento à parte, com vigência não datada e hierarquicamente superior ao PDI” (IFSC, 2018, p. 5).

⁸⁶ O Decreto nº 5.773/2006 “[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (IFSC, 2015, p. 6).

⁸⁷ Demais informações sobre as etapas e processos de elaboração do PDI encontram-se no *Relatório do processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019* (https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Relatorio_PDI_2015-2019.pdf).

⁸⁸ Capítulo 1: Perfil Institucional; Capítulo 2: Projeto Pedagógico Institucional; Capítulo 3: Planejamento Estratégico; Capítulo 4: Plano de Oferta de Cursos e Vagas; Capítulo 5: Organização Didático Pedagógica; Capítulo 6: Plano Diretor de Infraestrutura Física; Capítulo 7: Organização e Gestão de Pessoal; Capítulo 8: Políticas de Atendimento aos Discentes; Capítulo 9: Organização Administrativa; Capítulo 10: Relações Externas; Capítulo 11: Educação a Distância; Capítulo 12: Capacidade e Sustentabilidade Financeira e Capítulo 13: Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento Institucional.

⁸⁹ Foram organizadas as comissões de Ensino, Pesquisa e Extensão, Políticas de Gestão e Assuntos Estudantis.

Postas estas considerações iniciais, apresenta-se em seguida a análise e discussão quanto ao conteúdo discursivo do PDI⁹⁰, contemplando-se de maneira especial o capítulo do PPI.

6.2 DESVELANDO O DISCURSO NORMATIVO: O PDI DO IFSC

IFSC: O futuro em construção. Esse é o lema do IFSC apresentado em seu PDI. Mas o que significa esse slogan para uma instituição de formação profissional centenária? Que futuro é esse em construção ou que se quer construir? O lema se refere a uma nova e diferente perspectiva institucional? Significa a possibilidade de ofertas formativas emancipatórias? Mas, afinal, o que seria uma perspectiva emancipatória no âmbito do IFSC?

Na abordagem dessas questões, e no intuito de compreender, desvelar e problematizar o discurso normativo acerca do que seja emancipação no âmbito do IFSC e uma perspectiva educativa emancipadora, iniciamos a leitura e investigação das 294 páginas constantes do PDI, no qual os termos emancipação e outros derivados do radical “emancipa” (utilizado como base de busca) se fazem presentes em exatos três momentos discursivos. Na página 1.8, por exemplo, explicitando as finalidades, características e objetivos dos IFs segundo a Lei nº 11.892/2008, o PDI traz a citação do art. V de i) “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação do cidadão* na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (IFSC, 2017, p. 1.8, grifo nosso). Em seguida, em dois capítulos posteriores, o documento coloca que ii) “O IFSC é uma instituição social e educacional, comprometida com a educação científica e profissional de jovens e adultos, *numa perspectiva emancipadora* e cidadã, sendo democrática quanto à gestão, pública quanto à destinação de recursos e ao funcionamento, e inclusiva quanto a sua ação educativa” (IFSC, 2017, p. 3.5, grifo nosso). Já no sétimo capítulo do documento, é trazida a citação de iii) “Frente aos desafios e demandas para promover um processo educativo e investigativo com inclusão social e *práticas pedagógicas emancipadoras*, que contribuam para a identificação de problemas e suas soluções técnicas e tecnológicas de forma sustentável na região em que se situa, o IFSC vem realizando as seguintes ações: estímulo à formação e atualização dos

⁹⁰ É válido destacar que, apesar de a leitura realizada ter contemplado toda a extensão do PDI, a análise apresentada nas seções seguintes não se dedicou a questões de teor mais técnico, administrativo ou referentes à estrutura organizacional, por fugirem ao escopo dessa pesquisa, por exemplo: Capítulo 4: Plano de Oferta de Cursos e Vagas; Capítulo 5: Plano Diretor de Infraestrutura Física; Capítulo 7: Organização e Gestão de Pessoal e Capítulo 9: Organização Administrativa.

profissionais da educação que compõem o seu quadro de pessoal; aperfeiçoamento do processo de seleção de novos servidores, sejam eles docentes ou técnico-administrativos” (IFSC, 2017, p. 7. 2, grifo nosso).

Já a leitura do capítulo acerca do PPI também revelou uma presença de noções associadas à emancipação, como quando o documento expressa que “em uma *perspectiva emancipadora e democrática*, o PPI precisa ser entendido como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da *instituição para a transformação da realidade*” (IFSC, 2017, p. 2.3, grifos nossos). Na mesma linha, a perspectiva de educação salientada no documento aponta para uma “concepção *histórico-crítica, democrática e emancipadora*, que entende a educação como prática social [...]” (IFSC, 2017, p. 2.5, grifo nosso).

Como se percebe, essas citações apresentam-se como evidências empíricas que sustentam um dos pressupostos dessa pesquisa. Conforme discutido na introdução desse trabalho, os IFs inserem-se hoje num cenário de discurso que representa essas instituições não meramente como formadoras de profissionais qualificados com competências técnicas, mas enquanto instituições educacionais emancipadoras e comprometidas com a transformação da sociedade.

Nas análises que seguem, buscaremos analisar e problematizar criticamente essa narrativa. A codificação dos conceitos de 1ª ordem se deu com base em trechos discursivos extraídos do PDI considerados importantes (ver Quadro 5 a seguir). Dos conceitos de 1ª ordem emergiram nove temas de 2ª ordem. A articulação desses temas com o arcabouço teórico levou-nos à elaboração de duas categorias agregadas e interrelacionadas que representam os discursos normativos dominantes sobre educação “numa perspectiva emancipadora” que o IFSC, a partir do que expõe no PDI (2017, p. 3.5), diz atuar.

Quadro 5: Síntese dos dados extraídos dos documentos normativos.

CONCEITOS DE 1ª ORDEM (exemplos)	TEMAS DE 2ª ORDEM	CATEGORIAS AGREGADAS (DISCURSOS)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ser instituição de excelência</i> na educação profissional, científica e tecnológica (p. 1.6) ▪ qualificar-se como <i>centro de referência</i> no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino (p. 1.7) ▪ Para realizar nossa missão e alcançar nossa visão, <i>como devemos ser percebidos</i> pelos nossos alunos e pela sociedade? (p. 3.2) ▪ <i>Consolidar a imagem do IFSC</i> como uma <i>instituição multicâmpus com identidade única, pública, gratuita e de qualidade</i> (p. 3.18) ▪ propiciar aos seus públicos estratégicos a <i>compreensão da sua abrangência</i>, história e valores, <i>bem como da importância</i> da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (p. 3.18) ▪ <i>processo de construção da identidade institucional</i> e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição (p. 2.1) 	<p><i>Identidade e Imagem Institucional</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ COMPROMISSO SOCIAL, pautado pelo <i>reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais</i> (p. 1.6) ▪ QUALIDADE, pautada no princípio de <i>dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais</i> (p. 1.6) ▪ A educação profissional, científica e tecnológica deve atuar no âmbito social, tornando-se um mecanismo para <i>favorecer a inclusão e a democratização dos bens sociais</i> (p. 3.5) ▪ promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de <i>tecnologias sociais</i>, notadamente as voltadas à <i>preservação do meio ambiente</i> (p. 1.7) ▪ desenvolver habilidades artísticas e culturais e ampliar sua formação profissional e cidadã ▪ O IFSC assume a <i>função social de inclusão</i> atuando em diversas dimensões: escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, inserção de práticas culturais e esportivas (p. 1.13) ▪ o IFSC é uma instituição social, comprometida com a educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, em diferentes níveis, etapas e modalidades, <i>numa perspectiva emancipadora e cidadã</i> (p. 2.3) 	<p><i>Compromisso Social</i></p>	<p>ATUALIZAÇÃO IDENTITÁRIA</p>

(continua)

Quadro 5: Síntese dos dados extraídos dos documentos normativos. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ EQUIDADE, pautada pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e <i>nos processos de gestão</i> (p. 1.6) ▪ DEMOCRACIA, pautada pelos princípios de liberdade, <i>participação</i>, corresponsabilidade e respeito à coletividade (p. 1.6) ▪ Os Projetos Pedagógicos de Cursos devem ser elaborados também com base no perfil do ingressante, <i>considerando a diversidade, as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos alunos</i>. Nesse contexto, o processo de ingresso deve ser reestruturado a partir de uma <i>perspectiva inclusiva</i> (p. 3.3) ▪ Esse processo deve ser <i>coletivo e participativo</i>, de modo que <i>as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade acadêmica vejam-se corresponsáveis pela concepção, execução e acompanhamento das ações</i> (p. 13.12) 	<p>Gestão Democrática, Participativa e Inclusiva</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ o objetivo da instituição era <i>proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas</i> (p. 1.2) ▪ ofertar educação profissional e tecnológica, <i>em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos</i> (p. 1.6) ▪ <i>Promover a inclusão e formar cidadãos</i>, por meio da educação profissional, científica e tecnológica (p. 1.6) ▪ Proporcionar aos alunos uma <i>formação profissional e cidadã</i> fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão, fomentando sua participação em intercâmbios, atividades científicas, culturais e desportivas (p. 3.15) ▪ O IFSC é uma <i>instituição social e educacional</i>, comprometida com a educação científica e profissional de jovens e adultos, <i>numa perspectiva emancipadora e cidadã</i> (p. 3.5) ▪ oferta formativa em <i>benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos</i> (p. 1.7) 	<p>Perspectivas de Formação e Qualificação Profissional</p>	<p>EIXOS DE ATUAÇÃO E IMPACTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno, ao participar das atividades extensionistas, tem a oportunidade de interagir com o ambiente profissional, ampliando as oportunidades de <i>inserção no mercado profissional</i> (p. 1.13) ▪ Deve-se identificar, regulamentar e fortalecer as ações institucionais para a inserção socioprofissional <i>do aluno e do egresso</i> (p. 3.4) 	<p>Inserção (Socio)profissional</p>	

(continua)

Quadro 5: Síntese dos dados extraídos dos documentos normativos. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantar e otimizar processos para adequação da oferta de cursos à redução da evasão, <i>aumento da inserção profissional</i> e ampliação do impacto social da instituição (p. 3.10) ▪ Estabelecer as condições necessárias para garantir a qualidade do processo de formação profissional dos alunos, por meio de estágios e <i>atividades empreendedoras</i>, favorecendo <i>a inserção socioprofissional do aluno e do egresso</i> (p. 3.17) 	<p><i>Inserção (Socio)profissional</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Além do ensino, <i>realiza pesquisa e extensão</i> voltadas ao desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços (p. 1.8) ▪ Além disso, fundamentar a elaboração de currículos na <i>indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</i>, nos perfis demandados para os egressos e no perfil socioeconômico dos potenciais alunos (p. 3.10) ▪ A aproximação do IFSC com os diversos atores da sociedade <i>qualifica o ensino e impulsiona as atividades de pesquisa e de extensão</i>, ampliando a captação de recursos financeiros e permitindo que o IFSC atenda às demandas da sociedade (p. 10.1) ▪ Na necessária articulação com os diversos setores da sociedade, o IFSC intervém por meio <i>de ações de ensino, pesquisa e extensão</i> (p. 10.2) 	<p><i>Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa & Extensão</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ IFSC pretende implantar, nos próximos cinco anos, <i>um Polo de Inovação</i> cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento <i>de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica</i> (p. 1.1) ▪ IFSC <i>realiza pesquisa científica e tecnológica</i>, levando em conta <i>o avanço tecnológico</i> e as necessidades da sociedade (p. 1.11) ▪ <i>produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos</i>, objetivando o desenvolvimento socioeconômico local e regional (p. 1.8) ▪ <i>Produzir, compartilhar e aplicar conhecimentos</i> de tal maneira que a sociedade possa utilizá-los para o desenvolvimento de produtos, processos e serviços (p. 3.13) ▪ Fortalecer a internacionalização do IFSC com redes acadêmicas, ampliando as oportunidades de mobilidade de estudantes e servidores, <i>divulgação, produção científica e tecnológica</i> (p. 3.23) 	<p><i>Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ atendimento de <i>demandas das cadeias produtivas</i> por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional <i>para os setores de base tecnológica</i> (p. 1.1) 	<p><i>Articulação com Setores Produtivos</i></p>	

(continua)

Quadro 5: Síntese dos dados extraídos dos documentos normativos. (conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional <i>nos diversos setores da economia</i> (p. 1.6) ▪ desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação <i>com o mundo do trabalho</i> e os segmentos sociais (p. 1.8) ▪ cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais <i>para os diferentes setores da economia</i> (p. 1.8) ▪ faz a articulação <i>com instituições de fomento e com o setor produtivo</i> (p. 1.11) ▪ Os resultados alcançados com as atividades de pesquisa do IFSC são acompanhados e, em alguns casos, protegidos por meio das ações do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) para serem transferidos <i>para o setor produtivo</i> (p. 1.11) ▪ produzir, compartilhar e aplicar conhecimentos de tal maneira que a sociedade possa utilizá-los para o desenvolvimento de produtos, processos e serviços que contribuam efetivamente para a transformação da sociedade, de forma alinhada <i>às demandas do setor produtivo</i> e do contexto social (p. 3.13) 	<p><i>Articulação com Setores Produtivos</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão <i>na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional</i> (p. 1.8) ▪ oferecendo educação profissional, científica e tecnológica nacionalmente, mas com um <i>olhar especial à comunidade na qual se insere</i>. Deve atuar em consonância com os <i>arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais</i> (p. 3.5) ▪ possui a finalidade de promover a cooperação mútua da instituição com a sociedade para o desenvolvimento de projetos de extensão que causem <i>impacto direto na comunidade local e regional</i> dos Campus onde o IFSC está inserido (p. 10.1) ▪ o IFSC intervém por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, construindo processos que contribuem para o <i>desenvolvimento local e regional</i> (p. 10.2) ▪ estruturação de diretrizes regionais e de formação com base nas demandas reais, contribuindo para o desenvolvimento com base nos <i>aspectos sociais, culturais e econômicos de uma região</i> (p. 10.2) 	<p><i>Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural Local</i></p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

Identidade e Imagem Institucional

Os conceitos de 1ª ordem que constituem o tema de 2ª ordem **Identidade e Imagem Institucional** nos ajudam a identificar que no âmbito das suas práticas discursivas o IFSC busca, entre outros propósitos, tornar-se *instituição de excelência* e fortalecer a sua imagem como *uma instituição multicâmpus com identidade única, pública, gratuita e de qualidade*. Nesse sentido, a Instituição se dedica a um *processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição*.

Essa consolidação de identidade institucional se evidencia discursivamente ao longo do documento na forma de modalizações deônticas que apontam normatividade, avaliações e prescrições explícitas e implícitas (FAIRCLOUGH, 2003; HALLIDAY, 2004) para que o IFSC atinja a excelência, o que caracteriza o PDI como um gênero discursivo de elevada natureza normativa que visa orientar a Instituição e suas diretrizes (ver Quadro 6 a seguir).

Quadro 6: PDI enquanto gênero normativo e informativo.

PDI		
	Gênero Normativo	Gênero Informativo
modalizações deônticas (deve, deve ser)	<p><i>a instituição <u>deve atingir</u> a excelência para alcançar seus objetivos</i></p> <p><i><u>Deve ainda primar</u> pelo reconhecimento dentro da academia</i></p> <p><i>o IFSC <u>deve trabalhar</u> a imagem e reputação diante de todos os públicos estratégicos</i></p> <p><i><u>devemos ser</u> percebidos pelos nossos alunos e pela sociedade</i></p> <p><i>No que <u>devemos melhorar</u> ou <u>innovar</u> para alcançar a nossa visão?</i></p> <p><i>bases que a instituição <u>deve desenvolver</u></i></p> <p><i>o IFSC <u>deve implementar</u> ações para consolidar a identidade institucional</i></p> <p><i>referência que <u>deve ser</u> às demais instituições educativas e instituições sociais</i></p> <p><i><u>Ser</u> instituição de excelência</i></p> <p><i><u>qualificar-se</u> como centro de referência</i></p> <p><i><u>Desenvolver</u> cultura organizacional orientada à estratégia</i></p>	verbos infinitivos

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

Conforme Koch (2011, p. 75), as “modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”. Nesse sentido, nessa relação entre o que é e o que pretender ser, o IFSC direciona atenção especial à questão de sua imagem e reputação, quer dizer, ao modo como pretende ser percebido pelos alunos e pela sociedade no contexto onde está inserido. Nesse viés, o interesse na identidade e na imagem institucional passou a constituir um dos cinco eixos dos temas estratégicos do Planejamento 2015/2019 da Instituição⁹¹, e em conjunto com as temáticas da *inclusão social, inserção profissional, pesquisa e inovação, e intervenção político-social*, organizadas com finalidade comum, direciona os objetivos estratégicos do IFSC no intento do cumprimento da sua missão institucional e do alcance da sua visão de futuro (IFSC, 2017). O PPI também enfatiza o caráter normativo do documento recorrendo à intertextualidade manifesta por meio de citação direta, como se nota no trecho a seguir:

Em uma perspectiva emancipadora e democrática, o PPI precisa ser entendido como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da instituição para a transformação da realidade. É um planejamento amplo, global, construído coletivamente e concretizado de forma processual, possibilitando a reflexão constante sobre o fazer e a sua reconstrução permanente (VASCONCELLOS, 2009 apud IFSC, 2017, p. 2.3).

Se por um lado o PDI expressa um discurso que remete a uma noção de futuridade (LYONS, 1977), ou a um estado-de-coisas que será atingido na medida em que os cursos de ação estabelecidos sejam realizados – por exemplo, com a *melhoria dos processos existentes e implantação de processos inovadores* –, de outro o documento distingue e destaca o IFSC das outras instituições educativas e o identifica como instituição peculiar, tanto em razão das ofertas formativas quanto pela sua já reconhecida posição de referência às outras instituições educacionais e sociais. Nessa linha, o PDI constitui-se também enquanto gênero informativo (FAIRCLOUGH, 2003), pois visa a informar o público acerca da sua realidade institucional. Esse caráter discursivo informativo se manifesta, por exemplo, com o uso de verbos infinitivos para caracterizar e comunicar as ações e relações sociais estabelecidas no âmbito da Instituição e dos atores a ela relacionados (ver Quadro 6).

⁹¹ O Planejamento Estratégico constitui um capítulo que direciona o restante do conteúdo do PDI, desde a questão do planejamento da oferta de cursos até a organização e gestão de pessoal e infraestrutura da instituição.

Dialogando e articulando-se interdiscursivamente com outros textos⁹² e, portanto, assimilando certas convenções discursivas em sua produção (FAIRCLOUGH, 2001a, 2003), o PDI distingue identidade institucional de imagem institucional, sustentando que a primeira “é uma expressão relacionada ao que a organização efetivamente é, faz e diz: sua estrutura, seu histórico, seu patrimônio, as atividades que desenvolve, os serviços e produtos que oferece”, sendo que a imagem institucional, por outro lado, “está relacionada ao que se passa no imaginário dos seus públicos, como eles percebem o comportamento da organização” (IFSC, 2017, p. 3.6). Recorrendo-se intertextualmente a essas concepções, através de citações direta⁹³ (FAIRCLOUGH, 2003), o discurso do PDI sugere que para que o público tenha uma “imagem positiva” da instituição, percebida em adjetivações de teor positivo como, por exemplo, em *instituição multicâmpus com identidade única, pública, gratuita e de qualidade*, faz-se então necessária a construção *de uma identidade corporativa forte*, cujo requisito é a coerência entre o comportamento institucional e as relações estabelecidas interna e externamente. Logo, concebendo a identidade e a imagem institucional como elementos imbricados e interdependentes, o IFSC apresenta objetivos estratégicos que envolvem aspectos internos como *capacidade dos servidores, capacidade dos sistemas de informação, clima organizacional e procedimentos organizacionais*, para *trabalhar a imagem e reputação diante de todos os públicos estratégicos de forma a atrair os públicos demandados* e reforçar sua identidade por meio da construção e consolidação de uma imagem positiva, e vice-versa. Igualmente, abrangendo a capacidade dos servidores, recursos e procedimentos organizacionais, a Instituição atua também na perspectiva do fortalecimento das ações e relações externas, como nos processos de internacionalização, ampliação das oportunidades de mobilidade acadêmica, harmonização dos currículos e produção e divulgação científica sobre EPCT⁹⁴.

Os discursos que refletem o interesse na imagem e identidade institucional, no caso do IFSC, derivam, sobretudo, da concepção de uma “nova institucionalidade” que se desenvolve sobre a rede de educação profissional no País a partir de 2008. Essa nova institucionalidade pressupõe a renovação e a reformulação da então vigente ordem social das escolas técnicas, quer dizer, das práticas sociais, institucionais e de gestão e dos modos como os CEFETs e outras

⁹² TORQUATO DO REGO, Francisco Gaudêncio. Estratégias de comunicação nas empresas modernas. In: **III Congresso Brasileiro de Comunicação Empresarial**. São Paulo: Aberje, 1985.

⁹³ Citando KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4ª edição revista. São Paulo: Summus, 2003.

⁹⁴ Abreviação utilizada no PDI para se referir a Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT).

unidades que se integraram para formar os IFs⁹⁵ atuavam na sociedade. Por ordem social entende-se aqui um conjunto de práticas sociais interrelacionadas e estruturadas de maneira particular (FAIRCLOUGH, 1989, 2003). Por outras palavras, o conjunto das práticas sociais que balizavam a estruturação e a atuação institucional e social das antigas escolas técnicas, e que dominaram por um certo período de tempo, compunha a ordem social dessas instituições. Assim, o advento da nova institucionalidade representa senão uma reconfiguração da ordem social dos IFs, que redefine a rede de práticas sociais sobre como essas intuições de educação passam a ser organizadas.

Conforme destaca Fairclough (2003, p. 219), “uma ordem social requer o reconhecimento da legitimidade das explicações e justificativas para como as coisas são e como são feitas”. Nesse sentido, a legitimidade da nova ordem social dos institutos federais é dada, sobretudo, pela aprovação da Lei nº 11.892/08 pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme já explicitado no Capítulo em que tratamos da constituição histórico-política do IFSC/IFs, um ano antes da comemoração do centenário da rede (em setembro de 2009), a Lei nº 11.892/08 passou a conduzir os institutos a assumir um novo perfil institucional, com finalidades e objetivos diferentes dos expressos em sua lei de fundação e vigentes até então.

A Lei nº 11.892/08, portanto, reflete uma nova ordem discursiva dos IFs, haja vista que à toda ordem social corresponde uma ordem de discurso, que constitui seu aspecto semiótico. Uma ordem de discurso diz respeito à estruturação da construção de sentidos sobre as práticas sociais, em diversos gêneros e discursos interrelacionados entre si. Numa ordem de discurso, certas formas de produção e reprodução de sentidos são dominantes ou estão em voga, enquanto outras são consideradas marginais, subversivas ou alternativas (FAIRCLOUGH, 2001b). Portanto, a análise das práticas discursivas, enquanto elementos constituintes das ordens de discurso, nos ajuda a compreender os processos de mudança no contexto dos IFs, decorrente da nova institucionalidade na qual estão inseridos, bem como entender as formas de construção e reprodução de sentidos no âmbito das formações discursivas e práticas pedagógicas e docentes do IFSC em particular, objetivo central desse trabalho.

A nova ordem discursiva que permeia a realidade dos IFs é metaforizada em documentos do MEC como uma “chegada ao reino das realizações educacionais” (AZEVEDO;

⁹⁵ É válido frisar que na Lei nº 11.892/2008 é mencionado que as unidades dos IFs, foram criadas a partir da integração de instituições distintas, envolvendo os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Colégios Agrícolas vinculados às Universidades.

SHIROMA; COAN, 2012, p. 32). Dentre esses documentos, destacam-se textos e artigos escritos por Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica no contexto do governo Lula. Esses textos afirmam que a intenção do governo era de criar um conceito inovador de educação profissional, ousado em termos de proposta político-pedagógica, a partir da oferta de um itinerário formativo que abrangesse desde a educação básica até a educação superior e ofertasse cursos em diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico, para além dos modelos existentes tanto no Brasil como em outros países. Assim, os IFs foram (re)pensados para desempenharem um papel estratégico na política de educação profissional. Daí surge, ao nosso ver, uma espécie de “tensão identitária”, isto é, a necessidade de reformular os sentidos e entendimentos que a sociedade atribui à agora diferente dimensão da EPT.

Dito de outro modo, elevar o *status* da condição gestacional e organizacional do IFSC e dos IFs como um todo demanda, em contrapartida, elevar o sentido social sobre uma entidade amplamente conhecida pela tradição de “educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos” (MEC, 2010, p. 22). Significa a necessidade de “atualização” da ordem de discurso, promovendo outros sentidos que levem o público a perceber as formas como os processos formativos vêm sendo desenvolvidos nessa nova institucionalidade, já que as finalidades e objetivos da EPT são apresentados como diferentes dos existentes até então.

Aguiar e Pacheco (2017) sustentam que esse novo rearranjo da EPT materializados na constituição dos IFs se encontra focado, entre outros aspectos, na promoção da justiça social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras, na socialização do conhecimento científico e na formação omnilateral da pessoa. Isso porque essa nova concepção político-educacional desenvolve-se amparada por um arcabouço teórico que trata de um diferente conceito de educação profissional, entendendo que a centralidade educativa deve estar na formação do indivíduo e seu coletivo para a vida e não meramente para a qualificação para o mercado de trabalho. De fato, os discursos normativos propalados no âmbito do MEC no contexto do governo Lula e Dilma transmitem um sentido de EPT como em consonância com as propostas humanistas e com a política crítica que dizem terem sido adotadas na política educacional durante o governo petista. Mais uma vez, nas palavras de Aguiar e Pacheco (2017, p. 15), esse rearranjo institucional dos IFs pressupõe que esses:

[...] não são a velha escola técnica, tampouco uma universidade, pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem prática e a compreensão teórica, são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo.

A análise do PDI do IFSC a partir do conceito de intertextualidade constitutiva, ou interdiscursividade, que se refere “basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114), nos ajuda a entender como essa nova ordem discursiva acerca da EPT é apropriada, produzida e reproduzida no contexto da Instituição. A interdiscursividade de um texto sinaliza a primazia da ordem de discurso, ou seja, a configuração das convenções discursivas dominantes que integram sua produção (FAIRCLOUGH, 2001a). Visto isso, é a partir da perspectiva do que se diz novo enquanto institucionalidade da EPT e diante a afirmação do IFSC da necessidade de *trabalhar a imagem e reputação, primar pelo reconhecimento e reforçar a identidade institucional*, que entendemos o lema da Instituição “O futuro em construção”, mencionado em outro momento. Esse lema, presente do texto do PDI, aponta para um futuro que, em certa medida, e/ou ao menos no plano discursivo, desvencilha-se da trajetória histórica de um século anterior marcada por “[...] uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (MEC, 2010, p. 20-21), já que atualmente é demandado um novo arranjo político-educacional, dada a natureza e singularidade que supõe-se caracterizar o IFSC e as demais unidades dos IFs.

De fato, desde 2008, o IFSC vem demonstrando mudanças substanciais no que se refere à ampliação e otimização da infraestrutura física dos campi e à distribuição de novas unidades no território catarinense; ao aumento no quadro de servidores docentes, técnicos administrativos e trabalhadores terceirizados; e ao acréscimo nos recursos de gestão para atuar com a finalidade também ampliada de ofertar cursos em diferentes áreas, níveis e modalidades de ensino, objetivando não só a formação, mas a qualificação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais na EPT. Então, embora traga no seu histórico inicial uma formação restrita aos “desvalidos de sorte”, hoje esta é calcada numa concepção de atendimento universalizante, e nessa perspectiva visa a abranger públicos de diferentes idades e perfis com a oferta de cursos de formação inicial, principalmente os de ensino médio integrado à educação profissional técnica, último nível da Educação Básica, de qualificação profissional e de formação continuada nos níveis de graduação e pós-graduação *latu e strictu sensu*, por exemplo (IFSC, 2017).

Imbuídas a essas novas e diferentes demandas administrativas, pedagógicas e sociais dos IFs, manifestam-se no IFSC preocupações e ações no sentido do (re)planejamento das políticas e estratégias no que diz respeito, entre outros aspectos, aos processos de ingresso e de democratização do acesso à Instituição; à questão do acompanhamento dos discentes ao longo

da realização dos processos formativos e às condições de permanência e êxito; à atenção e o atendimento adequado às pessoas com necessidades específicas e aos alunos em situação de vulnerabilidade social; às oportunidades de mobilidade acadêmica; à demanda por diferentes metodologias que contemplem as diferentes formas de aprender, entre outros fatores que são reforçados e/ou passam a constituir agenda da Instituição (IFSC, 2017). Essas são demandas derivadas de um cenário em constante mutação vividos desde a constituição dos IFs até hoje.

Compromisso Social

No documento do MEC *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes*, é assinalado que um dos grandes focos dos IFs é a justiça social. Nesse viés, afirma-se que “[...] essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social” (MEC, 2010, p. 18), um caráter que parece ter precedência no IFSC uma vez que é apresentado no PDI um conjunto de valores, proposições e ações que indicam que a Instituição assume a pretensão de atuar atendendo um *compromisso com o todo social*, conforme se observa no uso recorrente de palavras-chave que expressam os valores sociais do IFSC, ilustradas no Quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Valores sociais do IFSC.

Palavras-chave acerca dos valores sociais do IFSC
<i>ética – transparência, justiça social – solidariedade – reponsabilidade</i>
<i>compromisso social – reconhecimento das diferenças</i>
<i>equidade – justiça – igualdade – democracia – inclusão</i>
<i>liberdade – participação – coletividade</i>
<i>sustentabilidade – responsabilidade social e ambiental – dignificação humana</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

Atuar na perspectiva de desempenhar sua função social, segundo o que é exposto no texto normativo do IFSC, refere-se especialmente a sua contribuição no que tange à promoção *da inclusão social, do desenvolvimento econômico e social, da defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural*. Dentre esses aspectos focalizados pela Instituição, é possível evidenciar, a partir dos trechos discursivos em análise,

que o PDI centraliza o discurso na noção de inclusão social, dando grande ênfase também a discussão sobre o comprometimento da Instituição com a questão do desenvolvimento econômico e social de âmbito local e regional, explicitando, conforme apresentado em tópicos posteriores deste Capítulo, os processos e ações desenvolvidas no IFSC para atuação nessa perspectiva.

No entanto, o documento normativo não discorre mais detalhadamente sobre questões associadas à defesa da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, noções que aparecem no texto em forma de breves citações sem que sejam explicitadas referências mais elaboradas às práticas e às estruturas determinantes para atuação nesses sentidos, havendo apenas a indicação genérica de que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão como os demais compromissos assumidos pela Instituição.

Tal modo de representação discursiva de algumas noções de certo modo banalizadas pode caracterizar a vinculação desse texto normativo a uma lógica de aparências (FAIRCLOUGH, 2003), haja vista indicar que tais construções linguísticas (por exemplo, memória cultural, produção artística, patrimônio cultural) servem apenas de “efeito discursivo” para conferir uma carga semântica positiva ao texto apelando para noções geralmente naturalizadas como socialmente desejáveis, aprováveis e louváveis. Nessa linha, o apelo a essas lexicalizações, sem explicitar profundamente as práticas que ensejam no âmbito da Instituição, pode estar também associado ao recurso de legitimação do discurso por meio de avaliação moral, ou seja, por referência a um sistema de valores. Segundo explicam Fairclough e Fairclough (2012), os discursos políticos normalmente buscam incorporar valores de justiça social porque eles podem aumentar a aceitabilidade dos argumentos políticos e também porque a justiça é um valor publicamente compartilhado.

No que se refere ao objetivo da inclusão social, a prerrogativa de instituição inclusiva também se legitima na produção discursiva do PDI por meio da intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001a), derivada de processos de reestruturação/atualização da ordem de discursos educacionais de âmbito nacional e internacional que trazem novas bases regulamentadoras do propósito da inclusão social. Sem desconsiderar leis anteriores, cita-se como exemplo a Lei nº 12.711/2012 que, constituindo-se em uma política a ser seguida pelas instituições de ensino em geral, foi adotada no contexto do IFSC para estimular a reestruturação nos processos de ingresso para o atendimento da intenção de igualdade de concorrência do acesso de discentes oriundos de escola pública, de baixa renda, renda superior, de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, etc. Associadas a essa Lei,

há a aplicação do sistema de cotas, estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, a implantação da reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme a Lei nº 13.409/2016, dentre outras regulamentações que demandam certas atualizações nas convenções discursivas bem como o delineamento de ações do IFSC para o atendimento de suas demandas. Cumpre destacar, portanto, que muitas dessas políticas trazidas como arcabouço estruturantes para a rede de educação profissional estão associadas ao processo de criação e/ou expansão dos IFs, a partir do qual se afirmou o estabelecimento dessas unidades educativo-profissionais enquanto agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas e/ou constituindo-se nas próprias políticas públicas (MEC, 2010).

Em conformidade com os discursos do MEC, o IFSC assume o compromisso com o todo social, tendo como núcleo primário para irradiação das ações a realidade com que dialoga regional e localmente. Nesse viés, se materializam no PDI diferentes proposições que perpassam as questões de acesso, permanência e êxito dos discentes, as condições de representatividade dos segmentos da comunidade nos processos decisórios institucionais e demais ações de atendimento dessa Instituição no contexto onde está inserida geograficamente. Conforme ilustram os dados da pesquisa, se antes o objetivo da Instituição *era proporcionar formação aos filhos das classes econômicas menos favorecidas*, hoje ela busca *contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária* e para a sua transformação nesse sentido, o que está associado a ideias gerais e específicas de *inclusão, profissionalização, democratização do conhecimento, democratização dos bens sociais*, cujo modo de representação demonstra que esses são processos interrelacionados. Por outros termos, a concepção do IFSC é que uma sociedade ética e solidária, transformada socialmente através de intervenções regionalmente localizadas, significa ser uma sociedade com oportunidades educacionais e profissionais, com distribuição de renda e demais benefícios sociais, em especial educação escolar.

Estando o trabalho educativo do IFSC direcionado à tais ações, revela-se uma nova forma como a Instituição se identifica enquanto agente de educação profissional, científica e tecnológica, também como identifica os sujeitos a que os processos formativos profissionalizantes se destinam, a sociedade em geral e a produção e compartilhamento do conhecimento. A análise da função ideacional (FAIRCLOUGH, 2001a) dos discursos expressos no PDI revela o IFSC como constituindo um importante ator nas dimensões da escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, culturais e esportivas, avanço científico e tecnológico com responsabilidade econômica, social e ambiental. Nesse sentido, o estilo discursivo do PDI busca promover e reforçar a identidade da

Instituição com o seu compromisso social através do uso de afirmações, modalizações e elocuições promocionais, como as ilustradas nos excertos a seguir:

[...] o IFSC fez a escolha por um currículo inclusivo, que explicita e acolhe as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades.

[...] o IFSC deve garantir aos alunos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

[...] o IFSC preserva e fortalece sua condição de instituição pública, gratuita, inclusiva, democrática, com oferta de educação de qualidade.

Do mesmo modo, no texto do PDI os alunos são compreendidos como sujeitos/trabalhadores que devem ser considerados e respeitados nas questões de diversidade, diferenças sociais, linguísticas e culturais e que *devem ser formados cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade*. A comunidade, por sua vez, é vista como alvo a ser contemplado e beneficiado pelos processos desenvolvidos institucionalmente, por meio da produção e divulgação do conhecimento que, alimentados pelos princípios e valores da cidadania e da ética, atuam como meio capaz de modificar todo o conjunto da vida social.

Gestão Democrática, Participativa e Inclusiva

Conforme argumentamos anteriormente, a rede dos IFs está hoje imbuída numa ordem social que ao longo dos anos tem redefinido o conjunto das práticas sociais e institucionais dessas instituições, incluindo novas formas, políticas e discursos de gestão organizacional. No caso do IFSC, o documento PDI deixa explícita a perspectiva de gestão e organização em que a Instituição busca atualmente basear suas práticas administrativas, perspectiva aqui designada como tema **Gestão Democrática, Participativa e Inclusiva**. De acordo com o PDI, a visão do IFSC hoje fundamenta-se numa gestão de carácter participativo e democrático, como se nota nos conceitos de 1ª ordem citados no Quadro 5, apresentado no início dessa seção. Segundo o documento, *a participação dos servidores e alunos na elaboração deste plano reforça a gestão participativa da Instituição e remete a todos os envolvidos a responsabilidade pela construção do futuro do IFSC*. Ademais, o PDI afirma que na elaboração de instrumentos gerenciais importantes, como o planejamento estratégico, busca-se *envolver efetivamente a comunidade acadêmica no processo*

de construção, através de práticas consultivas e deliberativas tais como *debates e eventos, consulta pública e seminários regionais de comunicação da estratégia*.

A gestão do IFSC é retratada no documento por meio de predicções de teor avaliativo positivo, como se observa no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Predicações relacionadas à gestão.

Predicações relacionadas à gestão do IFSC	Exemplos discursivos
<p><i>participativa</i></p> <p><i>democrática</i></p> <p><i>coletiva</i></p> <p><i>transparente</i></p> <p><i>justa</i></p> <p><i>inclusiva</i></p> <p><i>em rede</i></p> <p><i>abrangente</i></p> <p><i>aberta</i></p>	<p><i>Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão <u>participativa</u> e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</i></p> <p><i>O IFSC é uma instituição social e educacional, comprometida com a educação científica e profissional de jovens e adultos, numa perspectiva emancipadora e cidadã, sendo <u>democrática</u> quanto à gestão, pública quanto à destinação de recursos e ao funcionamento, e inclusiva quanto a sua ação educativa</i></p> <p><i>o IFSC afirma que preza pela gestão <u>democrática</u>, o que implica a <u>participação</u> da comunidade nos processos decisórios</i></p> <p><i>Esse processo deve ser <u>coletivo</u> e <u>participativo</u>, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade acadêmica vejam-se corresponsáveis pela concepção, execução e acompanhamento das ações</i></p> <p><i>Consolidar a identidade institucional e desenvolver a cultura da gestão <u>em rede</u></i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

O uso desses atributos para qualificar a perspectiva de gestão defendida no documento normativo aponta para um alinhamento com uma visão alternativa à burocracia como forma de gestão dominante nos IFs. Em outros termos, vê-se no PDI a caracterização de um modo de gestão mais social e deliberativo, uma proposta que, segundo alguns autores (TENÓRIO, 2005; SUBIRATS, 2007), denota uma concepção de gestão com potencial transformador e emancipatório. Isso porque a gestão social prima pela participação de todos os sujeitos e a deliberação nos processos decisórios, em contraponto à gestão burocrática e instrumental (TENÓRIO, 2010) característica das organizações públicas, incluído as instituições públicas de ensino. Nesse sentido, o IFSC defende um discurso de gestão que busca antepor as práticas burocráticas por uma perspectiva de gestão social, isto é, “um gerenciamento mais participativo,

dialógico, no qual o processo decisório em uma dada sociedade é exercido por meio dos diferentes sujeitos sociais” (TENÓRIO, 1999, p. 151).

As predicções utilizadas no PDI para descrever as diretrizes das práticas gerenciais do IFSC coadunam com os pressupostos de uma ação gerencial mais dialógica e inclusiva. O potencial emancipador dessa perspectiva gerencial com a qual o IFSC parece hoje comprometido reside em princípios e políticas de gestão e organização que visam a garantir a participação isonômica e autônoma de todos os sujeitos envolvidos ou de interesse nas tomadas de decisão. Como afirmam Tenório *et al.* (2008, p. 15), “o cidadão deve ser democraticamente ativo, ou seja, o indivíduo influi na transformação de sua própria situação no âmbito que vive e atua”. Desse modo, uma gestão social representa uma concepção de gestão e organização que se baseia em “processos de discussão, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum” (TENÓRIO, 2012, p. 38). Portanto, no âmbito das normativas expressas no PDI, as práticas de gestão e pedagógicas do IFSC aparecem alinhadas a esses princípios, como se evidencia no Quadro 9 a seguir. Tal alinhamento se insere no contexto das transformações vivenciadas pelo IFSC nos últimos anos e reflete, no campo da gestão da Instituição, os discursos da nova institucionalidade que surgiu em torno dos IFs.

Quadro 9: Evidências de gestão democrática, participativa e inclusiva.

Princípios da gestão social (TENÓRIO, 2012)	Exemplos discursivos
<p>Processo de discussão: discussão de problemas através de autoridade negociada na esfera pública; pressupõe igualdade de direitos e é entendido como um espaço intersubjetivo e comunicativo que possibilita o entendimento dos atores sociais envolvidos.</p>	<p><i>Buscando <u>envolver efetivamente a comunidade acadêmica no processo de construção do Planejamento Estratégico</u>, foram realizados debates e eventos, dentre os quais destacam-se o Seminário do Planejamento Estratégico, a Consulta Pública e os Seminários Regionais de Comunicação da Estratégia</i></p> <p><i>Dentre os <u>vários espaços de participação da comunidade acadêmica e representantes da sociedade</u>, destacam-se: fóruns colegiados; assembleias; audiências públicas; comissões; grupos de trabalho; comitês; consultas públicas; reuniões técnicas; seminários; fóruns e reuniões da Reitoria Itinerante</i></p> <p><i>Para que a comunidade possa participar da avaliação institucional, <u>espaços de discussão e preparação para a tomada de decisões coletivas</u> devem ser promovidos</i></p> <p><i>o IFSC afirma que preza pela gestão democrática, o que implica a <u>participação da comunidade nos processos decisórios</u></i></p>

(continua)

Quadro 9: Evidências de gestão democrática, participativa e inclusiva. (conclusão)

<p>Inclusão: incorporação de atores individuais e coletivos anteriormente excluídos dos espaços decisórios.</p>	<p><i>O IFSC assume a <u>função social de inclusão</u> atuando em diversas dimensões</i></p> <p><i>Buscando <u>envolver efetivamente a comunidade acadêmica</u> no processo de construção do Planejamento Estratégico</i></p> <p><i>Trabalha-se com a <u>perspectiva da inclusão</u> visando atender os diferentes públicos estratégicos</i></p> <p><i>a avaliação institucional deve ser <u>abrangente e aberta</u> aos envolvidos nos processos</i></p> <p><i>As <u>ações inclusivas</u> devem facilitar, além dos processos de acesso, a permanência e o êxito dos discentes</i></p>
<p>Pluralismo: multiplicidade de atores que, a partir de seus diferentes pontos de vista, estão envolvidos no processo de tomada de decisão.</p>	<p><i>A <u>participação dos servidores e alunos</u> na elaboração deste plano reforça a gestão participativa da instituição e remete a <u>todos os envolvidos</u> a responsabilidade pela construção do futuro do IFSC</i></p> <p><i>Os Projetos Pedagógicos de Cursos devem ser elaborados também com base no perfil do ingressante, <u>considerando a diversidade, as diferenças sociais, linguísticas e culturais</u> dos alunos</i></p> <p><i>A <u>diversidade de opiniões</u> deve ser considerada, nessa concepção, como parte do processo democrático e participativo, contribuindo para o fortalecimento e a construção da identidade institucional</i></p>
<p>Igualdade participativa: isonomia efetiva de atuação nos processos de tomada de decisão nas políticas públicas.</p>	<p><i><u>EQUIDADE</u>, pautada pelos princípios de justiça e <u>igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão</u></i></p> <p><i>Os <u>objetivos estratégicos e metas</u> têm que ser acordados, e os resultados, disseminados e avaliados, propiciando a transparência, a participação, a <u>corresponsabilidade</u> e o respeito à coletividade</i></p>
<p>Autonomia: apropriação indistinta do poder decisório pelos diferentes atores.</p>	<p><i>Considerando a complexidade de gestão de uma instituição multicampus e para atender às necessidades da comunidade, <u>respeitando a autonomia administrativa de cada câmpus</u>, é necessário estabelecer diretrizes orçamentárias e estruturas de governança eficientes, além de efetivar a atuação em rede para a otimização dos processos e resultados</i></p> <p><i>A <u>autonomia administrativa</u> é garantida somente quando há <u>justiça e equidade no tratamento das questões entre os envolvidos</u>, com o estabelecimento de critérios técnicos e objetivos, visão sistêmica, estabelecimento de diretrizes e regulamentação de processos</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

Novas Perspectivas de Formação e Qualificação Profissional

A análise dos conceitos de 1ª ordem que compõem o tema **Novas Perspectivas de Formação e Qualificação Profissional** evidencia que o PDI da Instituição apresenta também discursos de teor “mais progressista” no âmbito das suas práticas pedagógicas e ações formativas. O documento explicita, por exemplo, que o IFSC além de buscar ofertar aos alunos uma formação profissional, científica e tecnológica, pretende proporcionar uma educação cidadã e de caráter integral, cuja a efetivação para a Instituição resulta, em geral, do aprimoramento das relações individuais e sociais entre os sujeitos que a compõem e da comunidade onde está inserida; do desenvolvimento de ações curriculares que estabeleçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da superação da visão compartimentada no que se refere à produção e apropriação dos saberes, bem como, da relação estabelecida entre teoria e prática nos processos de trabalho (IFSC, 2017).

Os exemplos a seguir evidenciam essas mudanças discursivas em termos dos sentidos representados no PDI. Os discursos, explica Fairclough (2003), possuem uma função ideacional, que diz respeito ao sentido representacional embutido nas formações discursivas. A identificação das formas de representação discursiva, portanto, nos ajuda a entender como o papel do IFSC foi sendo construído e reconstruído ao longo de seu desenvolvimento institucional. Na análise do significado representacional dos discursos, três elementos principais – processos, participantes e circunstâncias – foram considerados para ilustrar os sentidos presentes no PDI do IFSC quando este representa a Instituição em seus diferentes momentos históricos. No excerto 1 abaixo, por exemplo, que representa a função institucional da antiga Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, o processo material de *proporcionar formação profissional* representa como beneficiários da ação do agente (a *Escola*) *os filhos das classes menos favorecidas socioeconomicamente*. Já no contexto atual, a função do IFSC é representada discursivamente pelos processos materiais de *promoção da inclusão e formação cidadã*, sendo os “cidadãos” genericamente retratados como os receptores da ação (excerto 2). Ademais, os processos materiais ali retratados aparecem articulados a outras metas e meios de ação que podem ser entendidas como circunstâncias associadas à nova institucionalidade na qual o IFSC se encontra circunscrito hoje. Igualmente, o processo relacional ilustrado no trecho 3 reforça a representação do IFSC enquanto uma entidade educacional e social comprometida com uma educação emancipadora e cidadã.

1. *O objetivo da instituição [Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina] era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas*

<i>Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina</i>	<i>proporcionar</i>	<i>formação profissional</i>	<i>filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas</i>
ATOR	PROCESSO MATERIAL	META	BENEFICIÁRIO

2. *[O IFSC tem como missão] promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural*

<i>O IFSC</i>	<i>promover formar</i>	<i>inclusão cidadãos</i>	<i>gerar, difundir e aplicar conhecimento e inovação</i>	<i>contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural</i>	<i>cidadãos</i>	<i>por meio da educação profissional, científica e tecnológica</i>
ATOR	PROCESSO MATERIAL	META	META	META	BENEFICIÁRIO	MODO

3. *O IFSC é uma instituição social e educacional, comprometida com a educação científica e profissional de jovens e adultos, numa perspectiva emancipadora e cidadã*

<i>O IFSC</i>	<i>é</i>	<i>uma instituição social e educacional, comprometida</i>	<i>com a educação científica e profissional de jovens e adultos</i>	<i>numa perspectiva emancipadora e cidadã</i>
PORTADOR	PROCESSO RELACIONAL	ATRIBUTO	META	MODO

Com esses discursos, cabe-nos sugerir que o IFSC atua, ou se propõe a atuar (em parte ou totalidade), em consonância com o que se denomina “nova institucionalidade da EPT”, pois conforme vimos até aqui, diferentemente de uma instituição voltada a proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas, no momento em que foi criada pelo Decreto nº 7.566/1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, ou mesmo de ofertar única e exclusivamente a formação profissional e técnica voltada ao mercado, a ordem social da qual o IFSC faz parte, e por conseguinte sua ordem discursiva, agora trazem à tona um conjunto de princípios como o de formação cidadã, integral e emancipatória.

No item *Concepções Norteadoras* contemplado no PPI, por exemplo, é expresso que a Instituição assume a concepção de educação *histórico-crítica, democrática e emancipadora que entende a educação como prática social, “como um processo de humanização dos homens, [...] inserido no contexto de suas relações sociais”* (LIBÂNEO, 2003, p. 68 *apud* IFSC, 2017,

2.5). Essa passagem do documento normativo indica a presença de um certo consenso entre os sujeitos que participaram da elaboração do texto, no que diz respeito ao movimento de reivindicação de um projeto educativo de formação técnica que se desenvolva emancipador.

A proposta de educação profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007)⁹⁶. Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13)⁹⁷, sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho.

Como pode-se observar, esses discursos expressos no item *Concepção de Educação Profissional e Tecnológica* do PPI, em forma de interdiscursos e intertextualidades manifestas (FAIRCLOUGH, 2001a), apresentam o enfoque no trabalho como princípio educativo na perspectiva da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e formação integral do sujeito a partir do que escreve Saviani, remetendo à formulação elaborada por Karl Marx. Fazendo-se tal referência discursiva, o IFSC vai ao encontro ao que é posto nos documentos da SETEC/MEC, visto que esses assumem para o rearranjo institucional dos IFs a base teórica derivada da tradição marxiana para se referirem a ideia de educação politécnica (AGUIAR; PACHECO, 2017). Mas, se por um lado formulações marxianas são contempladas no PDI, de outro, não estão presentes discussões sociais mais amplas que perpassem questões centrais na análise marxiana, como a divisão da sociedade em classes dentro de um sistema de produção que se transmuta buscando atingir seus ideais, assim como debates sobre o modo de ser da educação nessa relação, por exemplo. Mesmo havendo destaque sobre o entendimento da educação como caminho propício/favorável à interrogação da sociedade e o repensar sobre ela, conforme indicado no trecho discursivo [o IFSC] *contribui com as transformações, atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover uma mudança de postura e de prática diante da sociedade, da ciência e da tecnologia*, não há, contudo, um questionamento direto sobre as causas e determinações primeiras que vêm impedindo a constituição de *uma sociedade mais ética, justa e igualitária*.

Adversamente, o PDI cita a necessidade de transformação da realidade social e idealiza mudanças (por exemplo, na formação integral, na consciência crítica dos sujeitos, na

⁹⁶ SILVEIRA, Zuleide. Simas da. **Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico**: Anais da VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007.

⁹⁷ SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, 1989.

emancipação do cidadão, etc.) sob a mesma forma como se organiza o todo social atualmente, haja vista destacar como objetivos das ações institucionais, *a inserção do discente no mundo do trabalho, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais* e a contribuição para o *desenvolvimento local, regional* (e nacional), demonstrando a estreita vinculação do IFSC com as instâncias produtivas, ou seja, a participação da Instituição na formação de sujeitos/trabalhadores para o modo como se estabelecem os sistemas de produção na sociedade vigente.

Nesse mesmo viés, é válido ressaltar, conforme já abordado em tópico anterior, que quando o PDI cita o interesse do IFSC de *contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária* e para a sua transformação nesse sentido, está se referindo a ideias de universalização das oportunidades educacionais, de distribuição de renda e demais benefícios sociais, assumindo para si o compromisso aparente de redução das desigualdades de ordem econômica, de trabalho e renda, cultural, ambiental e educacional. Ao expressar o discurso que, *Como instituição educacional, o IFSC deve garantir aos alunos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária*, por exemplo, o texto reforça com uso do adverbio de intensidade “mais” a perspectiva de minimização de circunstâncias não éticas, não justas e não igualitárias.

Agregadas a essas discussões, há no PDI referências ao ensino centrado em competências/pedagogia das competências e menções sobre o foco do ensino na construção dos conhecimentos pelos alunos, cujos preceitos estão centrados no paradigma do aprender a aprender. Esses aspectos, considerando as discussões de Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2010) e Saviani (2007), mesclam correntes pedagógicas de base não crítica e indicam a associação com uma formação requerida pelo mercado, que prescreve os comportamentos e habilidades esperados em situações de trabalho.

Conforme indicado por Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), os discursos de defesa da educação na perspectiva politécnica, por exemplo, surgem ao longo dos anos 1980 manifestados “[...] na luta de educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação”, cuja tônica se manifesta em documentos nacionais da educação, se entrelaçando aos discursos do MEC/SETEC e do IFSC em forma de interdiscursos. Do mesmo modo, a prescrição dos currículos baseados em competências, no aprender a aprender que “[...] no caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as

Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada” (CIAVATTA, RAMOS, p. 30), que visivelmente prevalecem.

Nesse sentido, considerando os discursos levantados nesse tópico, depreendemos as seguintes reflexões, afirmações e inferências: i) o discurso do PDI que manifesta a concepção do trabalho como elemento formativo salienta contradições, pois ainda que a concepção institucional suscite aproximações com o conceito marxiano de trabalho (base na crítica à sociedade de mercado), parece desconsiderar as relações que mantêm a continuidade do projeto societário ainda hegemônico e a reprodução das condições de desigualdade entre as classes sociais; ii) manifesta-se no texto a presença de disputas e concepções de diferentes matrizes nas proposições deste documento, uma que parece seguir uma perspectiva progressista que se manifesta nos discursos de educação integral, crítica e emancipatória, e outra que se apoia em padrões conservadores centrados no caráter economicista da educação em negação a demais aspectos da formação dos sujeitos/trabalhadores.

Inserção (Socio)profissional

Na composição do tema **Inserção (Socio)profissional** foram organizados conceitos de 1ª ordem que apresentavam os termos *empregabilidade, inserção do discente no mundo do trabalho, inserção no mercado profissional, inserção profissional, inserção laboral e inserção socioprofissional*, representados no PDI em variados momentos discursivos. A indicação do valor que o IFSC dá aos processos e ações de inserção profissional pode ser observado no documento normativo não só pela recorrência discursiva, mas quando esse tópico é apresentado como um dos cinco eixos dos objetivos estratégicos 2015/2019 traçados pela Instituição, constituindo-se enquanto um dos direcionadores do cumprimento da missão e visão institucional. Ainda como uma forma de pontuar a necessidade de realização dessas ações, por exemplo, o PDI apresenta o excerto discursivo *Deve-se identificar, regulamentar e fortalecer as ações para a inserção socioprofissional do aluno egresso*, em que o termo “deve-se” indica a presença de uma modalização deônticas que atua com o valor de prescrição/obrigação do que deve ou não ser realizado (KOCH, 2011; FAIRCLOUGH, 2003).

Ora apresentado discursivamente como um dos eixos dos objetivos estratégicos do IFSC, assim como os temas *identidade e imagem institucional, inclusão social, pesquisa e inovação, e intervenção político-social*, e ora como uma dimensão da função social de inclusão que se encontra direcionada ao resgate social por meio da disponibilização das *oportunidades*

educacionais, culturais e de extensão e a formação para o trabalho, o tema da inserção profissional pode ser significado em relação ao objetivo da inclusão social pela via da perspectiva da interdependência e/ou complementaridade. Quer dizer, na medida em que a Instituição desenvolve processos e ações de *inserção profissional, escolarização, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, e inserção de práticas culturais e esportivas*, promove, por conseguinte, a inclusão. Do mesmo modo, os processos de inserção profissional, escolarização, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, e inserção de práticas culturais e esportivas, se dão por conta da função social de inclusão assumida pelo IFSC.

Em relação ao discurso do PDI sobre inserção profissional, há de se observar também que diferentes são os termos utilizados para se referirem ao mesmo fenômeno. Entretanto, um deles merece destaque quando apresenta a presença gramatical do prefixo “socio” adicionado ao radical profissional para se referir a uma inserção ampliada dos sujeitos ali formados nos ambientes de trabalho. Além de qualificar a perspectiva da inserção profissional segundo um teor mais abrangente (socio + profissional), esse prefixo sugere/apresenta e/ou reforça a maneira como a Instituição vem atuado e/ou buscado atuar nesses processos. A utilização do recurso gramatical “socio” e a inserção do tema enquanto uma dimensão da função social de inclusão maximizam discursos de ação social da Instituição, estimulando o modo de significar a perspectiva da inserção profissional ali desenvolvida segundo a ideia do IFSC enquanto organização inclusiva que atua com a intenção da equiparação das oportunidades do problema da exclusão social, atribuindo a essa Instituição uma face mais humanizada por atuar para além da formação técnica direcionada ao atendimento do mercado de trabalho.

Conforme explicitado em tópico anterior, a rede dos IFs e portanto o IFSC está hoje imbuído numa ordem social que denota a redefinição do conjunto de práticas institucionais segundo um novo modo de gestão, e o uso de novos atributos discursivos serve para qualificar essa diferente perspectiva de atuação que parece se colocar em contraposição à gestão burocrática e instrumental e às formas pelas quais a Instituição trabalhava a perspectiva da inserção profissional em contextos anteriores a sua constituição enquanto IFSC. Se anteriormente os processos de inclusão aconteciam de modo limitado, restrito às necessidades e interesses do mercado, hoje os processos e ações de inserção laboral parecem extrapolar os interesses da atuação profissional limitada aos interesses do setor econômico, apesar de que se mantenha ainda um elevado grau de comprometimento com da Instituição com este setor da sociedade.

Se na constituição enquanto Escola de Aprendizes Artífices o interesse da formação ofertada era nada mais do que uma tentativa ideológica de controle, somada à exploração econômica e de mão de obra barata e minimamente qualificada sobre os que poderiam causar problemas sociais e ameaçar o almejado progresso brasileiro, intenção que mais tarde se abre a ideia da profissionalização vinculada às demandas do setor produtivo de mão de obra especializada para o seu próprio processo de expansão, hoje o discurso normativo fala em *formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural*. Nesse contexto, o PDI aborda a temática da inserção profissional não só pela perspectiva econômica de oferta de mão de obra para o mercado, mas também pela via da participação social desse cidadão/trabalhador nos aspectos sociais mais amplos.

Ainda em se tratando do tema inserção (socio)profissional, o PDI evidencia a partir do diálogo interdiscursivo com a Lei nº 11.892/2008, que umas das finalidades da Instituição é o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo, visando *possibilitar a contínua troca de informações e conhecimento com o mundo do trabalho, conduzindo o aluno para a continuidade de sua formação nos diferentes níveis de ensino*. Discorrendo especificamente do fomento da educação empreendedora, por exemplo, Coan (2011) escreve que esse conceito está vinculado ao contexto da reestruturação produtiva neoliberal que é marcado, entre outros, pelo crescimento do terceiro setor, por terceirizações dos postos de trabalho, pela demanda por trabalhadores flexíveis e adaptáveis, e com atitudes inovadoras, criativas e proativas. Como uma realização ideológica de combate ao desemprego e geração de trabalho e renda, e como uma propaganda contemporânea que chama os sujeitos individuais a assumirem a responsabilidade de criar seu emprego, empreendendo e mantendo a si mesmo empregável, essa perspectiva descarta a abordagem dos problemas operacionais gerados no funcionamento do sistema capitalista, como a própria condição de desemprego. A educação para o empreendedorismo também estimula nos sujeitos a ideia de terem a possibilidade de um futuro melhor como empreendedores, os quais são conformados a abrirem mão de seus direitos e garantias sociais segundo as mudanças do capital em curso, e são responsabilizados por eventual situação de fracasso (COAN, 2011).

A educação para o empreendedorismo ou o desenvolvimento de propostas de preparação de competências empreendedoras é em si fundada numa base epistemológica e política que alimenta os processos de adaptação e excludência, e visa à legitimação do sistema vigente. Ainda segundo o que pontua Coan (2011, p. 454),

[...] a educação para o empreendedorismo por seus ensinamentos e práticas contribui para formar o homem empreendedor, portador de espírito competitivo, mas ao mesmo tempo, solidário e preocupado com as questões sociais. É o homem responsável por sua própria produção da existência e que age de acordo com os interesses do capital. É capaz de se adaptar ao novo mercado de trabalho flexibilizado, mas, simultaneamente, preocupado com a diminuição da miséria humana, por isso engajado em ações voluntárias em projetos de cunho social e até “politizado”, segundo os princípios do neoliberalismo de Terceira Via, pois é exigente em relação à transparência das ações do Estado que opera os desígnios do sistema do capital.

Isso posto, fica evidenciado nesse tópico que o IFSC apresenta contradições em sua própria prática discursiva, já que alguns trechos do PDI apontam o compromisso de sua atuação *pautada na transformação da realidade e na redução da desigualdade social*, e outros expõem a prerrogativa da Instituição de *fomentar, fortalecer e estimular* o empreendedorismo.

Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa & Extensão

Conforme legitimado na produção discursiva do PDI por meio da intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001a), o IFSC atua em consonância com a Constituição Federal de 1988 nos termos do Artigo 207, fundamentando a elaboração de currículos em curso no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A união desses três componentes curriculares e institucionais, segundo expõe o texto, *remete à concepção e à identidade da Instituição*, sendo considerada condição elementar para o *cumprimento da missão institucional*.

Por meio de intertextualidade manifesta expressa em citação direta, o ensino é caracterizado no documento normativo “como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (SILVA, 2009, p.10-11)⁹⁸. A pesquisa, por sua vez, é assinalada como meio de sustentação do ensino, no movimento de busca e investigação que *deve ter foco no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade*. A extensão, segundo o diálogo interdiscursivo estabelecido com a Lei nº 11.892/2008, *pode ser entendida como o processo institucional de ampliar o acesso à educação, à ciência e à tecnologia para os demais atores sociais*.

⁹⁸ SILVA, C. J. R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

Assumindo-se o princípio da indissociabilidade, as políticas de ensino, pesquisa e extensão são abordadas na Instituição com propósitos bastante ampliados, sendo associadas/atribuídas a essas ações diferentes predicções e adjetivações, como as que indicam o caráter reflexivo, transformador e significativo que possuem e/ou devem possuir no sentido da *socialização de saberes teóricos e práticos* e contribuição na *construção de uma sociedade ética e solidária*. Fazendo referência às ações de pesquisa, por exemplo, o PDI pontua que esta *deve ser pautada na transformação da realidade local e na redução da desigualdade social*. *A pesquisa deve proporcionar ao estudante o interesse pelo processo investigativo, de forma que direcione a compreensão e a transformação de sua realidade social*. Ainda assim, embora o PDI cite a necessidade de mudança da sociedade para “ética” e “solidária” e trate a produção do conhecimento como produto das relações humanas passível de questionamentos e mudanças, por outro lado, conforme constata-se nos trechos discursivos abaixo, não deixa de exaltar a necessidade de integração entre a produção dos saberes e a mesma realidade dada, de modo a atender demandas voltadas, entre outros, aos interesses dos segmentos econômicos e produtivos, segundo a qual se estabelecem as relações de produção nesta sociedade.

Outra diretriz de ensino é a harmonização de currículos. Entende-se por harmonização a busca de uma identidade institucional, garantindo o atendimento às necessidades locais e regionais de profissionalização. As demandas locais devem sempre estar presentes nos planos de novas ofertas, bem como na atualização das ofertas existentes, garantindo que o Instituto esteja inserido na realidade de cada um de seus câmpus, oferecendo educação profissional e tecnológica em perspectiva nacional, mas com um olhar especial à comunidade onde se insere. Os arranjos produtivos locais devem ser sempre uma fonte de informação para a oferta educativa. Conjuntos de atividades econômicas consolidadas, em implantação ou em vislumbre, devem fazer parte de nossas diretrizes na construção de planos e projetos educativos, garantindo cada vez mais a perfeita sintonia de cada câmpus com sua comunidade, sem perder a identidade institucional.

[...] o processo da pesquisa envolve servidores e alunos do IFSC que têm a necessidade de ampliar e desenvolver o conhecimento científico e tecnológico, buscando soluções práticas e inovadoras para o dia a dia das empresas, da comunidade ou da sociedade na qual estão inseridos, atendendo às demandas externas, tais como os arranjos produtivos locais.

Tomando como base a lei de criação dos Institutos Federais, Seção II, Artigo 6º, ressalta-se que as atividades de extensão devem beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

As atividades de extensão têm como objetivo desenvolver ações de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com as políticas sociais, o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

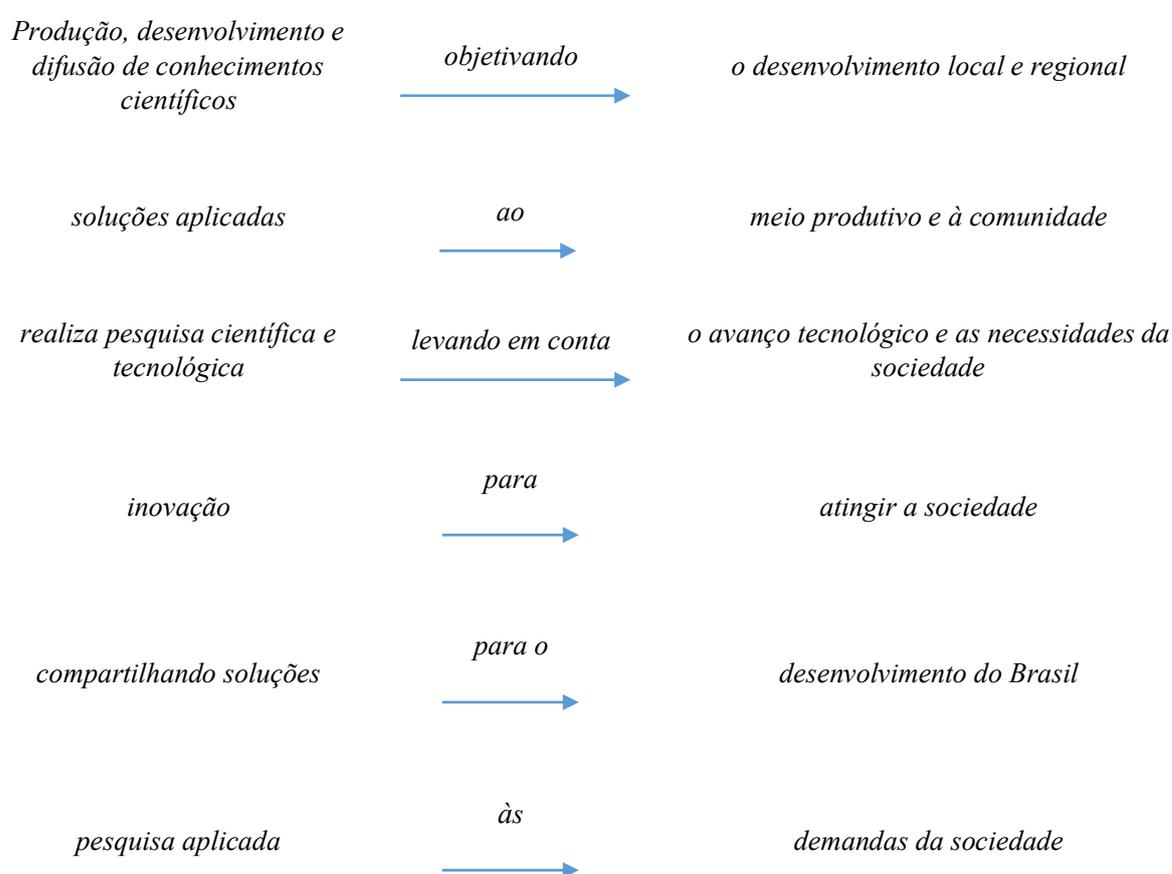
Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Como já citado em momento anterior, a área de pesquisa e inovação constitui um dos eixos do Planejamento 2015/2019 do IFSC e, em conjunto com outras quatro temáticas, direciona os objetivos estratégicos da Instituição no intento do cumprimento da sua missão e visão (IFSC, 2017). Na análise textual do PDI, a codificação de diversos conceitos de 1ª ordem em torno dessa área fez emergir o tema de 2ª ordem **Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico** (ver Quadro 5). Por exemplo, afirma-se que *o IFSC deve implementar ações para consolidar a identidade institucional e desenvolver a cultura da gestão em rede, da comunicação, da inclusão social, da inserção profissional, da pesquisa como método pedagógico e inovação*. Igualmente, diz-se que *Para nos tornarmos uma instituição de excelência, devemos atentar para a necessidade de desenvolver pesquisa em todos os eixos de atuação, de forma continuada e constante*. A presença de modalizações deônticas (KOCH, 2011; FAIRCLOUGH, 2003) como “deve implementar” e “devemos atentar” indica nesses trechos discursivos um valor de obrigação/prescrição da Instituição no sentido de atuar na área da pesquisa e inovação no intuito do alcance e consolidação da sua identidade e constituição da excelência institucional. Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, por conseguinte, constituem áreas de elevado valor para o atingimento dos propósitos do IFSC. Assim, tal tema pode ser compreendido, considerando o que é exposto no PDI, como um “meio” de a Instituição alcançar o que pretende ser, contribuindo também para a elevação do sentido social sobre a atual dimensão que a Instituição diz apresentar, já que, como explicitado nos tópicos anteriores, a identidade e a imagem institucional do IFSC constituem-se enquanto elementos imbricados e interdependentes.

Como pode ser observado nos exemplos a seguir, o tema Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico é expresso discursivamente no documento normativo a partir de diversas lexicalizações que semanticamente referem-se ao mesmo fenômeno (FAIRCLOUGH, 2003), como, por exemplo, *Produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, soluções aplicadas, inovação, pesquisa aplicada*, as quais surgem ao longo do PDI enfocando (e/ou direcionado) determinados objetivos.

Nos extratos discursivos abaixo ilustrados, o texto do PDI apresenta relações semânticas causais (FAIRCLOUGH, 2003) que apontam que ações e processos de pesquisa e inovação desenvolvidas na Instituição têm como propósito essencial contribuir para se atingir o desenvolvimento local e regional, ou o desenvolvimento do Brasil no geral, como

discutiremos com maiores detalhes mais adiante, num sentido que reconhece as demandas e necessidades tanto do meio produtivo como da comunidade em geral. Por exemplo, em *A instituição deve promover a inovação para atingir a sociedade. Esse processo constitui como o norte para a pesquisa aplicada às demandas da sociedade*, o PDI endossa o propósito para atuar no campo da inovação e do desenvolvimento de soluções tecnológicas, e apresenta os interesses da sociedade como sendo os balizadores dessa atuação, como se percebe na metáfora das “demandas da sociedade” como o “norte” para o desenvolvimento da pesquisa aplicada na Instituição.



Em outros trechos, todavia, parece-se direcionar o desenvolvimento da pesquisa e da inovação tecnológica mais especificamente ao setor produtivo, como se nota nos fragmentos discursivos *Os resultados alcançados com as atividades de pesquisa do IFSC são acompanhados e, em alguns casos, protegidos por meio das ações do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) para serem transferidos para o setor produtivo, e o IFSC pretende implantar, nos próximos 5 anos, um Polo de Inovação, uma unidade administrativa com o objetivo de atender às demandas das cadeias produtivas por PD&I e à formação profissional*

para os setores de base tecnológica. Ainda de acordo com o que preconiza o PDI do IFSC, O conhecimento transforma a sociedade na medida que a pesquisa se volta ao atendimento das demandas da sociedade. Para o desenvolvimento de processos, produtos e serviços que contribuam efetivamente para a transformação da sociedade, de forma alinhada as demandas do setor produtivo e do contexto social. Dessa feita, numa linha interpretativa quanto ao significado embutido nesses discursos, constata-se que o PDI busca preencher os requisitos da sociedade e do mercado numa lógica conciliadora em que os interesses gerais da sociedade serão atendidos na medida em que os interesses do mercado o sejam, o que aponta para uma concepção simplista segundo a qual “ciência se traduz em tecnologia, a tecnologia modifica a indústria e a indústria regula o mercado para produzir o benefício social” (BAZZO, 2011, p. 111-112).

Os fragmentos discursivos sugerem, entretanto, a existência de um significado potencial alternativo em relação essa perspectiva conciliadora entre sociedade e mercado. Ao se referirem à noção de sociedade ou de comunidade, esses discursos sobre o desenvolvimento de pesquisa e inovação no IFSC podem estar potencialmente se referindo ao próprio mercado, ou seja, por sociedade entenda-se mercado e por mercado entenda-se sociedade. Isso porque a relação palavra-significado pode se alterar rapidamente, visto que os significados são sempre variáveis e mutáveis (FAIRCLOUGH, 2003). Nessa linha, a variação semântica entre os termos “sociedade” e “mercado” no discurso normativo do PDI pode ser entendida como uma “faceta e um fator de conflito ideológico” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 231), no qual o sentido da palavra sociedade é deslocado para legitimar as ações de pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico do IFSC, apesar de que tais ações são orientadas, sobretudo, para os interesses do setor econômico regional. Assim, esse deslocamento semântico encobre um significado potencial ideológica e politicamente investido no curso da construção discursiva do documento PDI, ao associar os interesses da sociedade como o todo com as demandas do setor produtivo, apagando ou mistificando as potenciais contradições existentes entre eles no que diz respeito à finalidade e consequência do desenvolvimento científico.

Ao longo do texto em análise, os conceitos de 1ª ordem codificados e agrupados nesse tema **Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico** evidenciam diversas passagens que apresentam o objetivo central que orienta os processos e ações de pesquisa e inovação desenvolvidos na Instituição, qual seja, o de gerar impactos no contexto onde o IFSC se insere (e no âmbito nacional, por conseguinte). Esse objetivo central é representado no PDI por termos como *compartilhando soluções, impacto direto, soluções aplicadas, contribuindo para o*

desenvolvimento, geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, estes sendo mencionados sem, contudo, oferecer maiores explicações acerca do seu significado, ou seja, sem clarear o que implicam, o que são, e a que servem. Essas lexicalizações, porém, transmitem uma ideia de positividade quanto àquilo que é gerado “como benéfico” para contexto da Instituição. Logo, essas expressões podem ser entendidas como recursos semânticos para legitimar racionalmente os objetivos, projetos e ações de pesquisa e inovação tecnológica desenvolvidos no IFSC, apelando para o uso de palavras que denotam uma utilidade, um retorno ou uma efetividade das ações desenvolvidas nessa área de P&D. Como argumentado anteriormente, o que resta implícito, entretanto, é quem, ou o que, define tal utilidade, retorno ou efetividade: a sociedade, o mercado, ou ambos.

Ademais, embora o PDI acrescente como um dos valores do IFSC a sustentabilidade pautada pela responsabilidade social e ambiental, e afirme que a Instituição tem como finalidade e característica *constituir-se em centro de excelência na oferta de ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação científica*, oblitera no discurso reflexões mais aprofundadas sobre as decorrências e implicações indesejáveis do desenvolvimento da ciência e tecnologia a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural. Em geral, as formas de representação discursiva quanto as atividades de pesquisa e inovação tecnológica apontam para uma certa naturalização quanto a contribuição dos conhecimentos científicos e para uma visão otimista dos benefícios gerados com a pesquisa e os processos inovadores que dela advém. Assim, ao postular o estímulo ao espírito crítico, estaria o PDI aludindo concepções pedagógicas e epistemológicas que levam em conta visões de ciência e tecnologia para além da perspectiva positivista e instrumental? Qual sentido de crítica está se referindo?

Articulação com Setores Produtivos

Na análise do PDI, o tema **Articulação com Setores Produtivos** emerge como aspecto constituinte do perfil institucional do IFSC e finalidade das suas ações de formação e qualificação, especialmente no que tange às atividades ensino profissionalizante, pesquisa, desenvolvimento e inovação, como se observa na Figura 4 a seguir, que ilustra a frequência de conceitos de 1ª ordem em alusão à noção de “articulação com setores produtivos”.

O termo “articulação com setores produtivos” é expresso também por meio de diferentes lexicalizações, isto é, formas de se expressar semanticamente um mesmo fenômeno

*demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) **ADIÇÃO** e à formação profissional para os setores de base tecnológica.*

PROPÓSITO *desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **CONDIÇÃO** em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, **ADIÇÃO** e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (IFSC, 2017, p. 1.8) **PROPÓSITO** produzir, compartilhar e aplicar conhecimentos **ELABORAÇÃO** de tal maneira que a sociedade possa utilizá-los para o desenvolvimento de produtos, **ADIÇÃO** processos e serviços que contribuam efetivamente para a transformação da sociedade, **CONDIÇÃO** de forma alinhada às demandas do setor produtivo e do contexto social.*

A presença constante da noção de articulação com o setor primário da economia no discurso do PDI sugere ainda que tal articulação não apenas representa uma condição primordial para que o IFSC atinja sua missão institucional como também serve de recurso legitimador de suas ofertas de educação profissional e tecnológica. Isso porque a atuação de forma articulada para atender às demandas e interesses do setor de produção contribui para justificar as atividades de ensino, pesquisa e extensão que o IFSC oferece, na medida que as parcerias com o setor privado e o desenvolvimento de soluções aplicadas ao meio produtivo aparecem como uma estratégia de legitimação por racionalização (VAN LEEUWEN; WODAK, 1999), quer dizer, “por referência à utilidade de uma ação institucionalizada e ao conhecimento que a sociedade constituiu para endossar sua validade cognitiva” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 98). A legitimação pode ser concebida como um processo argumentativo para justificação pública no qual uma ação pode ser justificada em termos das suas razões, desde que coletivamente aceitas ou reconhecidas (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Assim, a referência à articulação com setores produtivos integra um discurso que busca ressaltar o papel do IFSC em qualificar, intervir e promover impactos positivos efetivos no contexto econômico local. Ademais, tal discurso sugere que o atendimento do compromisso com o todo social só pode ser atingido plenamente na medida em que a Instituição contribua efetivamente para o crescimento e aprimoramento do setor privado local e regional por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo a efetividade um critério de avaliação dessas ações, pois procura demonstrar que estas são úteis e eficazes (VAN LEEUWEN, 2008).

Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural Local

Seguindo as recomendações da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), o IFSC apresenta, entre outras finalidades e características, a oferta de educação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a permitir o desenvolvimento socioeconômico e cultural do local ao nacional, por meio do desenvolvimento de uma EPT realizada como um processo educativo e investigativo. Como visto no tema apresentado anteriormente, tal processo está inerentemente associado às demandas sociais e regionais com a oferta formativa voltada ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, base para o desenvolvimento do País em âmbito nacional. Este direcionamento dado à formação para o atendimento das demandas e peculiaridades locais e regionais é expresso discursivamente, por exemplo, a partir de nominalizações presentes nos conceitos de 1ª ordem apresentados no Quadro 5, que indicam o encaminhamento dado aos processos educativos desenvolvidos no IFSC para atuar no sentido do **Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural Local**, este constituindo outro importante tema de 2ª ordem.

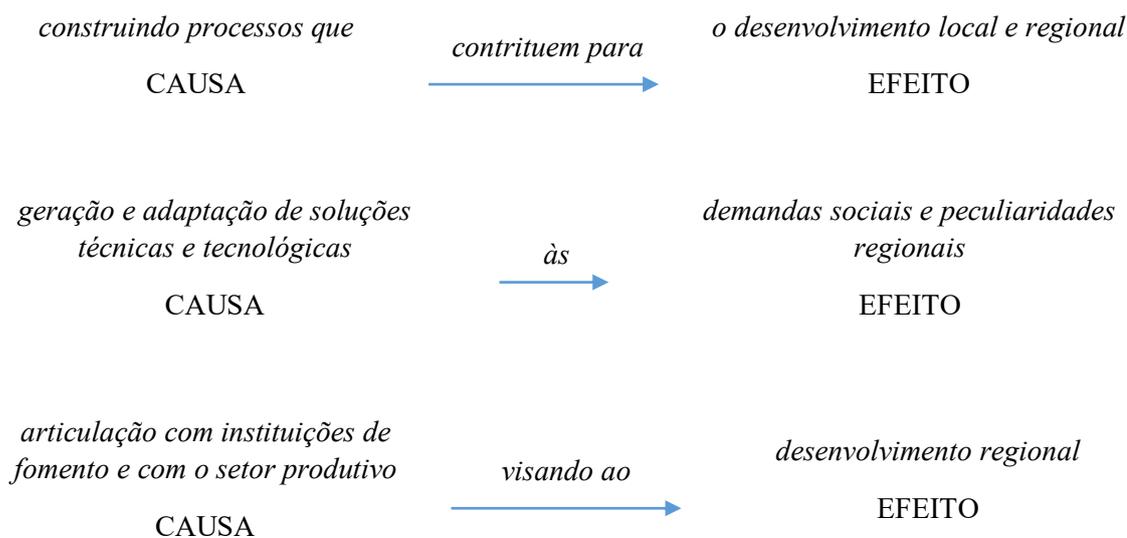
De acordo com Fairclough (2003), nominalizações referem-se a aspectos representacionais do discurso na medida em que processos ou ações são convertidos em nomes (substantivos), como quando se fala em “desenvolvimento regional” ao invés de “desenvolver a região”. Em outras palavras, a nominalização ocorre quando processos, ações e os sujeitos envolvidos são representados por nomes (THOMPSON, 2011), o que pode levar a generalizações e abstrações de entidades e eventos particulares. Na análise do PDI, constatamos que o foco do IFSC nas peculiaridades e demandas locais é representado inúmeras vezes ao longo do texto na forma de nominalizações, como as observadas no Quadro 10 a seguir. Por meio dessas nominalizações, a ênfase no desenvolvimento socioeconômico e cultural local implica o sentido de que tal “desenvolvimento”, ou o “fortalecimento dos arranjos locais”, ou ainda o “impacto na comunidade”, constitui um ente ou um resultado presumivelmente existente, necessário e inerente à atuação da Instituição. Os processos e as ações que levam a esse resultado de desenvolvimento também são representados por nominalizações.

Quadro 10: Nominalizações em torno da noção de desenvolvimento.

NOMINALIZAÇÕES	
processo/ação	foco/resultado
<p><i>produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos</i></p> <p><i>melhoria de um processo</i></p> <p><i>avanço no conhecimento técnico e científico</i></p> <p><i>geração e adaptação de soluções técnicas e tecnologias</i></p> <p><i>cooperação mútua da instituição com a sociedade</i></p> <p><i>geração de trabalho e renda</i></p> <p><i>emancipação do cidadão</i></p>	<p><i>desenvolvimento socioeconômico local e regional</i></p> <p><i>desenvolvimento regional</i></p> <p><i>desenvolvimento do país</i></p> <p><i>consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais</i></p> <p><i>interação entre o setor público e privado</i></p> <p><i>impacto direto na comunidade local e regional</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo do PDI.

Igualmente, o documento normativo expressa em seu texto diversas relações semânticas causais (FAIRCLOUGH, 2003) que apontam que ações e processos desenvolvidos na Instituição têm como propósito consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, ou, em outras palavras, promover o desenvolvimento de âmbito local e regional no seu contexto de inserção territorial. Esses padrões discursivos apontam para um discurso teleológico, pois pretendem explicar e justificar seu conteúdo proposto a partir de relações entre causas e efeitos dos fatos (FARIA; MENEGHETTI, 2007), como se percebe nos exemplos a seguir.



Outros trechos discursivos mostram que as construções linguísticas desenvolvidas ao longo do PDI representam uma forte agência do IFSC no sentido de ser o promotor de uma série de processos que resultam no desenvolvimento socioeconômico local e regional, este sendo o “beneficiário” desses processos, quer dizer, o “ente” atingido pelas (ou efeito das) ações implementadas (FAIRCLOUGH, 2003). Nessa linha, conforme as representações discursivas apresentadas a seguir, o foco nas peculiaridades e demandas socioeconômicas e culturais locais/regionais se expressa em lexicalizações como *desenvolvimento, consolidação e fortalecimento, impacto*, entre outras expressões sinônimas, enquanto resultantes das ações desenvolvidas na Instituição, ao mesmo tempo subsidiando e orientando metas e modos de ação.

IFSC intervém por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, construindo processos que contribuem para o desenvolvimento local e regional, assumindo que a educação profissional e tecnológica atua atendendo o seu compromisso com o todo social

<i>[IFSC]</i>	<i>intervir construir processos</i>	<i>desenvolvimento local e regional</i>	<i>atendendo o seu compromisso com o todo social</i>	<i>ações de ensino, pesquisa e extensão</i>
ATOR	PROCESSO MATERIAL	RESULTADO	META	MODO

[IFSC] possui a finalidade de promover a cooperação mútua da instituição com a sociedade para o desenvolvimento de projetos de extensão que causem impacto direto na comunidade local e regional dos Campus onde o IFSC está inserido

<i>O IFSC</i>	<i>possui</i>	<i>a finalidade de promover</i>	<i>cooperação mútua da instituição com a sociedade</i>	<i>desenvolvimento de projetos de extensão</i>	<i>impacto direto na comunidade local e regional</i>
PORTADOR	PROCESSO RELACIONAL	ATRIBUTO	META	MODO	RESULTADO

[IFSC] *orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal*

[IFSC]	<i>orientar sua oferta formativa</i>	<i>consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais</i>	<i>mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural</i>
ATOR	PROCESSO MATERIAL	RESULTADO	MODO

Isso posto, evidencia-se que o foco no desenvolvimento de âmbito local e regional aparece representado no texto como o ente beneficiário ou resultante dos projetos e ações desenvolvidos no IFSC, constituindo-se ao mesmo tempo num ente que gera impactos no seu entorno. Nesse particular, constatam-se no texto lexicalizações de carga semântica positiva para retratar os impactos e benefícios decorrentes do desenvolvimento socioeconômico gerados regionalmente (e nacionalmente). No PDI do IFSC tal positividade se manifesta, por exemplo, em expressões como *geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas; geração de trabalho e renda; inserção socioprofissional; contribuição em relação à inclusão social*; entre outras.

O discurso do PDI também sugere que instituições como o IFSC são agentes propulsores do desenvolvimento socioeconômico no contexto onde se inserem. Esse último aspecto pode ser percebido no documento ora em análise a partir de modalizações deonticas que implicam, conforme visto anteriormente, normatividade, avaliação, prescrição (FAIRCLOUGH, 2003; HALLIDAY, 2004). Essas modalizações deonticas conferem ao documento um teor normativo ao apontar um valor de obrigação da Instituição em atuar estrategicamente em uma certa direção, e não em outra, como se observa no excerto *o IFSC deve estar inserido na realidade de cada um de seus câmpus e Deve atuar em consonância com os arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais*. Na mesma linha, ao dialogar interdiscursivamente com a Lei nº 11.892/2008, o PDI coloca que a Instituição [deve] *orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal*, de modo que se façam presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Portanto, as relações sociais construídas com diferentes interesses e expectativas fazem com que o IFSC seja um agente estratégico na estruturação de diretrizes regionais e de formação com base nas demandas reais, contribuindo para o desenvolvimento com base nos aspectos sociais, culturais e econômicos de uma região.

Tal direcionamento indicado nos trechos discursivos supracitados sugere que o IFSC se baseia na compreensão de que as demandas sociais, culturais e econômicas são moldadas e influenciadas por diferentes atores, interesses e expectativas, e que a Instituição “contempla/reuni” tais diferenças quando da estruturação dos cursos ao realizar o *mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural*. Nesse sentido, o discurso do PDI permite-nos inferir que esse estudo de potencialidades busca ser concretizado em processos de gestão e participação, conforme visto anteriormente, em que se estabelecem os diálogos entres os diversos atores envolvidos para fins dessa “conciliação formativa”. É nessa linha que o PDI expressa o dever da Instituição de *atuar em consonância com os arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais, que a realidade de cada sujeito e a pluralidade do coletivo devem ser consideradas*, visto que a educação profissional e tecnológica ali desenvolvida atua *atendendo o seu compromisso com o todo social*.

Vale destacar que o PDI do IFSC não só recorre interdiscursivamente a vários textos de natureza normativa, como leis, decretos, normas de âmbito nacional e regional, etc., como incorpora, implícita ou explicitamente, certas convenções, valores, circunstâncias sociais e de poder existentes na ordem social e que atravessam os processos e ações desenvolvidas na Instituição. Logo, considerando que a própria construção textual de um PDI é socialmente restringida e condicional conforme as relações de poder ou contextuais (FAIRCLOUGH, 2001a), presume-se que a ordem de discurso na qual o PDI está imbuído contempla discursos de instituições privadas, grandes e pequenas corporações, representantes governamentais e organizações da sociedade civil, assim como interesses e visões de seus gestores, trabalhadores e alunos. Por outros termos, infere-se que entre os sujeitos/entidades que compõem a ordem social na qual o IFSC está inserido, e que este diz considerar na sua perspectiva de atuação, estão as fornecedoras de matérias-primas, equipamentos e insumos; as empresas produtoras de bens e serviços; distribuidoras e comercializadoras; trabalhadores e consumidores; assalariados e desempregados; associações, cooperativas, sindicatos, entre outros, que fazem parte desse conjunto social marcado por interesses, valores e concepções de mundo bastante diferentes, e que dão materialidade aos processos formativos desenvolvidos dentro dessa Instituição.

6.3 DESVELANDO O DISCURSO DOCENTE: PROFESSORES DO IFSC

Antes de adentrar na apresentação e análise dos discursos docentes, convém destacar novamente que as entrevistas semiestruturadas em profundidade foram realizadas com oito professores de variadas áreas do conhecimento, atuantes em diferentes níveis de ensino no IFSC, Campus Florianópolis. Esses sujeitos foram contatados via e-mail institucional, recebendo previamente uma carta convite com informações detalhadas sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A) para elucidação dos aspectos do estudo e formalização da participação na pesquisa.

A fim de resguardar o anonimato dos participantes, foram estabelecidos códigos para o tratamento analítico dos dados, utilizando-se a letra D para indicar a condição de docente, seguida de numeração (de 1 a 8) correspondendo à ordem de realização das entrevistas. Vale ressaltar que todos os entrevistados são do quadro permanente da Instituição, trabalham em regime de dedicação exclusiva, atuam em dois ou mais níveis de ensino (ensino médio, graduação, pós-graduação), com horas distribuídas em atividades de ensino, pesquisa, extensão e ainda, no caso de quatro participantes, funções de coordenação. O tempo de atuação desses professores no IFSC varia de três a vinte e oito anos, com média de 9 anos⁹⁹.

As entrevistas foram realizadas por meio eletrônico com uso de recursos como Skype e aplicativos de comunicação, sendo gravadas em áudio com consentimento prévio dos participantes. As conversas tiveram um tempo de duração de 55 minutos em média. As questões de pesquisa foram norteadas por um protocolo de entrevista disponível no Apêndice B. Cabe salientar, nesse particular, que o protocolo de entrevista se manteve aberto e flexível, permitindo adaptações, inserções e aprofundamentos das questões conforme o desenrolar de cada entrevista.

Após a conclusão das entrevistas e transcrição dos dados coletados, iniciou-se o processo de organização, sistematização e análise dos dados, com auxílio do software NVivo. As etapas de análise seguiram os mesmos procedimentos utilizados na análise dos dados documentais, apresentados anteriormente conforme Figura 3. Os conteúdos das entrevistas compuseram um corpus discursivo do qual foram extraídos os conceitos de 1ª ordem por meio de codificação aberta em trechos discursivos. Desses conceitos emergiram sete temas de 2ª

⁹⁹ Algumas disciplinas lecionadas no IFSC contam um número limitado de docentes atuantes, então para que os professores entrevistados não fossem facilmente identificados optamos por não apresentar maiores detalhes sobre área de formação e atuação.

ordem, que foram então agregados em três categorias agregadas que representam os discursos docentes preponderantes, conforme apresentado no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes.

CONCEITOS DE 1ª ORDEM (exemplos)	TEMAS DE 2ª ORDEM	CATEGORIAS AGREGADAS (DISCURSOS)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>a gente sempre tem que tá meio que ligada, porque senão, também, sem esses documentos, a gente não consegue fazer muita coisa. A gente tem que saber o que a gente pode fazer pra fazer né?</i> (D3) ▪ <i>eu preciso estar em consonância com esses documentos. Se as minhas práticas não estiverem em consonância, inclusive, eu posso ser penalizada, né, de alguma forma</i> (D2) ▪ <i>porque tu precisa utilizar eles, né, como uma base</i> (D2) ▪ <i>O PPC do curso, PDI, né, sempre consulto. [...] Eu consulto, sempre</i> (D2) ▪ <i>Olha, é assim, o PPC pra mim, desde o início até o final, eu tenho ele como o meu guia, né</i> (D3) ▪ <i>Eu nunca parei pra estudar um documento desse. Eu sigo, eu tô mais voltado, por exemplo, pelo PPC e às discussões que a gente teve</i> (D4) ▪ <i>Eu já li o PDI, agora ele tá sendo reformulado, né. Mas assim, é, eu talvez por intuição ou por lembrar, assim, mas eu não me remeto a isso não. [...] Não posso te dizer que eu me paute pelo PDI</i> (D1) ▪ <i>pra mim, assim, o que mais eu levo em consideração no caso sempre são os PPCs, né. Até porque o PDI, esses outros, muita coisa a gente já pega pronta</i> (D3) ▪ <i>a gente não vê esse diálogo, sabe, com o docente, né. Geralmente é um grupo que faz e a gente acaba só recebendo essas informações</i> (D2) ▪ <i>A gente, às vezes, tem uma pressão pra que a gente dê mais importância ao ensino, e eles veem o ensino só como dar aula</i> (D2) 	<p><i>Ambiguidades e Contradições na Apropriação do PDI</i></p>	<p>DEFLEXÕES ENTRE O PDI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>mas eu tô falando em conhecimento, não tô falando de formação. Eu tô falando de conhecimento, não tô falando de formação. Formação é outra coisa</i> (D1) ▪ <i>Então eu acho que a emancipação, ela vem do conhecimento. A gente não consegue se emancipar se a gente não tiver conhecimento, né?</i> (D1) 	<p><i>Emancipação pelo Conhecimento</i></p>	<p>MÚLTIPLOS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA</p>

(continua)

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Então, quando eu penso numa educação emancipatória, eu acho que vem na minha cabeça, é alguma <i>educação preparando o aluno pra ser autônomo e independente, mas não na questão só de mercado, de trabalho</i>. Não só isso, mas também na questão de, perante as informações que ele recebe, das suas <i>escolhas e posicionamento político, ideológico, né, [...] de buscar a informação que ele quer, de fazer as decisões de forma autônoma, de forma independente</i> (D2) ▪ uma educação emancipadora, ela deveria estar focada pra a <i>construção deles</i> [alunos] <i>enquanto seres humanos, entendeu? [...] Debater, refletir, não aceitar as coisas prontas, saber questionar</i> (D1) ▪ Preparar o aluno para <i>exercer a cidadania</i> em seu sentido pleno (D5) ▪ ele [o aluno] <i>vai ser modificado pra melhor</i>, sob o meu ponto de vista. Pra melhor no sentido de aceitação de problemas de outras pessoas, de diferenças de convivência, de tolerância, em relação à diferença dele em relação aos outros. De também de <i>combater, de se engajar em defesa do direito dele, da qualidade de vida pra ele</i>. Acho que é isso. Isso que eu chamo que uma educação emancipatória (D4) ▪ Ela vai <i>entrar numa escola de uma maneira e vai sair de outra</i>, mas vai sair de outra que seja uma forma melhor que seja pra sociedade inteira e não só pra ela, entendeu? <i>Não só uma formação técnica</i>. Ela não vai aprender a apertar parafuso e sair como um ótimo apertador de parafuso (D4) ▪ E se ele for modificado? <i>Se ele for modificado pela escola, pra mim é uma coisa emancipatória, mas não modificado no sentido de ter doutrinado ele</i>, mas de ter feito com que ele pensasse, que ele mudasse a forma de pensar (D4) ▪ A educação emancipatória se opõe e pretende <i>enfrentar as formas de educar baseadas no senso comum, na mitificação e até mesmo no cientificismo e no tecnicismo</i>, quando estas formas degeneradas de saber hospedam ideologias que, apresentando-se como neutras e objetivas, apagam sua origem irracional e glorificam o existente conveniente (D6) ▪ Deveria ser uma educação pautada no <i>empoderamento do cidadão</i>, com unidades curriculares e projetos extracurriculares voltados à consolidação do <i>bem-estar coletivo</i>, respeito ao meio ambiente, vida sustentável e outros temas que a sociedade julgar importantes para <i>promover a igualdade e prosperidade</i> (D8) 	<p><i>Emancipação pela Formação Crítica</i></p>	
--	--	--

(continua)

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu vejo a educação emancipatória como tu <i>preparar a pessoa pra vida dela</i>. Então assim, eu procuro trabalhar coisas que eu acho que eles vão precisar pra vida (D3) ▪ eu acho que a <i>emancipação da pessoa passa pelo trabalho e passa pela renda</i>. A pessoa pra se emancipar, ela tem que ter condições pra isso. Então, é nesse sentido que eu vejo, né (D3) ▪ eu vejo que uma pessoa que, pra pessoa se emancipar, o <i>trabalho é tudo na vida da pessoa</i>, né. Eu vejo assim, o grande problema das pessoas hoje é o <i>desemprego</i>. A pessoa que não tem um trabalho, ela não tem vida. [...] A pessoa que não tem trabalho, não tem dignidade (D3) ▪ eu defino educação emancipatória como a que eu tive. Eu acho que eu tive a melhor educação emancipatória possível, porque <i>eu vim de família pobre, eu fui um dos primeiros da família a entrar na escola, na universidade</i>. Eu tenho sete irmãos e eu fui o primeiro a entrar na universidade. Depois os meus irmãos estudaram em escola particular, eu estudei na universidade federal (D4) 	<p><i>Emancipação pelo Trabalho, Renda e Ascensão Social</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O IFSC é uma instituição que é diferente, né</i>. Acho que o professor, ele tem muita liberdade, ele tem espaço pra desenvolver essas práticas emancipatórias. Eu sempre digo que nós, no IFSC, <i>temos também suporte, estrutura pra dar isso</i>. Então eu digo que <i>nós professores somos privilegiados, né</i> (D2) ▪ A instituição <i>é muito boa em vários sentidos [...] (D7)</i> ▪ Em comparação com outras instituições [o IFSC] <i>se destaca consideravelmente (D8)</i> ▪ O IFSC, apesar de ser uma escola de origem técnica e voltada pra tecnologias e eletrônica e tal, <i>ele também tem uma parte bem diversificada em relação a [parte] cultural, né</i>. Tem a escola de <i>música</i>, tem uma <i>orquestra</i>. Então eu vejo muitos alunos que tão, tocam, estudam instrumentos dentro da própria escola. Tem teatro e tem a parte de <i>esportes</i> também, que eu acho que é bastante divulgado. Então eu acho que o IFSC tenta manter essa diversificação e essa diversificação é que promove, <i>em relação a outras escolas, o grau de emancipação que imagino que a escola, que o aluno tem de lá (D4)</i> ▪ <i>a gente ainda tem uma certa estrutura que permite a gente trabalhar dessa forma</i>. Porque se a gente fosse trabalhar numa outra escola aí fora, talvez a gente não tivesse essa estrutura e também não tivesse nem aval pra trabalhar do jeito que a gente trabalha, sabe? (D3) 	<p><i>Potenciais Institucionais para o Emancipar</i></p>	

(continua)

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destaco a <i>participação dos alunos nos conselhos de classe</i>, por exemplo. Os estudantes também possuem uma série de possibilidades e contam com um <i>corpo de docentes altamente qualificados</i>. Se esse aluno gosta de <i>olimpíadas</i>, pode fazer, se gosta de <i>teatro, artes, orquestra</i> (D7) ▪ Eu acho que o IFSC procura dar essa visão emancipatória pras pessoas já a partir do momento é <i>uma escola pública</i>, né. Então assim, oferece condições pra que as pessoas tenham uma educação de qualidade, e pra qualquer pessoa. Eu acho que <i>começa aí essa questão da emancipação</i> (D3) ▪ A Instituição num todo procura trabalhar de forma emancipatória quando ela dá chance de pessoas que não teriam condições de fazer um curso técnico, uma graduação, <i>dar oportunidade de essas pessoas alcançarem, de muitas vezes fazerem estágio, com ajudas e tal</i>. Eu acho que é por que aí que começa, é por aí que eu vejo que o IFSC trabalha nessa questão da emancipação (D3) ▪ Sob esse ponto de vista, de <i>dar bastante incentivo pra tecnologia, pra que os alunos se envolvam em projetos, isso é maravilhoso, sim, sabe? [...]. Agora sob o ponto de vista técnico, da tecnologia, da inovação, ah, isso aí é um banho... eles dão um banho, né?</i> (D1) 	<p>Potenciais Institucionais para o Emancipar</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As instâncias de gestão do IFSC deveriam <i>preocupar-se menos com aspectos burocráticos da vida institucional e focar mais na construção de uma pedagogia colaborativa</i>, com reuniões pedagógicas periódicas a fim de proporcionar o diálogo entre as áreas e a construção de práticas integradas (D6) ▪ Nos cursos técnicos integrados eu considero que sim. Em outros cursos, como o subsequente, acredito que não, pois <i>são voltados estritamente para o mercado de trabalho</i> (D5) ▪ Não considero [haver emancipação no IFSC], acredito que há tentativas tortas nesta direção, <i>mas educação emancipatória consolidada creio que não há</i> (D8) ▪ Porque ainda se considera que essas áreas das ciências duras e das áreas técnicas são mais importantes pra eles. Então, por exemplo, “ah, um aluno vai fazer pendência em Filosofia”, <i>vai [perder] aquele tempo que ele poderia estar estudando pra área técnica</i> (D1) 	<p>Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino</p>	<p>IMANÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE</p>

(continua)

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes. (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Os professores da área técnica inadvertidamente limitam-se a uma educação tecnicista com viés marcadamente utilitário voltado para o mercado de trabalho.</i> Quanto aos professores da área básica (ciências em geral), alguns tem uma postura científicista – consciente ou não, e alguns tem uma visão mais ampla e crítica, colocando-as em prática às vezes. E os professores de humanas são os mais comprometidos com uma educação crítica e emancipatória, embora a maioria o faça de maneira isolada e não procura dialogar com as outras áreas para uma educação integrada (D6) ▪ <i>Eu acho que os professores mais antigos são mais conservadores sob esse ponto de vista, tanto é que uma vez, eu lembro, eu ouvi um professor dizer assim pra mim: “Você não está formando filósofos”</i> (D1) 	<p><i>Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ [...] um aluno vai fazer pendência em Filosofia, vai aquele tempo que ele poderia estar estudando pra área técnica (D1) ▪ [...] eles lá acham que a formação <i>mais importante é a formação técnica</i> (D1) ▪ [...] existe um <i>foco maior</i> no ensino dos conteúdos das áreas técnicas (D4) ▪ a gente percebe que ainda <i>a parte técnica tá em vantagem</i> (D2) ▪ [...] mas nós sentimos que <i>há uma pressão, né, pra diminuir essa formação humana e aumentar essa formação técnica</i> (D2) ▪ <i>Mas tá muito próximo de se tornar uma escola técnica</i> (D2) ▪ Eu penso que tá mais sob o ponto de vista da empregabilidade. Eles [a Instituição, alguns docentes e gestores] entendem emancipação quanto <i>empregabilidade</i> (D1) ▪ Eu acho que a articulação com o setor produtivo é até muito boa, sabe? Há um interesse, inclusive do setor produtivo em pegar os nossos alunos, né? Porque a formação no IFSC é muito boa, técnica, né? Há uma formação muito boa. Eu acho que o IFSC faz esse trabalho muito bem feito, porque, como eu te disse, <i>a melhor coisa que o IFSC faz, é isso, essa é a articulação</i> (D1) ▪ tem todo esse movimento pra uma grande formação como profissionais, nisso eu acho que o IFSC é brilhante, neh? Acho que eles têm uma formação maravilhosa e a gente percebe isso, essa preocupação com a formação deles, que eles sejam excelentes, profissionais de excelência. Entendeu? <i>É esse movimento que a gente percebe</i> (D1) 	<p><i>Regressão Tecnicista</i></p>	<p><i>IMANÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE</i></p>

(continua)

Quadro 11: Síntese dos dados extraídos dos discursos docentes (conclusão).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>tá caminhando...</i> não digo que esteja agora, <i>mas tá caminhando pra uma formação mais tecnicista e eu não vejo grandes movimentos pra impedir isso</i>. Pode ser que eu esteja errada, e eu não vejo (D1) ▪ Mas eu acho que o que permanece mesmo é essa questão que a gente aqui a gente é voltado na <i>educação para o trabalho mesmo</i>, né (D3) ▪ A sociedade não tem esta cultura e <i>nós docentes não temos o devido preparo no sentido técnico</i>, assim praticar educação emancipatório é um desafio (D8) 	<i>Regressão Tecnicista</i>	
---	------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo das entrevistas.

Ambiguidades e Contradições na Apropriação do PDI

Em uma das questões contempladas no protocolo de entrevista buscou-se explorar se, e em que extensão, os documentos institucionais constituem efetivamente uma referência normativa para a prática pedagógica, na perspectiva dos docentes. Quer dizer, buscou-se entender se os docentes geralmente consultam ou acompanham o PDI, o PPI e os PPCs (e/ou outros) para o desenvolvimento da sua prática e projetos pedagógicos na Instituição.

Os conceitos de 1ª ordem extraídos das entrevistas (ver Quadro 11) revelam que, em geral, aqueles docentes mais engajados com atividades de gestão, coordenação ou que ocupam funções relacionadas à organização de cursos e projetos costumam pautar suas ações pedagógicas e ter um conhecimento mais detalhado do PDI, e do capítulo do PPI em especial, como documentos centrais da Instituição, em comparação com aqueles professores que não assumem tais funções e atividades. Ao fazer referência à formulação de um novo PPC para um curso FIC do qual participou, por exemplo, o docente 2 afirma que [...] *no caso desse curso FIC, [...] a gente tem que tá muito, assim, por dentro desse texto [o PDI] da Instituição. [...] como a gente vai escrever um projeto, a gente precisa conseguir relacionar o projeto com a normalização desses documentos legais [o PDI e o PPI].* Na mesma linha, diz o docente 3 que [...] *a gente sempre tem que tá meio que ligada, porque senão, também, sem esses documentos, a gente não consegue fazer muita coisa. A gente tem que saber o que a gente pode fazer pra fazer né?* Esses excertos evidenciam, a partir da presença das modalizações subjetivas como “*a gente tem*”, “*eu preciso estar*”, “*tu precisa utilizar [os documentos]*”, “*a gente precisa*”, “*sim, eu consulto [o PDI]*”, um elevado grau de comprometimento ou afinidade dos interlocutores (FAIRCLOUGH, 2003) com os documentos institucionais, que são então assumidos por esses docentes como um valor de obrigação ou diretriz a ser seguida no contexto do IFSC. Ainda reconhecendo a normatividade dos documentos institucionais, os dados ilustram elocuições condicionantes como [...] *Se as minhas práticas não estiverem em consonância [com o PDI], inclusive, eu posso ser penalizado de alguma forma [...]* (D2), o que representa que o discurso normativo do PDI é legitimado com base no seu caráter autoritativo, orientativo e impositivo (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN; WODAK, 1999), que estabelece [...] *o que a gente [os docentes] pode fazer pra fazer né?* (D3). Os dados sugerem, portanto, que os documentos normativos são contemplados mais diretamente no desenvolvimento das atividades daqueles docentes envolvidos em papéis de gestão pedagógica.

Por outro lado, os dados indicam que há docentes que se apropriam do conteúdo do PDI de uma forma mais indireta, sobretudo ao consultarem os PPCs das áreas nas quais atuam.

Isso significa que alguns docentes não costumam consultar diretamente o PDI, conforme se ilustra nos trechos discursivos a seguir:

[...] eu já li o PDI. Agora ele tá sendo reformulado, né? Mas assim, eu talvez por intuição ou por lembrar, assim, mas eu não me remeto a isso não. [...] Não posso dizer que eu me paute no PDI (D1)

Eu nunca parei pra estudar um documento desse. Eu sigo, eu tô mais voltado, por exemplo, pelo PPC e às discussões que a gente teve (D4)

Olha, é assim, o PPC pra mim, desde o início até o final, eu tenho ele como o meu guia, né (D3)

Quando questionados sobre quais documentos institucionais norteadores são mais consultados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no IFSC, todos os entrevistados indicaram ter como principal referência os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) nos quais lecionam. Nos discursos dos docentes surgem analogias interdiscursivas com relação ao PDI. Por um lado, o PDI é destacado como referência para a constituição dos PPCs, para as diretrizes de ofertas formativas e compreensões sobre a sua maior abrangência no que diz respeito a orientações político-pedagógicas e didático-pedagógicas no âmbito institucional. Por outro lado, é enfatizado o caráter sistematizador dos PPCs quanto ao que deve ser realizado na prática docente cotidiana. Os dados sugerem que a compreensão, por parte dos docentes, de que os PPCs devem estar em consonância com o PDI é utilizada como justificativa para nunca terem lido integralmente esse documento normativo ou privilegiarem a leitura dos PPCs. Nesse sentido, um PPC acaba por representar o instrumento principal que orienta a prática pedagógica dos docentes, sendo metaforizado como o “norte” ou um “guia”, como se observa nos trechos *[...] O PPC norteia mais mesmo a prática pedagógica (D2) e [...] o PPC pra mim, desde o início até o final, eu tenho ele como o meu guia (D3)*. Ainda assim, um dos docentes que diz se apropriar mais do PPC de seu curso, revela um estudo do documento de um modo bastante restrito a aspectos que julga mais relevantes para basear a estruturação da sua disciplina:

A gente tem que ler o PPC lá, e a gente tenta ver lá o currículo da disciplina, a grade e a bibliografia, por exemplo. A gente tem que estar dentro daquela margem ali, mesmo porque os alunos sempre usam isso como argumentação pra te criticar ou elogiar ou fazer qualquer coisa na aula, entendeu? [...] Por exemplo, na avaliação do docente, tem lá se ele cumpriu ou não o plano de premiação, a programação, o plano de trabalho, né, que o plano de trabalho você tem que entregar nas primeiras semanas e tem que estar dentro desses documentos, não pode estar fora e a gente tenta cumprir. É, mas é meio que empírico, né. Não chega a ser um estudo programado dentro, tentando encaixar, não vejo assim. Não consigo fazer assim também. Não sou muito bom pra estudar documentos (D4)

Os dados discursivos também evidenciam haver pouco (em se tratando dos PPCs) ou nenhum (em relação ao PDI em especial) movimento de discussão e diálogo realizado de modo conjunto entre os docentes e demais colegas do IFSC quanto ao conteúdo presente nesses documentos normativos. Como exemplo, destacam-se menções de que os PPCs são discutidos a cada semestre pelos docentes que lecionam aulas de uma mesma disciplina e estão vinculados ao mesmo departamento de ensino. Nesse sentido, além de enfocarem aspectos mais restritos à matriz curricular dos seus cursos, como bibliografia, plano de trabalho, por exemplo, há uma tendência de que as discussões sobre os documentos normativos das práticas pedagógicas, quando ocorrem, ficam dispersas conforme as diferentes áreas de conhecimento. Como afirma o entrevistado D3, [...] *cada professor segue ele [o PPC] da sua forma*, o que aponta para uma possível multiplicidade de formas de se apropriar e trabalhar os discursos e interesses embutidos nos documentos normativos.

No que se refere aos processos de elaboração e/ou revisão dos conteúdos normativos do PDI, os dados das entrevistas apontam uma relação polêmica entre o que é trazido no *Relatório do Processo de Elaboração do PDI (2015-2019)* e os discursos dos docentes quanto a esses processos. Por exemplo, no relatório consta que o plano foi desenvolvido com o uso de uma metodologia participativa que buscou envolver toda a comunidade acadêmica em sua deliberação e construção. Segundo o texto do relatório, a elaboração do documento se deu por meio da organização de comissões constituídas por alguns representantes da comunidade acadêmica e realização de consultas públicas, conforme já destacado em momento anterior. No entanto, nenhum dos entrevistados disse ter integrado essas comissões ou participado da formulação do documento institucional, nem de discussões mais amplas quanto ao acompanhamento e revisão do PDI posteriormente. Esses dados indicam que o não engajamento de alguns docentes nos processos de construção do PDI constitui uma realidade antiga na Instituição, haja vista que alguns docentes afirmam nunca terem participado de nenhum momento de discussão sobre o documento normativo, como ilustrado a seguir:

Eu até sinto falta porque a gente não tem conhecimento, praticamente, dos outros documentos. Então a gente chega e parece que já tá tudo pronto. Tu tem que fazer isso, isso. A gente tem acesso aos PPCs, mas [em relação] ao restante [dos documentos normativos] a gente não para pra discutir. Então, praticamente, eu também não tenho nem muito conhecimento pra te falar. [...] nunca tive muita oportunidade de discutir sobre esses documentos (D3)

[...] a gente não vê esse diálogo, sabe, com o docente, né. Geralmente é um grupo que faz e a gente acaba só recebendo essas informações. Não participamos da construção mesmo desses documentos institucionais que depois vão orientar as nossas práticas de ensino, de pesquisa e de extensão (D2)

Um outro aspecto importante que desponta dessa mesma abordagem do acesso e apropriação dos documentos institucionais pelos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no IFSC são os discursos que identificam como sendo contraditório no âmbito da Instituição aquilo que é posto nos documentos normativos quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a forma como essas práticas se estabelecem na realidade cotidiana dos docentes. Os docentes reconhecem que a própria Instituição apresenta em seu PDI as atividades de ensino, pesquisa e extensão como sendo os pilares indissociáveis do processo educativo [...] e que essas três instâncias precisam estar dialogando (D2), mas que, em geral, a realidade é bem diferente (D3), pois não percebem essa articulação estar acontecendo efetivamente na prática (D2) do dia a dia, já que no IFSC é difícil fazer pesquisa (D4) e trabalhar com extensão e pesquisa fica quase impossível (D3).

Os docentes colocam que essa dificuldade que se apresenta na Instituição para o desempenho de atividades de pesquisa e extensão se deve à carga horária de trabalho destinada especificamente às atividades diárias de ensino, qualificada por estes como “elevada”, “bem puxada”. O foco no ensino, portanto, impõe uma “pressão” sobre os professores, principalmente em certas áreas de conhecimento e níveis de ensino em que o envolvimento com atividades de pesquisa e extensão se torna ainda mais difícil. Isso contribui para a construção e consolidação, dentro do IFSC, de representações discursivas (FAIRCLOUGH, 2003) do docente como sendo um sujeito cujo atributo primordial é o exercício do ensino, e do ensino compreendido como “dar aula”, apesar de tais representações parecerem incompatíveis com a visão da docência e práticas pedagógicas propostas no PDI, como se apreende no trecho discursivo abaixo:

Inclusive, a gente sempre tá ali também questionando, né, a questão de ter um discurso no PDI e as vezes a Instituição não praticar esse discurso. Por exemplo, a questão da pesquisa da extensão para os docentes, especialmente na área de Humanas [...]. Porque às vezes parece que a Instituição vê o professor como apenas alguém ligado ao ensino, e não à pesquisa, se a própria Instituição prega lá nos seus documentos, no PDI, no PPI, que os pilares são ensino, pesquisa e extensão e que essas três instâncias precisam estar dialogando. Então as vezes a gente não percebe isso na prática, né. A gente, às vezes, tem uma pressão pra que a gente dê mais importância ao ensino, e eles vêm o ensino só como dar aula (D2)

Porque às vezes parece que a Instituição vê o professor como apenas alguém ligado ao ensino, e não à pesquisa (D2)

<i>às vezes</i>	<i>o professor</i>	<i>vê [ser visto]</i>	<i>apenas</i>	<i>ligado ao ensino</i>
MODO	PORTADOR	PROCESSO RELACIONAL	MODO	ATRIBUTO

<i>vêm o ensino só como dar aula</i>			
<i>o ensino</i>	<i>vêm [ser visto]</i>	<i>só</i>	<i>dar aula</i>
PORTADOR	PROCESSO RELACIONAL	MODO	ATRIBUTO

Por conta disso, os entrevistados pontuam em suas falas que são limitadas as atuações e participações em atividades de pesquisa e extensão:

[...] [eu] nunca mais eu trabalhei com nada disso, a não ser dando aula, né. Minto, eu trabalhei com extensão porque um colega me convidou [...] (D3)

[...] Eu entrei com uns projetos e tal e um projeto foi aprovado só que devido a problemas com a Agenda Zimbra [eu] não pude dar continuidade a ele. Ai eu fiquei meio desanimado com esse negócio de pesquisa [...] (D4)

Nesse sentido, fica explicitado que na prática diária docente, em que se tem uma carga horária a ser cumprida, conforme o disposto no PPC e outras demandas e necessidades institucionais reais, a materialidade do trabalho do professor não corresponde plenamente ao que está previsto no PDI e/ou em outros documentos normativos do IFSC.

Tendo isso vista, o conjunto desses dados discursivos leva-nos a identificar como tema de 2ª ordem a existência de **Ambiguidades e Contradições na Apropriação do PDI** por parte dos professores do IFSC. Em primeiro lugar, o PDI constitui um documento de maior relevância normativa para os professores envolvidos em atividades de coordenação pedagógica e organização de cursos. Em segundo lugar, os discursos contidos no PDI tendem a não ser apropriados plenamente por alguns docentes, especialmente por aqueles que não estão envolvidos em atividades de gestão pedagógica. Ainda, os docentes acabam concebendo o PPC como o balizador principal das suas práticas pedagógicas e como um instrumento que sintetiza e reproduz o conteúdo do PDI, desestimulando a leitura integral deste, o que pode levar a uma multiplicidade de formas de apropriação dos discursos normativos pelas práticas docentes. Em vista disso, sugere-se que as concepções e discursos dos docentes podem divergir em relação ao que está posto no texto do PDI, principalmente em termos das concepções político-pedagógicas mais amplas da Instituição, como se verá nos temas a seguir. Uma contradição que emergiu dos dados diz respeito ao fato de os docentes entrevistados perceberem como baixo o grau de seu envolvimento na construção do PDI, embora o documento ressalte a sua natureza deliberativa consoante aos princípios de uma gestão democrática, participativa e inclusiva, como discutido em outro momento. Por fim, os discursos dos professores entrevistados apontam para sentidos sobre a prática docente que diferem dos significados presentes no texto

do PDI, sendo que este representa o docente como inscrito na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao passo que os professores tendem a se autorrepresentarem como sujeitos impelidos a se dedicarem, quase que exclusivamente, às atividades de ensino, diante das poucas oportunidades para pesquisa e extensão.

Emancipação pelo Conhecimento

Conforme se percebe no Quadro 11, uma das significações presentes nos discursos dos docentes é que o [...] *conhecimento é o único meio de emancipação* (D1), que [...] *a emancipação, ela vem do conhecimento* (D1), haja vista que o processo emancipatório do sujeito só se realiza pela via do conhecimento que adquire. A visão do enunciante de que *eu não consigo ler a emancipação sem estudo e sem conhecimento, [...] eu não consigo enxergar outro modo de libertação* (D1) se aproxima de um idealismo kantiano, conforme discutido no Capítulo 2 deste trabalho, na medida em que a emancipação é compreendida como um processo cognitivo que ocorre, antes de tudo, no plano do pensamento, da consciência, do esclarecimento pelo uso da razão. Esse discurso de emancipação, portanto, reflete uma noção idealista da emancipação, no sentido de um processo que ocorre fundamentalmente no plano das ideias, para então atingir outras dimensões materiais da vida humana.

Nesse contexto discursivo, sendo o conhecimento o elemento essencial da emancipação, uma educação emancipatória é qualificada como algo difícil de se alcançar/fazer na medida em que [...] *o conhecimento é uma coisa difícil [...]* (D1) e não se confunde com a mera formação escolar/acadêmica. A afirmação de que [...] *Formação é outra coisa* (D1) que não conhecimento indica uma compreensão de não unilateralidade da educação por parte de quem discursa, ou seja, por um lado o enunciante entende o potencial da educação na sua possibilidade de produzir conhecimento emancipador e, por outro, reconhece que o processo educativo pode muitas vezes se restringir a mera apropriação instrumental de conteúdos pedagógicos. Partindo então de tais colocações, é possível identificar e/ou estabelecer aproximações desta última perspectiva com o pensamento de Adorno (1995) no sentido de que vivemos num mundo administrado, condicionado socialmente e que, portanto, os processos educativos não conduzem necessariamente à emancipação. Nesse sentido, para se discutir acerca da educação e suas possibilidades emancipatórias é preciso antes (re)pensar o papel da educação nessa sociedade administrada, pseudoformada e desigual.

Nos trechos discursivos expressos a seguir, por exemplo, a falta de conhecimento decorrente da formação de caráter limitado – compreendida na perspectiva da incapacidade de o sujeito de perceber, conhecer e refletir criticamente por meio da razão e/ou da experiência – é retratada como um fator que propicia a abertura de espaço para o (re)posicionamento de movimentos políticos autoritaristas e reacionários nas sociedades atuais. Contextualizando com momento social e político brasileiro, a fala do enunciante D1, por exemplo, sugere que os sujeitos que foram atraídos por discursos conservadores e contribuíram para uma guinada política autoritária e reacionária no Brasil atual não detinham “conhecimento”, que transcende a simples qualificação escolar e profissional.

[...] se a gente encarar a emancipação como, por exemplo, conseguir um bom emprego. [...] Como agora no Brasil, pessoas que tinham, que têm um bom emprego, pessoas de classe média. Tão perdendo o que conquistaram. Por quê? Porque não tiveram conhecimento. Entendeu? Então agora elas tão perdendo o que elas conquistaram (D1)

[...] aquelas pessoas que viam os traços de autoritarismo, etc, reconheceram, porque tinham esse conhecimento, não foram nessa onda de direita que se apossou do Brasil. E essas outras foram porque não tinham conhecimento (D1)

Isso porque, conforme se apreende no discurso do sujeito, numa sociedade em que o conhecimento prevalecesse não haveria espaço para o desenvolvimento de ou retorno a circunstâncias político-sociais autoritárias. Nesse sentido, vale o destaque para a compreensão adorniana de que após Auschwitz é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e aquele se repita. Nas palavras de Adorno (1995), é preciso pensar a educação como meio de destruir as possibilidades de retorno às condições histórico-sociais que engendraram os horrores do nazifascismo, pois quanto mais a educação se fecha ao seu condicionamento social mais ela se converte em presa da situação social existente. Referindo-se então a sua realidade, assim escreve Adorno (1995, p. 116-117):

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Versando sobre sua geração, Adorno deixa claro reconhecer os bloqueios da perspectiva emancipatória e os limites da educação nesse contexto em que se constituem as

sociedades industriais avançadas. Mesmo assim, assevera o autor que ainda em circunstâncias limitadas é imprescindível à educação desenvolvida nas instituições escolares pautar-se em seu “vir-a-ser”, ou seja, na identificação, crítica e resistência constante à razão tecnológica e instrumental e ao mundo administrado estabelecido.

Ressalta-se, ainda, que em trechos discursivos que associam a emancipação ao conhecimento, percebe-se um sentido que aponta para uma relação polêmica de dicotomia entre as diversas áreas do conhecimento, como no excerto em que se afirma que [...] *a gente tem professores que têm doutorado, mas que são técnicos. Qual é o conhecimento que eles têm do que o autoritarismo faz numa sociedade, entendeu?* (D1). Em outras palavras, o entrevistado sugere que nas ciências naturais (ou duras) seria mais difícil o estabelecimento de movimentos de reflexão na perspectiva da construção de conhecimento crítico acerca da realidade social, enquanto práticas educativas emancipatórias ou que estabeleçam uma formação de caráter mais crítico são mais presentes no âmbito das ciências sociais e humanas.

Emancipação pelo Trabalho, Renda e Ascensão Social

Outra forma de significação de emancipação e/ou educação emancipatória presente nos discursos está associada a uma visão utilitarista e econômica das questões de trabalho, renda e ascensão social. Nessa perspectiva, as práticas educativas consideradas emancipatórias pelo enunciante do discurso são aquelas que possuem implicações concretas sobre aspectos da vida cotidiana do estudante na dimensão do econômico, como em saber *manipular o dinheiro*, ter noção de *quanto de juros vai pagar* ou como *ter lucro maior* (D3). Logo, o ponto central do fazer educativo que se entende emancipador é representado como aquele que impacta em *situações reais, sabe?*, ou naquilo que [...] *eles* [os estudantes] *vão precisar pra vida* (D3). Nesse contexto em que as práticas assumem a via da materialização racional de soluções para o desempenho de funções no mercado de trabalho ou para empreender um negócio próprio, emancipação ganha um significado de geração de renda, condição de consumo e participação social pela via da assimilação da força de trabalho da pessoa no sistema produtivo, porque [...] *pra se emancipar, ela tem que ter condições pra isso* (D3). Esse discurso, portanto, coaduna em certa medida com o discurso do PDI acerca da inserção (sócio)profissional como via para a emancipação do sujeito através da sua colocação no mercado de trabalho e pela capacidade de empreender, conforme discutimos na seção anterior.

Por outro lado, apreende-se que esse discurso reflete uma ordem discursiva que guarda uma relação harmoniosa que vai ao encontro da racionalidade arquitetada e demandada pela

ideologia da ordem social capitalista que, conforme já discutido no Capítulo 4 desse trabalho, elabora formas de ocultamento dos antagonismos sociais mediante o hasteamento de ideias/valores de que na vida social, proporcionado o direito de trabalho à todos, os sujeitos possuem condições iguais e, portanto, as mesmas chances de prosperar. Logo, segundo tal ordem de discurso, oferecidas as mesmas oportunidades aparentes, são atribuídas às próprias escolhas e ações do indivíduo particular as condições de desigualdade, injustiça e privações econômicas por ele vivida. Isso porque na operacionalização da ideologia capitalista dominante são estabelecidos processos dissimulados que se apresentam à consciência dos indivíduos de formas distorcidas em relação ao que efetivamente são (EAGLETON, 1997), fazendo com que discursos naturalizados de que [...] *o grande problema das pessoas hoje é o desemprego* (D3) assumam pretensão de verdade.

Nesse sentido, vale o destaque às colocações estabelecidas por Adorno e Horkheimer (1985) sobre o estabelecimento de uma forma determinada de esclarecimento sob o manto de uma racionalidade tecnológica instrumental, em que a racionalidade já não funciona em prol de um esclarecimento fundamentado na crítica às ordens sociais vigentes, mas ela própria se converte em base de dominação, de manutenção do *status quo*. Em vista disso, no lugar de uma educação emancipatória desenvolve-se a condição de pseudoformação que tem materializado e intensificado o condicionamento dos educandos ao arranjo social presente por meio da priorização do “saber útil”, quer dizer, aquele que serve à aplicação socioeconômica imediata (ADORNO, 1995). Nesse diapasão, o problema do/para o sujeito dessa educação que se compreende emancipatória “[...] é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição” (LEO MAAR, 1995, p. 15).

Ainda no sentido de tal discussão, emerge no discurso do enunciante (D3) a ideia de que [...] *eu vejo que pra pessoa se emancipar, o trabalho é tudo na vida da pessoa, né. Eu vejo assim, A pessoa que não tem um trabalho, ela não tem vida. [...]. A pessoa que não tem trabalho, não tem dignidade.* Esses trechos indicam que o locutor lança mão de uma relação semântica condicionante (FAIRCLOUGH, 2003) para argumentar acerca da necessidade do trabalho como pressuposto para a dignidade humana, o que implica que não ter dignidade é algo decorrente das privações ou exclusões no mundo do trabalho.

Isso posto, considerando o discurso que parece representar o trabalho como dimensão irrevogável e inerente à dignidade da vida humana, é possível identificar um potencial significado à primeira vista compatível com os delineamentos marxianos acerca da categoria do trabalho como central à emancipação humana (MARX, 1977). Entretanto, compreende-se

que a questão prática de fundo presente no discurso do sujeito na verdade atribui à categoria do trabalho o sentido de uma inserção profissional instrumental no mercado capitalista para fins de obtenção de renda que possibilite ao educando as condições de subsistência e consumo. Esse entendimento sobre a categoria do trabalho não corresponde de fato ao pensamento elaborado por Marx, para quem o trabalho é a condição primordial de existência do homem, adquirindo assim um sentido político-social e emancipatório na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade num movimento de atuação do próprio trabalhador na superação da alienação e da divisão social de classes. Nesse diapasão, os discursos docentes que buscam atrelar a ideia de emancipação à dimensão do trabalho apontam para uma concepção limitada dessa associação, subordinando o processo educativo à lógica das exigências do sistema de capital, motivo pelo qual tal aproximação com o pensamento marxista não passa de uma mera aparência discursiva. Vale questionar, portanto, se o sujeito do discurso desconhece o caráter do ensino ofertado no IFSC, dito para além do caráter economicista, e/ou reconhece apenas esse.

Ainda nessa linha discursiva em que emergem enunciações de emancipação e educação emancipatória relacionadas à ideia de materialização econômica de trabalho e renda, surge a associação desses conceitos com a questão da melhoria na condição social por meio do acesso à universidade, e conseqüentemente ao emprego, conforme vê-se no trecho a seguir, em que a emancipação aparece ligada à perspectiva de transformação da realidade do indivíduo.

Eu defino educação emancipatória como a que eu tive. Eu acho que eu tive a melhor educação emancipatória possível, porque eu vim de família pobre, eu fui um dos primeiros da família a entrar na escola, na Universidade. Eu tenho sete irmãos e eu fui o primeiro a entrar na Universidade. Depois os meus irmãos estudaram em escola particular, eu estudei na universidade federal (D4)

Nesse trecho em comento o enunciante D4 põe em pauta as marcas históricas dos limites socioestruturais da desigualdade formal e simbólica presentes no contexto educacional brasileiro em que o acesso à universidade pública pelas famílias pobres ganha contornos mais expressivos, considerando tamanha disparidade social presente nesses espaços em que, paradoxalmente, estudam os mais bem sucedidos economicamente e que, não por acaso, tiveram melhores condições de ingresso por serem preparados diariamente em boas escolas particulares. Desse modo, no final das contas a universidade pública gratuita é frequentada majoritariamente por estudantes pertencentes à camada mais rica da população, ficando claro os limites estruturais impostos às possibilidades de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, de ascensão social pelos sujeitos mais pobres ainda hoje verificadas.

A elucidação dessa colocação reafirma, portanto, que os discursos dos docentes são atravessados por diversas condições de produção que interferem nas leituras de mundo e definições de emancipação, de uma educação emancipatória. Nesse caso particular, levando em conta as marcas históricas da educação formal desigual ofertada no País, a possibilidade de acesso à universidade pública de qualidade ganha na prática discursiva um significado de “pertencimento” e “mobilidade social”. Tal aspecto fica evidente também em outras falas do docente D1 quando este faz referência ao contexto político brasileiro e às áreas de formação e atuação docente para dialogar sobre o que considera ser uma educação emancipatória; do mesmo modo, os discursos do docente D3, que leciona aulas em cursos destinados a estudantes oriundos de camadas sociais economicamente vulneráveis e que buscam na Instituição, antes de tudo, uma perspectiva rápida de inserção no mercado de trabalho “rumo à emancipação financeira”.

Emancipação pela Formação Crítica

Como se observa nos excertos a seguir, os dados dos discursos docentes também revelam uma perspectiva acerca da educação emancipatória compreendida como aquela que possibilita ao educando as condições não só de inserção no sistema econômico produtivo, mas de participação da vida social de uma forma mais consciente e autônoma a partir da compreensão crítica do contexto histórico, político e social em que se encontra inserido e dos saberes produzidos socialmente. Uma educação emancipatória, nesse sentido, é significada pela via da formação que transcende o desenvolvimento de habilidades e capacidades manuais e técnicas para atuação nos meios de produção, agregando-se a essa dimensão técnica para o trabalho a formação do ser humano enquanto cidadão/sujeito autônomo, independente e consciente.

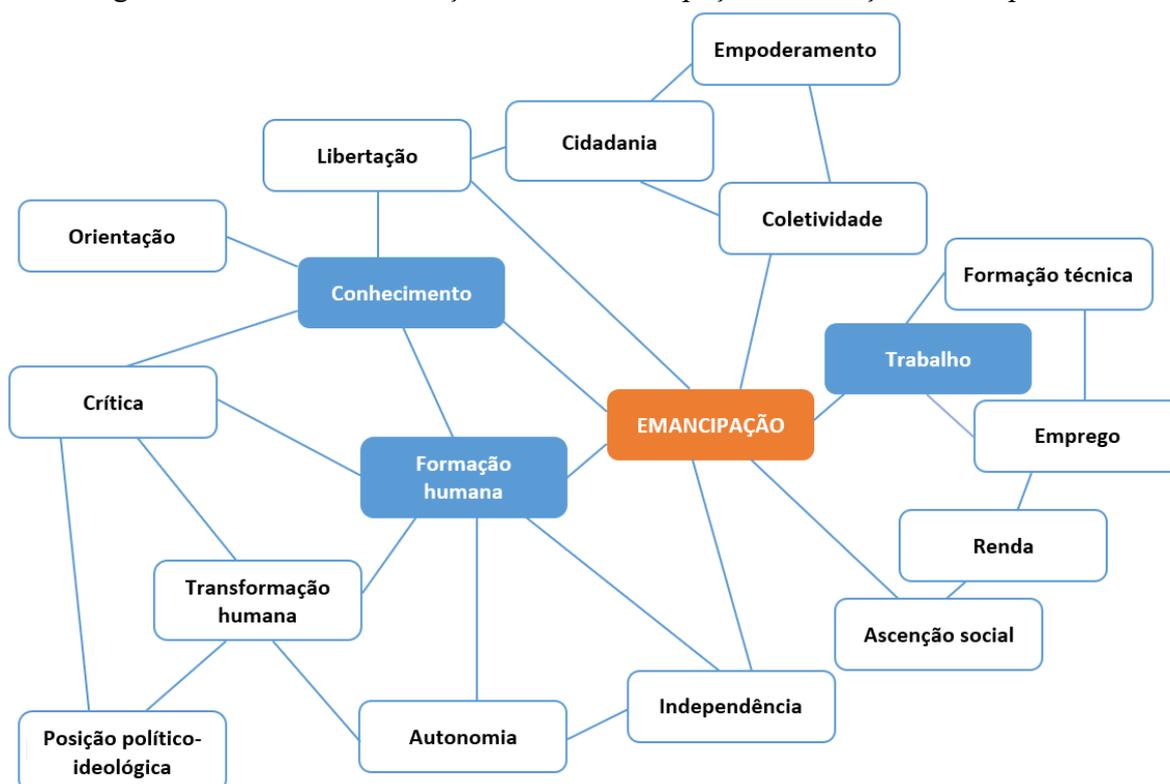
Então, quando eu penso numa educação emancipatória, eu acho que vem na minha cabeça, é alguma educação preparando o aluno pra ser autônomo e independente, mas não na questão só de mercado, de trabalho. Não só isso, mas também na questão de, perante as informações que ele recebe, das suas escolhas e posicionamento político, ideológico, né, [...] de buscar a informação que ele quer, de fazer as decisões de forma autônoma, de forma independente. Então quando eu penso em emancipação, é mais essa questão: independência. Não só porque a gente tá falando de Instituição que priva também a questão técnica, né? A questão de sair com uma profissão, com uma habilidade, competência, as habilidades para o trabalho. Mas também a gente tá falando de indivíduos, né, então eles têm que ser também autônomos, perante as informações que eles recebem mesmo, do mundo, né (D2)

Uma educação emancipatória orienta-se pelo compromisso em assegurar ao educando uma formação crítica, que o torne capaz de compreender contexto histórico e social no qual os saberes estão sendo produzidos e, assim, enquanto sujeito autônomo, questionar estes saberes e a estrutura objetiva que os sustentam [...] (D6)

Percebo emancipação como intimamente relacionada à autonomia, carregando em seu significado um forte elemento de criticidade. Desse modo, da maneira situada como percebo a questão, o desejo e a aspiração pela emancipação dos sujeitos tem um elemento incontornável, nomeadamente de que esses sujeitos sejam críticos sobre si próprios e sobre a realidade como um todo (D7)

Esse discurso de emancipação e educação emancipatória como formação crítica aparece permeado por diferentes lexicalizações, tais como autonomia, independência, cidadania, transformação humana, etc. (ver Figura 5 a seguir), que refletem um pensamento de teor mais crítico e amplo que representa a educação emancipadora como aquela que possibilita ao estudante tanto o conhecimento da técnica quanto a apropriação de um amplo saber formal, científico e cultural.

Figura 5: Rede de lexicalizações sobre emancipação e educação emancipatória.



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do conteúdo das entrevistas.

Segundo os docentes do IFSC entrevistados, a educação emancipatória deve [...] *estar focada na construção deles [alunos] enquanto seres humanos* (D1), portanto não significando *só uma formação técnica* (D4) que busca emancipar o estudante [...] *na questão só de mercado, de trabalho, não só isso, mas, também, perante as informações que ele recebe, das suas escolhas e posicionamento político, ideológico* (D2). Nesse sentido, estabelecemos uma breve aproximação dos discursos docentes com o que Adorno (1995) definiu ser uma educação emancipatória que, conforme discutido anteriormente, é aquela que se orienta para ampliação das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do sujeito, porquanto não pode se resumir ao ensino meramente instrumental de competências para o trabalho (ADORNO, 1995). A formação integral e equilibrada nos termos adornianos apresenta, ainda, a pretensão de preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para experiência alienada de mundo. Assim, quando os docentes entrevistados significam educação emancipatória como aquela responsável por [...] *Debater, refletir, não aceitar as coisas prontas, saber questionar* (D1) as [...] *formas de educar baseadas no senso comum, na mistificação e até mesmo no cientificismo e no tecnicismo, [...] que, apresentando-se como neutras e objetivas, apagam sua origem irracional e glorificam o existente conveniente* (D6), acabam por manifestar aquele sentido de formação expressa por Adorno. Até porque as abordagens adornianas demarcam a necessidade de se investigar para onde a ciência (e a produção dos saberes) caminha, a urgência de buscar mapear os benefícios e malefícios que ela pode proporcionar diante dos avanços e transformações que estão ocorrendo no mundo, pois no progresso de esclarecimento genuíno o conhecimento caminha junto.

Entretanto, não fica claro no conjunto dos enunciados docentes se o processo educativo emancipador é referenciado enquanto uma perspectiva de estímulo ao inconformismo e da contraposição aos processos sociais estabelecidos de dominação e aprisionamento do homem à racionalidade instrumental produtivista, que permite, à luz da compreensão filosófica aqui adotada, a transformação da ordem social estabelecida. Pois, para que a educação se constitua política e emancipatória (LEO MAAR, 1995), suas práticas devem estar dirigidas ao reconhecimento das ideologias e das questões sociais mais amplas, não à serviço da deformação ou conformação do sujeito à realidade vigente (ADORNO, 1995). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as narrativas docentes aparentam aludir uma educação ampla capaz de formar sujeitos/trabalhadores “autônomos” e “conscientes” dos seus direitos políticos e sociais, de suas condições de vida/trabalho, por outro lado esses mesmos discursos silenciam menções e questionamentos sobre aspectos mais amplos da sociedade, estando os movimentos de crítica e

reflexão sobre a formação aparentemente associados em maior grau aos aspectos de produção e divulgação dos saberes.

Em se tratando do termo autonomia emergente nos discursos docentes, por exemplo, este é representado como uma condição inerente ao sujeito (D6), como uma categoria que inerentemente carrega ou deve carregar [...] *em seu significado um forte elemento de criticidade* (D7) e uma possibilidade subentendida de o indivíduo atuar como um protagonista da cidadania ativa no mesmo contexto de determinações heterônomas – “um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”, como diria Adorno (1995, p. 124) – e da racionalidade instrumental presente na sociedade (D3). Assim, “aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (ADORNO, 1995, p. 151).

Considerando, todavia, que nas sociedades atuais noções como autonomia, liberdade e cidadania não passam muitas vezes de uma “aparência legal”, condições não efetivas, e que o sujeito já nasce praticamente assujeitado à sociedade de mercado, que ideologicamente o domina, a dimensão da resistência constitui-se como muito importante à educação. Não basta, pois, apenas possibilitar aos sujeitos o reconhecimento sobre suas condições de vida e trabalho, sobre seus direitos e deveres, visto que prescritos nessa sociedade os mesmos são manipulados e não respeitados. Por isso, a educação deve conduzir a reflexão da realidade num processo dialético de confronto com a experiência real a partir de uma “inteligência concreta” (ADORNO, 1995, 1996).

Nesse sentido, um processo educativo emancipatório demanda a produção de uma consciência verdadeira, autocrítica da razão, da subjetividade, da individualidade, da autonomia dos sujeitos no sentido de levarem em conta as condições a qual se encontram subordinados no que se refere aos modos de produção e reprodução da sociedade. Dito de outro modo, faz-se imprescindível à educação emancipatória direcionar-se à conscientização do indivíduo acerca do pensamento tutelado, à compreensão da realidade a que está submetido e à conquista da capacidade de resistência frente à heteronomia imposta na sociedade (ADORNO, 1995). Somente assim, uma educação emancipatória dará condições para que [...] *esses sujeitos sejam críticos sobre si próprios e sobre a realidade como um todo* (D7), de modo a [...] *exercer a cidadania em seu sentido pleno* (D5).

Não tem cabimento, na minha opinião, um estudante que entra numa escola com as ideias que ele tinha antes, quando ele era adolescente, com os mesmos preconceitos que todo mundo tem, na verdade, com tipo de pensamento ideológico político que ele tem, e ele passar quatro, cinco, seis, dez anos dentro de uma instituição de ensino e ele sair do mesmo jeito que ele entrou. Entendeu? (D4)

Portanto, a partir dessa construção coletiva, respeitando as particularidades de cada discurso, concepções docentes e também outras leituras possíveis, pode-se dizer que uma educação de viés emancipatório é representada nesse tópico de modos ora semelhantes ora bastante adversos pelos sujeitos. Uma das significações presentes, por exemplo, é de conhecimento como o único meio de emancipação. Discurso esse, que entendemos refletir uma noção idealista da emancipação, no sentido de um processo que ocorre fundamentalmente no plano das ideias, daí atingindo outras dimensões materiais da vida humana. Outra forma de significação de emancipação e/ou educação emancipatória está associada a uma visão utilitarista e econômica das questões de trabalho e renda, numa perspectiva em que as práticas educativas consideradas emancipatórias pelo enunciante do discurso são aquelas que possuem implicações concretas sobre aspectos da vida cotidiana do estudante na dimensão do econômico. Na prática discursiva emancipação ganha também significado de pertencimento e mobilidade social. E, por fim, os dados revelam a significação de educação emancipatória pela via da formação que transcende o desenvolvimento de habilidades e capacidades manuais e técnicas para atuação nos meios de produção, agregando-se a essa dimensão técnica para o trabalho a formação do ser humano enquanto cidadão/sujeito autônomo, independente e consciente numa perspectiva que lhe possibilite, a partir da compreensão do contexto histórico, político e social em que se encontra inserido, participação em vida social de uma forma mais consciente e autônoma. Nessa abordagem fica explicitado, ainda, movimentos de crítica e enfrentamento quanto aos saberes produzidos socialmente, numa compreensão que vai ao encontro com a abordagem adorniana de educação emancipatória. Entretanto, em relação a essa mesma abordagem, despontam limitações no que se diz ser educação emancipadora na medida em que esta se propõe, aparentemente, nada além do reconhecimento de condicionamentos históricos e sociais mais amplos estabelecidos, ou seja, uma formação de caráter limitado.

Ainda assim, não se pode desconsiderar que a não construção de efeitos de sentidos por parte de quem analisa os discursos e/ou o que não é expressamente dito – sobre uma formação de perspectiva crítica e emancipatória capaz estimular nos sujeitos/trabalhadores “a produção da consciência verdadeira” (ADORNO, 1995) sobre as condições atuais de vida e atuação profissional nessa sociedade, de modo a incitar nesses a ânsia por uma realidade sem

submissões e movimentos de crítica e resistência à sociedade atual, – não constitui processos de reflexão docente no âmbito do silêncio da linguagem. O silêncio, contudo, também significa e contribui na construção de sentidos entre os ditos e não ditos.

Potenciais Institucionais para o Emancipar

Por meio da análise realizada, o conjunto de dados discursivos leva-nos a identificar, como tema de 2ª ordem, a existência de enunciados do que os docentes compreendem como ***Potenciais Institucionais para o Emancipar***. Esse discurso coaduna, de certo modo, com as narrativas expressas no PDI no que diz respeito ao modo como o IFSC se reconhece e procura ser percebido pelos alunos e pela sociedade local – enquanto referência às outras instituições educacionais e sociais. Nessa linha, o IFSC é reconhecido como uma Instituição que, *[...] em comparação com outras instituições, se destaca consideravelmente (D8), que [...] é diferente, né (D2), principalmente sob o ponto de vista técnico, da tecnologia e da inovação, aspectos pelos quais é metaforizada como aquela Instituição que “dá um banho” (D1). Vemos então que nos discursos dos professores o IFSC é concebido como diferenciado e qualitativamente mais avançado comparativamente a um conjunto de outros espaços formativos e educativos. Conforme ilustrado nos extratos discursivos a seguir, essa compreensão por parte dos docentes é explicitada nos discursos em função de a Instituição possuir uma boa infraestrutura com espaços equipados e diversificados suportes (música, teatro, dança, laboratórios, grupos de escrita e leitura, grupos de pesquisa, coordenação pedagógica, auxílios financeiros aos alunos em situação de vulnerabilidade social, etc.) que os professores entendem como condições concretas e possibilitadoras do desenvolvimento de práticas consideradas emancipatórias:*

O IFSC, apesar de ser uma escola de origem técnica e voltada pra tecnologias e eletrônica e tal, ele também tem uma parte bem diversificada em relação a [parte] cultural, né. Tem a escola de música, tem uma orquestra. Então eu vejo muitos alunos que tão, tocam, estudam instrumentos dentro da própria escola. Tem teatro e tem a parte de esportes também, que eu acho que é bastante divulgada. Então eu acho que o IFSC tenta manter essa diversificação e essa diversificação é que promove, em relação a outras escolas, o grau de emancipação que imagino que a escola, que o aluno tem de lá (D4)

A Instituição num todo procura trabalhar de forma emancipatória quando ela dá chance de pessoas que não teriam condições de fazer um curso técnico, uma graduação, dar oportunidade de essas pessoas alcançarem, de muitas vezes fazerem estágio, com ajudas e tal. Eu acho que é por que aí que começa, é por aí que eu vejo que o IFSC trabalha nessa questão da emancipação (D3)

Sob esse ponto de vista, de dar bastante incentivo pra tecnologia, pra que os alunos se envolvam em projetos, isso é maravilhoso, sim, sabe? [...]. Agora sob o ponto de vista técnico, da tecnologia, da inovação, ah, isso aí é um banho... eles dão um banho, né? (D1)

Além disso, os docentes destacam como condições indicadoras de uma formação emancipatória [...] *o ensino médio integrado de aspecto emancipador* (D7), com a associação entre o ensino dos saberes gerais (educação geral) e o ensino da técnica (educação profissional); a participação dos alunos em atividades esportivas, artísticas e culturais desenvolvidas no âmbito da Instituição; assim como a participação desses nas reflexões e elaborações dos processos decisórios institucionais, como nos conselhos de classe e no Grêmio Estudantil, explicitando com esse destaque, por sua vez, pontos que reafirmam os modos de gestão ditos de caráter participativo, democrático, dialógico. O docente D2, por exemplo, pontua que no IFSC o [...] *professor, ele tem muita liberdade, ele tem espaço pra desenvolver essas práticas emancipatórias*; por esse motivo, avalia que os docentes são “privilegiados”. Do mesmo modo, o docente D3 indica atuar numa perspectiva emancipatória nos termos do tópico *Emancipação pelo Trabalho, Renda e Ascensão Social* discutido anteriormente, visto ter o [...] *aval pra trabalhar do jeito que a gente trabalha, sabe?*, inferindo que se talvez os professores atuassem em outras instituições não o teriam. Aliás, constituir-se enquanto instituição pública de qualidade que permite o acesso aos diferentes seguimentos da comunidade até então marginalizados e a própria questão de trazer nos documentos norteadores um discurso em que se (re)afirma enquanto Instituição atuante no sentido de uma educação emancipadora são aspectos considerados, per se, emancipatórios, conforme apreende-se nos seguintes extratos:

Eu acho que o IFSC procura dar essa visão emancipatória pras pessoas já a partir do momento que é uma escola pública, né. Então assim, oferece condições pra que as pessoas tenham uma educação de qualidade, e pra qualquer pessoa. Eu acho que começa aí essa questão da emancipação (D3)

Eu vejo isso quando eles [os sujeitos do IFSC] procuram deixar claro nos documentos institucionais que defendem e priorizam uma educação emancipatória (D2)

O fato de ser uma instituição pública, ter as cotas, os auxílios estudantis como o PAEVS já é um aspecto emancipador (D5)

Nesse sentido, os docentes apresentam possuir, a partir do uso das adjetivações de teor positivo – pública, gratuita, de qualidade, etc, – uma “imagem positiva” da Instituição, conforme explicitado no texto do PDI. Por essa via, é possível destacar certa coerência entre o discurso e o comportamento institucional nas relações estabelecidas internamente.

Considerando esse conjunto de dados discursivos, não podemos deixar de reconhecer que a Instituição apresenta importantes aspectos que, se integrados de modo compromissado à dimensão político-pedagógica, apresentam condições de realização da formação integral do aluno, da formação humana emancipatória. A orientação ampliada, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador/estudante, promovem, na compreensão de Adorno (1995, 1996), tal condição, a chamada *bildung*. Há de se identificar, contudo, conforme temos discutindo até aqui, os interesses e finalidades manifestas nos processos de qualificação e formação do sujeito/trabalhador no IFSC e questionar se esse conjunto de possibilidades destacadas nos discursos docentes superam as condições limitantes que se apresentam no interior das relações estabelecidas e atuações da Instituição.

Do mesmo modo, é preciso considerar o fato de que o IFSC atuar na perspectiva da inclusão social, ou atender por meio de ações e programas institucionais as necessidades dos estudantes em termos de renda mínima para se manterem estudando; ou possuir e promover o acesso a uma boa infraestrutura com espaços equipados e outros diferenciais; ou ainda proporcionar condições para participações estudantis nos processos decisórios institucionais, não constituem por si só indicativos incontestáveis de que se trata de uma Instituição que desenvolve um processo educacional emancipatório, conforme parece se manifestar de modo naturalizado no discurso de alguns dos docentes. Tampouco, não se pode assumir como pretensão de verdade a afirmação da Instituição de atuação numa perspectiva emancipadora apenas pelo fato de tal discurso fazer-se presente nos documentos normativos institucionais.

Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino

A análise dos conceitos que compõem o tema de 2ª ordem ***Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino*** evidencia que no âmbito das práticas discursivas dos professores emergem compreensões de que certas áreas do conhecimento, níveis de ensino do IFSC e mesmo perfis docentes (idade, tempo de trabalho na Instituição, disciplina que leciona), apresentam limites ou maior potencial de atuação em uma perspectiva emancipadora. Emerge nesses discursos, portanto, uma relação polêmica de dicotomia entre os perfis dos professores, as diversas áreas do conhecimento e níveis de formação que demarcam a atuação profissional docente e institucional.

Dentre os níveis de ensino ofertados na Instituição e que os docentes indicam promover e/ou ter maiores possibilidades formativas emancipatórias, por exemplo, é destacado o ensino

médio integrado ao técnico. A título de exemplo, o enunciante D5 diz que [...] *Nos cursos técnicos integrados eu considero que sim [promove emancipação]. Em outros cursos, como o subsequente, acredito que não, pois são voltados estritamente para o mercado de trabalho.*

Ainda nessa linha discursiva, pontua o docente D6 o seguinte:

Um exemplo de proposta de educação emancipatória é o ensino médio integrado, em que a educação profissional e técnica não é – ou não deveria ser – tecnicista. Nesta, a formação científica não recai no cientificismo, pois a ciência é ensinada mas também epistemologicamente questionada e situada; a formação profissional é compreendida mais profundamente pois passa pela mediação do conceito social de trabalho; e a formação técnica não recai no tecnicismo pois seus fundamentos sociológicos são revelados, e o perigo da tecnologia como colonização política de todos os domínios do mundo da vida é debatido (D6)

Considerando tais colocações, é válido ressaltar, conforme já apresentado no Capítulo 4, que a Rede Federal de Educação Profissional apresenta um amplo e diversificado espectro de ofertas formativas, as quais muitas são contempladas no quadro geral do IFSC, sendo cursos de diferentes níveis e características ofertados, em especial, no campus onde tais docentes atuam. Nesse contexto, como explicitado nesses e em discursos apresentados subsequentemente, ao afirmarem que os cursos técnicos integrados ao ensino médio revelam maior potencial emancipador ou são emancipatórios, os docentes indicam, por outro lado, a existência de ofertas formativas que entendem estarem articuladas em maior grau a critérios de inserção produtiva e/ou sem uma formação completa e consistente, estando, portanto, em prejuízo no aspecto da emancipação, quando destituídos de conteúdos humanistas, sociais e abordagens de teor crítico sobre a produção e divulgação dos saberes. Além disso, os docentes parecem explicitar a compreensão de integração dos conhecimentos gerais e específicos que, pressupondo as normas e legislações que orientam a educação básica e a educação profissional, no contexto discursivo da “nova institucionalidade”, o eixo do trabalho, da ciência e da cultura são saberes a serem ensinados e aprendidos implicando a compreensão dos estudantes sobre os aspectos sociais, históricos e culturais – devendo ser estes “situados” e “questionados” de modo que “a formação técnica não recai no tecnicismo” “ou não deveria ser tecnicista” (D6). Ainda no que se refere à integração dos conteúdos gerais e específicos, o docente D6 alude, por exemplo, que desenvolver práticas integradas entre os saberes não se trata da junção desconexa das unidades curriculares ou a sobreposição de umas unidades sobre as outras. Nesse sentido, [...] *As instâncias de gestão do IFSC deveriam [...] focar mais na construção de uma pedagogia*

colaborativa, com reuniões pedagógicas periódicas a fim de proporcionar o diálogo entre as áreas e a construção de práticas integradas.

As falas do docente D6, que [...] *a formação científica não recai no cientificismo, pois a ciência é ensinada mas também epistemologicamente questionada e situada [...] e [...] o perigo da tecnologia como colonização política de todos os domínios do mundo da vida é debatido* (D6), nos chamam atenção, já que este entrevistado leciona aulas do ensino médio integrado ao técnico. Seu discurso aparenta sugerir que ele e/ou demais docentes atuam e/ou podem atuar a partir de concepções pedagógicas e epistemológicas que levam em conta visões de ciência e tecnologia para além da perspectiva positivista e instrumental. Nesse sentido, fica explicitada nesse discurso a possibilidade de ter materializado no currículo desses cursos (e em outros) espaços e referências bibliográficas e pedagógicas para se pensar ciência e tecnologia a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural, para além de uma visão positivista e naturalizada, conforme questionamos no desenvolvimento do tópico *Pesquisa & Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, de análise dos discursos do PDI.

Na materialidade dos discursos docentes percebe-se, também, movimentos de reflexão e crítica sob a projeção de cursos em que os entrevistados inferem haver o prevalecimento de um viés pragmático com finalidade primeira mercadológica. Isso, pois, considerando as formas de ofertas nos diferentes níveis e modalidades formativas dentro do panorama atual da Instituição, conforme apresentado nos dados institucionais (Ver Quadro 2), há taxas bastante expressivas de oferta de cursos que apresentam como objetivo principal o ensino e o aprendizado da técnica para inserção rápida do aluno no mercado de trabalho ou de (re)qualificação profissional de jovens e adultos com baixa escolaridade e que não necessariamente articulam a formação de caráter geral, humanista e continuada. Segundo Kuenzer (2002), Frigotto (2001), Ciavatta e Ramos (2010), Neves (2005, 2010), entre outros autores aqui abordados, dada a dissociação entre a formação geral e a específica, permanece nas práticas da educação profissional uma dualidade e dicotomia histórica expressa no caráter da formação para o intelecto e formação para trabalho manual e técnico. No IFSC, por exemplo, dentre os cursos que os docentes parecem atribuir tal viés pragmático, ou seja, que promovem a desassociação dos conhecimentos da formação propedêutica e profissional e apresentam o ensino mais focado no aprendizado da técnica e no direcionamento para o trabalho, estão associados, entre outros, os cursos qualificação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), cuja duração pode variar de um a quatro meses; os cursos técnicos integrados ao ensino médio nas modalidades concomitantes e subsequentes (oferta do ensino

técnico profissional no IFSC desassociado do ensino básico médio que deve ser realizado em outra instituição, como é o caso da modalidade concomitante, ou anteriormente a realização do curso, nos subsequentes), com duração média de um a dois anos; e a modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA).

Considerando então as colocações dos docentes entrevistados, revestidas de uma certa crítica a aspectos da educação profissional, bem como os discursos institucionais de “formação integral do cidadão, sujeito consciente, com visão crítica” (IFSC, 2017. p. 2.5) que refletem o aparato legal da EPT, chama a atenção a dissonância/contradição existente entre os propósitos apresentados na projeção dos cursos – com objetivos apenas profissionalizantes ou com foco maior no mercado de trabalho, em que seus currículos possivelmente são limitados e/ou esvaziados de saberes das áreas sociais, linguagens e das humanidades – e a pretensão institucional do IFSC (e da EPT) de atuar em uma perspectiva emancipatória. A partir de qual materialidade espera-se atingir, nesses cursos em especial, sem desconsiderar outros que podem apresentar os mesmos direcionamentos, uma formação integrada e integral dos estudantes, por exemplo? As dimensões pedagógicas desses cursos deixam de lado a dualidade estrutural que tem permeado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública, incorporando a categoria trabalho de modo a atuar na perspectiva do desenvolvimento de todos os aspectos da vida e prática social dos sujeitos/trabalhadores para além da promoção de aptidões para a vida produtiva?

Além dessas narrativas docentes supracitadas, os dados discursivos apontam compreensões dos enunciantes de que [...] *professores mais antigos são mais conservadores sob esse ponto de vista [da emancipação], tanto é que uma vez, eu lembro, eu ouvi um professor dizer assim pra mim: “Você não está formando filósofos”* (D1). Esse discurso sugere que se os professores atuantes há bastante tempo na Instituição e/ou com idades mais elevadas são mais conservadores no que se refere a uma atuação pedagógica na perspectiva da emancipação, enquanto os mais novos em termos de idade e tempo de trabalho no IFSC, não o são. Desse modo, práticas pedagógicas institucionais podem variar consideravelmente entre os sujeitos docentes, a depender da idade, tempo de trabalho no IFSC, área em que atua e disciplina que leciona. Há, por um lado, algumas disciplinas em que é possível, dependendo do “perfil” profissional docente, estimular movimentos de reflexão e crítica. Por outro lado, em outras áreas de formação tais movimentos não se mostram tão presentes haja vista que o objetivo não é “a formação de filósofos”, mas de bons profissionais técnicos. Isso [...] *porque ainda se considera que essas áreas das ciências duras e as áreas técnicas são mais importantes pra eles. Então,*

por exemplo, “ah, um aluno vai fazer pendência em Filosofia”, vai [perder] aquele tempo que ele poderia estar estudando pra área técnica (D1).

Ainda nessa linha discursiva, surgem enunciados como o do entrevistado D6, que afirma o seguinte:

Os professores da área técnica inadvertidamente limitam-se a uma educação tecnicista com viés marcadamente utilitário voltado para o mercado de trabalho. Quanto aos professores da área básica (ciências em geral), alguns tem uma postura cientificista – consciente ou não, e alguns tem uma visão mais ampla e crítica, colocando-as em prática às vezes. E os professores de humanas são os mais comprometidos com uma educação crítica e emancipatória, embora a maioria o faça de maneira isolada e não procura dialogar com as outras áreas para uma educação integrada (D6)

Nesse discurso, o enunciante D6 diferencia os perfis docentes do IFSC em três “parâmetros/categorias”: i) aquele que é professor das áreas técnicas e que, automaticamente e “inadvertidamente”, segue o que está previsto na matriz curricular, partindo-se do pressuposto que também é limitada tecnicamente ao viés utilitário do mercado de trabalho; ii) os professores da educação básica de nível médio, tendo alguns deles uma visão “mais ampla e crítica” assim atuando nessa perspectiva “às vezes” a depender de sua vontade, e outros que apresentam uma postura tecnicista de modo constante, independente dos ideais e referências institucionais, e iii) os professores das áreas de Ciências Humanas que, afirmadamente, são os mais comprometidos com uma educação crítica e emancipatória, embora apresentem limites em sua atuação. Tal narrativa aponta, portanto, que práticas educativas emancipatórias ou que estabeleçam uma formação de caráter mais crítico são mais presentes no âmbito das ciências sociais e humanas, sendo nessas mais fácil o estabelecimento de movimentos de reflexão na perspectiva da construção de conhecimento crítico. Nesse viés discursivo, o *fazer, ser* instituição emancipatória a partir do desenvolvimento de práticas de atuação na perspectiva do ensino dos saberes integrados e da educação integral depende, para além do que é posto nos documentos normativos, do trabalho desenvolvido pelos docentes, estando, nesse caso, a depender de iniciativas, disciplinas e áreas de atuação e interesses particulares e subjetivos de cada um.

O que nos chama atenção, por nos parecer contraditório, em comparação com os demais enunciados pelos docentes realizados, conforme exposto nos excertos das falas apresentados a seguir, é que no desenvolvimento das entrevistas todos os docentes afirmaram e reiteraram em seus discursos atuar e/ou tentar trabalhar em uma perspectiva emancipatória, independentemente das disciplinas e cursos em que lecionam, dos seus perfis pessoais e profissionais que apresentam, e mesmo considerando haver na Instituição movimentos nessa

direção ou não, já que [...] *Eles* [a Instituição, alguns docentes, gestores] *entendem emancipação quanto empregabilidade* (D1) e [...] *há tentativas tortas nesta direção, mas educação emancipatória consolidada creio que não há* (D8). Em outras palavras, mesmo diante de aspectos limitantes e/ou possibilitadores da atuação pedagógica na perspectiva da emancipação, os docentes procuram ser ou se veem comprometidos e desenvolvendo práticas educativas nesse sentido, independentemente se muitos dos seus pares e a própria Instituição, na materialidade de seus discursos, esteja. Há de se considerar, contudo, conforme os discursos docentes anteriormente destacados, que emancipação nesses enunciados apresentam diferentes significados e, portanto, as atuações nessa perspectiva se manifestam de diferentes modos, como se percebe nos extratos discursivos a seguir:

Eu acho que uma educação emancipatória deveria estar focada na construção deles [estudantes] enquanto seres humanos, entendeu? Que é isso que eu procuro fazer...trazer conhecimento dos autores do passado [...] (D1)

Nisso que eu te digo, eu tento trabalhar nessa perspectiva emancipadora. Eu tento, sim (D2)

Eu acho assim, que a educação emancipatória é aquela que tu vai preparar a pessoa pra situações reais, sabe? [...] eu me vejo mais nessa parte da educação emancipatória [...] (D3)

[...] Entendo que o conhecimento é emancipatório e dentro dessa perspectiva em minhas aulas procuro preparar os meus alunos a terem uma consciência crítica, a questionarem e a entenderem a emancipação como construção humana (D5)

No IFSC procuro fazer minha parte nesse processo, apresentando e debatendo com os alunos as epistemologias contemporâneas da ciência e os fundamentos sociológicos da tecnologia e suas implicações para a democracia (D6)

Me recordo de projetos que desenvolvi e participei no IFSC e os pontuaria, sem sombra de dúvidas, como sendo partes de uma prática pedagógica que visa a emancipação (D7)

Tento mas não é tarefa fácil. A sociedade não tem esta cultura e nós docentes não temos o devido preparo no sentido técnico, assim praticar educação emancipatória é um desafio (D8)

Regressão Tecnicista

Um outro aspecto importante que desponta do conteúdo das entrevistas são os discursos docentes que assinalam que atividades/projetos relacionados às áreas técnicas e ao ensino dos conhecimentos específicos para o aprendizado da profissão no IFSC são trabalhados/abordados de modo sobressalente à formação de caráter geral e humanista e ao

desenvolvimento de atividades pedagógicas que objetivam/possibilitam a formação humana dos estudantes nas dimensões social, política, cultural. Isso fica explicitado, por exemplo, em falas como [...] *essa coisa do conhecimento humano, da área pedagógica é de bem menos interesse, não é um cerne ali* [no IFSC] (D1); [...] *a parte técnica tá em vantagem, têm maior peso* (D2); [...] [a Instituição] *dá bastante incentivo pra tecnologia, pra que os alunos se envolvam em projetos. [...]. Mas sob o ponto de vista humano, eu vejo pouco* (D6) e [...] *existe um foco maior no ensino dos conteúdos das áreas técnicas* (D4). Fica claro no discurso dos docentes, inclusive, que os processos de fragmentação de áreas do saber e a valorização de certos campos de conhecimentos em detrimento de outros estão também presentes no ensino médio integrado.

Além do enfoque nos conhecimentos e atividades de viés pragmático em comparação aos conhecimentos da cultura geral e das humanidades tidos como de “pouco” ou “bem menos interesse” para a Instituição, alguns docentes julgam que no IFSC o ensino é centralizado [...] *na educação para o trabalho mesmo, né* (D3), [...] *tá mais sob o ponto de vista da empregabilidade* (D1), ou seja, nas questões de cunho economicista. Inclusive, conforme indicado nos enunciados abaixo, emergem formulações de que a articulação com o setor produtivo é aquilo que a Instituição mais faz de melhor. Entretanto, esse modo de qualificar positivamente tal perspectiva de atuação também sugere que se é isso que ela faz de melhor, por outro lado, [...] *não há no IFSC uma verdadeira emancipação de caráter humano, mas emancipação do jeito que a instituição entende [...]. Eles entendem emancipação quanto empregabilidade* (D1). Talvez seja por esse e outros motivos (discursos) até aqui destacados que o docente (D8) diz acreditar [...] *que há [no IFSC] tentativas tortas nessa direção, mas educação emancipatória consolidada creio que não há.*

Eu acho que a articulação com o setor produtivo é até muito boa, sabe? Há um interesse, inclusive do setor produtivo em pegar os nossos alunos, né? Porque a formação no IFSC é muito boa, técnica, né? Há uma formação muito boa. Eu acho que o IFSC faz esse trabalho muito bem feito, porque, como eu te disse, a melhor coisa que o IFSC faz, é isso, essa é a articulação. (D1)

Tem todo esse movimento pra uma grande formação como profissionais, isso eu acho que o IFSC é brilhante, né. Acho que eles têm uma formação maravilhosa e a gente percebe isso, essa preocupação com a formação deles, que eles sejam excelentes, profissionais de excelência. Entendeu? É esse movimento que a gente percebe (D1)

Conforme se apreende do conjunto dos enunciados, as falas dos docentes divergem, de certo modo, dos discursos do PDI no que se refere à mudança de atuação da Instituição nos termos da justificação de um modelo que traz de novo, no âmbito das suas práticas pedagógicas e ações formativas, por exemplo, o desenvolvimento de ações curriculares que estabeleçam a articulação entre teoria e prática, no intuito de além de buscar ofertar aos alunos uma formação profissional, científica e tecnológica, proporcionar uma educação cidadã de caráter integral. Nesse viés, parece ficar explicitado, mais uma vez, que na prática docente a materialidade do trabalho não corresponde ao que está previsto no PDI, em outros documentos institucionais e mesmo na própria legislação, estabelecendo-se, desse modo, não só uma espécie de fragilização nos discursos associados às novas propostas de formação e qualificação apresentados no documento normativo como uma difusão nas representações discursivas entre aquilo que a Instituição é e pretende ser, em relação a sua imagem e identidade, e o modo como é percebida pelos seus docentes. Essas posições adversas no discurso sobre a (des)integração dos conhecimentos e dos saberes da formação manual e intelectual podem indicar, portanto, que no IFSC ainda há limites na efetivação dos processos de integração no cotidiano institucional, mesmo que haja tentativas e práticas positivas que perpassam a atuação de docentes, equipes pedagógicas e gestores, ou que a educação profissional ali desenvolvida permaneça estruturada “[...] reduzida à funcionalidade ao mercado, ou para a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica [...]” (KUENZER, 2002, p. 36).

A Instituição promove, está nos documentos oficiais essa questão da educação emancipatória, da pesquisa, do ensino e extensão, do ensino integrado e tudo mais. Mas se a gente for colocar numa balança, né, quais atividades que são mais desenvolvidas ali no Instituto, quais são as atividades que são levadas a um maior status de importância, a gente percebe que a parte técnica tá em vantagem. Sempre em vantagem. [...] na Semana Nacional da Ciência e da Tecnologia, todos os alunos são liberados pra poder participar, né, mas a gente não vê isso quando é, por exemplo, a Semana da Consciência Negra, quando é a Semana da Língua Portuguesa [...]. Então falta ali um equilíbrio nessa questão de importância das áreas, falta a gente perceber a integração. Não é prevalecer as áreas técnicas, as áreas das ciências exatas e biológicas, mas também áreas humanas, né? E então a gente percebe que há um desnível em se dar importância às atividades, à pesquisa de todas as áreas do conhecimento. A gente percebe que embora a Instituição tente promover o conhecimento nas diferentes áreas, falta um pouco reconhecer a importância das ciências humanas, desenvolver de verdade o ensino integrado, ainda mais que tem um discurso que combate essa questão do ensino técnico, [...] é cabe ali muita ciência humana (D2)

Pelo que se apreende no discurso do docente D2 e nos demais excertos supracitados, é possível considerar que uma das significações presentes nos discursos é de que o IFSC não está garantindo uma formação capaz de promover qualificações de caráter amplo aos sujeitos/trabalhadores estudantes como se propõe, haja vista que pode estar estabelecendo

institucionalmente um desequilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual e de trabalho manual/técnico. E em se tratando do ensino médio integrado à educação profissional, por exemplo, Ciavatta e Ramos (2011, p. 36) dizem que as dificuldades de implantação desse nível de ensino e os limites de atuação nessa perspectiva apresentam-se primeiramente

[...] como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas [...].

Ainda nessa linha discursiva em que emergem enunciações de que no IFSC o foco reside nas atividades, projetos e conhecimentos relacionados a uma formação de caráter mais técnico, também surgem discursos que indicam que a Instituição [...] *tá caminhando pra uma formação mais tecnicista (D1)*, [...] *muito próximo de se tornar uma escola técnica (D2)*, que os professores estão sentindo que [...] *há uma pressão, né, pra diminuir essa formação humana e aumentar essa formação técnica (D2)*. Levando em conta o momento em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, posteriormente à aprovação da Lei nº 13.415/2017 pelo Congresso Nacional, podemos afirmar que os docentes estão fazendo uma alusão interdiscursiva, alguns de modo explícito, ao caso da reforma do Ensino Médio que promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases, implicando processos de regulamentações e implementações no âmbito da rede federal de educação profissional nessa última etapa da educação básica.

Como já explicitado em momento anterior, no enquadramento dessa reforma sancionada em fevereiro de 2017 no contexto do mandato presidencial de Michel Temer, surge a proposta da flexibilização do currículo sob o discurso de melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o aumento da qualidade do Ensino Médio ofertado no país para torná-lo adequado às diferentes juventudes no atendimento de suas expectativas no que tange à formação escolar. Propõem-se, além do currículo flexível por eixos formativos, a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias) e a eliminação do oferecimento de disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, na formação dos alunos. Assim,

[...] a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação

Profissional),[...]. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora. No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (FERRETTI, 2018a, p. 27-28).

No que se refere aos discursos docentes, é possível observar que ao fazerem alusão a uma formação de caráter mais técnico, ainda considerada, de certo modo, prevalecente na Instituição com o ensino centrado em maior grau nos conhecimentos específicos do aprendizado da profissão, e ao indicarem movimentos de regresso a uma educação de teor mais tecnicista a partir das transformações curriculares ocorridas tanto no Ensino Médio geral quanto na educação profissional nesse nível, os professores entrevistados explicitam/reforçam, entre outras questões, a compreensão de que a oferta ampliada das disciplinas de cultura geral e humanistas constitui-se como um aspecto positivo e necessário a uma formação de caráter emancipador na medida em que sinaliza, conforme destacado em tópicos discursivos anteriores, a abertura para um campo de diálogo propício para os estudantes pensarem a respeito de si e do mundo, possibilitando-os a participação em vida social de uma forma mais consciente e autônoma. Adiante tais colocações, os docentes também reconhecem a falta desses saberes agregados à dimensão técnica para o trabalho como limitantes à formação dos estudantes e como um aspecto de regresso na perspectiva de educação, conforme vê-se, por exemplo, nas falas que seguem:

[...] quando você se torna técnico, você vai pertencer a uma categoria de trabalhadores, né, e eu acho que o que o país precisa é trabalhadores emancipados e não trabalhadores silenciados. E acho que essa formação humana colabora muito pra isso. Disciplinas que eles estão querendo tirar, como Filosofia, História, Geografia, que trabalham muito com essa questão crítica, nessa perspectiva dialética são muito importantes pra esses trabalhadores (D2)

[...] a agente vê isso como algo retrógrado, algo da Era Vargas, voltando ali mesmo pra 1930. A gente não está mais vendo 2030, né, a gente tá querendo regredir (D2)

Partindo de tais colocações discursivas, a integração entre a educação profissional e a educação geral parece ser considerada condição para uma educação de perspectiva emancipadora, ainda que o IFSC esteja mais centrado na formação específica, conforme os docentes indicam. No entanto, as novas mudanças nas diretrizes e determinações do MEC parecem pretender voltar a engessar, no contexto do Ensino Médio, – que é uma das modalidades formativas que no âmbito da EPT a perspectiva emancipatória aparece com mais força, com mais possibilidades de consolidação (MEC, 2010) – atuações político-pedagógicas institucionais que caminhem ao encontro da emancipação. Nesse sentido, é preciso, pois, considerar que se na propaganda veiculada no contexto do governo Temer o discurso está associado à ideia de liberdade de cada jovem decidir o seu próprio futuro, os elementos constitutivos da Lei abrem espaços para questionamentos, por exemplo, acerca do porquê o interesse exclusivo na reforma do último estágio educacional de acesso ao ensino superior? E como esse estudante pode ficar em tempo integral na escola e contribuir no sustento de suas necessidades pessoais e familiares, conforme determinam e demandam suas condições histórias e sociais, considerando que na época da realização do Ensino Médio muitos deles estão trabalhando no mercado formal? (FERRETTI, 2018a).

Nesse cenário, é preciso considerar a quem interessa a reforma e as intervenções pretendidas além do que é/foi exposto nas mídias e expresso na nova legislação. Por seu turno, há a pretensão de adequação da educação brasileira a diferentes interesses do sistema econômico-social, sobretudo, os de natureza financeira. E no ordenamento de um conjunto de interesses sociais, sobretudo interesses privados, emergem no âmbito do governo Temer projetos sociais e educacionais de associação conformadora a “uma face mais radicalizada do neoliberalismo” (SEGUNDO; MARTINS, 2018). Nesse contexto, um conjunto de saberes historicamente produzidos e integrados nas disciplinas escolares passa a ser negado aos estudantes, trazendo à tona a desigualdade do conhecimento importante na manutenção dos antagonismos sociais entre as classes, ou seja, do próprio sistema social vigente. Segundo Ferretti (2018a), no plano das proposições políticas, a proposição da reforma é tratada em contraposição as tentativas ao caráter contra-hegemônico formulado durante o primeiro governo do PT, no que se refere a ofertas educativas de caráter integrado e integral. A desarticulação do conhecimento da técnica com os saberes das humanidades indica, na concepção de Adorno (1995, 1996), os limites de uma perspectiva de educação integral, visto compreender a articulação entre esses saberes, sem que um se torne mais importante do que o outro, como necessária a uma formação de caráter emancipador.

Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes. [...]. É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. Tal perspectiva representa o compromisso com um processo formativo cujas origens remontam à década de 1970, quando, sob os auspícios do Banco Mundial, os países mais desenvolvidos adotaram seus princípios, sendo, na década de 1990, amplamente acolhido pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ministério do qual faziam parte alguns dos educadores que hoje propõem a contrarreforma do Ensino Médio (FERRETTI, 2018a, p. 33-34).

Assim, conforme destacado nos temas *Potenciais Institucionais para o Emancipar e Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino* apresentados anteriormente, ao mesmo tempo em que os docentes demonstram a compreensão do maior potencial emancipador no contexto do ensino médio, tendo em vista as possibilidades de atuação integrada de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo –, sugerem também que há limites na promoção dessa integração à educação profissional pretendida institucionalmente, destacando o prevalecimento de um viés pragmático mesmo nesse nível formativo. E, considerando as proposições da Lei nº 13.415/2017, uma diferente condição se apresenta a esse último nível da educação básica, deixando a continuidade do projeto da educação de ensino médio integrado ao ensino profissional aparentemente mais limitada e desafiadora. Assim, vale levantar a questão se as determinações da Lei nº 13.415/2017 podem representar, no âmbito do ensino médio integrado do IFSC (e dos IFs em geral), um regresso tecnicista e ao ensino dual, ou se não houve no IFSC (e demais unidades da Rede de Educação Profissional) um significativo avanço na concretização de uma formação que articulasse efetivamente os elementos da formação para a vida social e das técnicas de trabalho, conforme manifestado no PDI da Instituição a partir da ideia de formação integral do ser humano nas dimensões política, social e intelectual?

Por fim, destacamos que a implantação do currículo flexibilizado, ou melhor, reducionista, certamente interfere no desenvolvimento dos estudantes tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, projetando um futuro que reduz a formação deles à participação mais produtiva no mercado de trabalho. O foco no caráter pragmático sob o discurso de

formação sob o regime de tempo integral nada mais é do que a intenção de perpetuação da semiformação e de afirmação da hegemonia de setores da sociedade capitalista burguesa brasileira. Esse modo de pensar e fazer educação é bem diferente do que Adorno (1995,1996) coloca como necessário a ela, ou seja, o caráter autônomo e crítico à sociedade burguesa e a seus modos de racionalidade operante.

6.4 AGREGAÇÃO DE CATEGORIAS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS

À luz das diferentes formulações e interpretações teóricas e filosóficas que circundam o conceito de emancipação nosso estudo se dirigiu à busca de compreensão dos discursos (re)produzidos sobre educação emancipadora no contexto do IFSC na perspectiva do documento norteador institucional PDI e de narrativas de docentes atuantes no Campus Florianópolis. Conforme explicitado e discutido ao longo dessa dissertação, os IFs constituem espaços formativos que apresentam como principal incumbência a atuação na formação de cidadãos-técnicos altamente qualificados para o mercado de trabalho. Hoje, essas instituições de educação têm no conceito de “emancipar” um elemento central que é apresentado no contexto de uma “nova” proposta de educação, uma nova institucionalidade. A noção de educação para a emancipação é então definida no plano discursivo institucional dos IFs como meio de promover a transformação da realidade social na medida em que seu foco de atuação desloca-se da lógica de subordinação ao poder econômico para a construção de uma sociedade mais autônoma, solidária, menos desigual, em que o compromisso com o desenvolvimento integral de cidadãos-trabalhadores emancipados torna-se projeto precípua da educação (MEC, 2010).

De fato, as análises discursivas apresentadas nas seções anteriores, organizadas em temas e respectivas categorias agregadas (ver Figura 6 a seguir), revelam como narrativa preponderante no contexto do IFSC um discurso normativo de **Atualização Identitária** da Instituição diante da nova institucionalidade na qual hoje se inscreve. Conforme visto, o tema de 2ª ordem *Identidade e Imagem Institucional* expressa um discurso presente no PDI segundo o qual se identifica que o IFSC direciona atenção especial à questão do fortalecimento e consolidação de sua identidade e imagem institucional no que diz respeito ao que é e ao que pretender ser, aos modos como é e deve ser percebido e reconhecido pelos alunos e a sociedade no contexto em que se encontra inserido, ou seja, como uma instituição multicampus com identidade única, pública, gratuita e de qualidade.

Figura 6: Discursos normativos e discursos docentes dominantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados primários derivados do PDI e das entrevistas.

Isso porque, desde 2008 a Instituição vem apresentando um novo conjunto de demandas administrativas, pedagógicas e sociais relacionadas, entre outras, à promoção de mudanças substanciais na perspectiva do atendimento universalizante da oferta de diferentes modalidades e níveis de ensino. Estando então o trabalho educativo do IFSC direcionado a preocupações e ações político-educacionais mais amplas, revela-se uma nova forma como a Instituição se identifica enquanto agente de educação profissional, científica e tecnológica. E, nesse caso, revela-se subjacente ao discurso do PDI o que entendemos por uma espécie de “tensão identitária” nas suas práticas discursivas, isto é, a necessidade de reformular e consolidar os sentidos e narrativas em torno da sua agora sua diferente dimensão político-educacional tanto por parte de seus atores institucionais internos (gestores, docentes, alunos, pais, etc.) quanto da sociedade. Entendemos, portanto, que o interesse na imagem e identidade institucional e a necessidade de elevar o sentido social sobre essa entidade, derivam, sobretudo, da apropriação dessa concepção de “nova institucionalidade” que pressupõe a renovação e a redefinição da então vigente ordem social das escolas técnicas, quer dizer, das práticas sociais, institucionais e de gestão e dos modos como os antigos CEFETs e outras unidades que se integraram para formar os IFs atuavam na sociedade. Uma vez que a nova ordem discursiva que permeia a realidade dos IFs é metaforizada em documentos do MEC como uma “chegada ao reino das realizações educacionais” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32), surge a necessidade de se

reforçar o compromisso social sobre uma entidade tradicionalmente reconhecida como promotora de uma “educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos” (MEC, 2010, p. 22).

Nesse diapasão, o tema do *Compromisso Social* integra a narrativa de que o IFSC assume, em conformidade com a nova ordem discursiva dos IFs, o compromisso com o todo social, materializando-se no PDI diferentes proposições que perpassam as questões de acesso, permanência e êxito dos discentes, condições de representatividade dos segmentos da comunidade nos processos decisórios institucionais e demais ações de atendimento dessa Instituição no contexto onde está inserida geograficamente. Conforme ilustram os dados da pesquisa, se antes o objetivo da Instituição era proporcionar formação aos filhos das classes economicamente desprovidas, hoje ela busca contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária e para a sua transformação, o que se associa a ideias gerais e específicas de inclusão, profissionalização, democratização do conhecimento e dos bens sociais.

Além disso, na abordagem do tema *Gestão Democrática, Participativa e Inclusiva*, o documento PDI do IFSC deixa explícita a perspectiva de gestão e organização em que a Instituição busca atualmente basear suas práticas administrativas no sentido de atuar em consonância com políticas e discursos imbuídos nessa ordem social que tem redefinido o conjunto das práticas sociais e organizacionais das unidades dos IFs. Assim, de acordo com o PDI, a visão do IFSC hoje fundamenta-se numa gestão de caráter participativo, democrático, dialógico, afirmando que a reflexão e elaboração dos processos decisórios conta com a participação efetiva da comunidade acadêmica interna e externa.

Diante dessas narrativas em torno desse discurso de Atualização Identitária, podemos afirmar que o IFSC buscar atuar em consonância com o que se denomina “nova institucionalidade da EPT”, assumindo nas suas práticas pedagógicas e ações formativas o princípio da formação cidadã, integral e emancipatória. Nesse contexto, o PDI evidencia no tema das novas *Perspectivas de Formação e Qualificação Profissional* a incorporação de narrativas de teor mais progressista no âmbito dos seus Eixos de Atuação e Impacto. O documento explicita, por exemplo, que o IFSC além de buscar ofertar aos alunos uma formação profissional, científica e tecnológica, pretende proporcionar uma educação cidadã e de caráter integral, cuja a efetivação para a Instituição resulta do aprimoramento das relações individuais e sociais entre os sujeitos que a compõem e da comunidade onde está inserida; do desenvolvimento de ações curriculares que estabeleçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da superação da visão

compartimentada no que se refere à produção e apropriação dos saberes, bem como da relação estabelecida entre teoria e prática nos processos de trabalho (IFSC, 2017).

O discurso de atualização da identidade do IFSC reverbera, portanto, no conjunto de suas práticas, políticas de formação, áreas de conhecimento e objetivos almejados que se expressam no discurso dos seus **Eixos de Atuação e Impacto**. Tal discurso expressa, do ponto de vista normativo e informativo do PDI, tanto os meios de ação educacional quanto as formas de impacto regional-local que fundamentam e legitimam o sentido de educação emancipadora que o IFSC apresenta (IFSC, 2017). Em outras palavras, esses eixos demonstram tanto o conjunto das práticas político-educacionais como as condições indicadoras e concretas de desenvolvimento do que se entende ser, no âmbito do IFSC e dos IFs em geral, uma educação emancipadora e cidadã.

Conforme visto, a perspectiva emancipadora do IFSC se manifesta, segundo o discurso normativo dominante, no conjunto de suas áreas de atuação e impactos gerados na sociedade local e regional. Nesse contexto, o PDI aborda a temática da *Inserção (Socio)profissional*, por exemplo, não só pela perspectiva econômica de oferta de mão de obra para o mercado, mas também pela via da participação social desse sujeito cidadão/trabalhador nos aspectos mais amplos e políticos da vida social. Também nesse enquadramento discursivo, os processos e ações de *Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico* na Instituição são orientados, em especial, à geração de impactos no contexto onde o IFSC se insere. O princípio da *Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão* é representado como propósito da socialização de saberes teóricos e práticos entre os atores sociais, de contribuição na transformação da realidade local e na redução da desigualdade social. Por sua vez, o *Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural Local* aparece como foco ou resultante dos projetos e ações desenvolvidos institucionalmente. Já a *Articulação com Setores Produtivos* é representada como importante aspecto constituinte do perfil institucional e finalidade das suas ações de formação e qualificação emancipatórias.

É nesse conjunto discursivo dos Eixos de Atuação e Impacto que o PDI expressa o dever da Instituição de atuar em consonância com os arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais, pontuando que a realidade de cada sujeito e a pluralidade do coletivo devem ser consideradas – no sentido da geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas; de geração de trabalho e renda; de inserção no mercado de trabalho; da contribuição em relação à inclusão social, etc. – visto que a educação profissional e tecnológica ali desenvolvida atua atendendo o seu compromisso com o todo social. Assim, as demandas

sociais, culturais e econômicas de diferentes sujeitos e grupos sociais são, de certo modo, contempladas/reunidas na estruturação dos cursos da Instituição. Isso significa dizer que as propostas político-pedagógicas e os processos formativos considerados de perspectiva emancipadora no IFSC são moldados e influenciados por diferentes atores, interesses e expectativas que derivam do conjunto da natureza normativa de leis, decretos, normas de âmbito nacional e regional, etc., e de instituições privadas, grandes e pequenas corporações, representantes governamentais e organizações da sociedade civil. Por outros termos, o texto do PDI incorpora, implícita e explicitamente, diferentes convenções, valores, circunstâncias sociais e de poder existentes na ordem social e que atravessam os processos e ações que dão materialidade aos procedimentos formativos desenvolvidos dentro dessa Instituição.

Em vista disso, manifesta-se a presença de disputas e concepções de diferentes matrizes nas narrativas deste documento, uma vez que o PDI parece se apropriar de uma perspectiva de teor progressista ao mesmo tempo em que se apoia em padrões conservadores centrados no caráter economicista da educação. Nesse viés, porquanto o PDI retrate uma mudança do perfil de atuação do IFSC segundo uma perspectiva baseada em referências teórico-filosóficas de pensamento crítico e abordagens de teor mais social, apresenta como marcos pedagógicos não neutros e casuais o estímulo à educação para o empreendedorismo e o currículo centrado na concepção da pedagogia das competências, por exemplo. Além disso, parece desconsiderar na totalidade discursiva as relações que mantêm a continuidade do projeto societário ainda hegemônico e a reprodução das condições de desigualdade entre as classes sociais, tendo em conta a forma de organização e funcionamento do capitalismo brasileiro. Daí vale retornar ao questionamento levantado no início da escrita dessa dissertação: como o IFSC poderia formar sujeitos emancipados, críticos sobre a realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, técnicos qualificados para a execução de práticas demandadas por um mercado de trabalho caracteristicamente marcado por exploração da força de trabalho, privações, antagonismos e contradições socioeconômicas, inerentes ao sistema econômico capitalista?

Ainda no contexto dessa questão, é plausível acrescentar, em relação as elaborações discursivas do PDI, que ao citar o interesse do IFSC de contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária e para a sua transformação nesse sentido, o texto está fazendo alusão a ideias de universalização das oportunidades educacionais, de distribuição de renda e demais benefícios sociais, colocando que a Instituição assumi o compromisso aparente de redução das desigualdades de ordem econômica, de trabalho e renda, cultural e educacional. Em outras palavras, quando o texto faz referência ao IFSC enquanto instituição educacional que busca

garantir aos alunos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária, por exemplo, está reforçando a perspectiva de minimização de circunstâncias não éticas, não justas e não igualitárias que marcam a sociedade. Todavia, esses aspectos caracterizam, considerando as reflexões de Frigotto (2001, 2011), Ramos (2010), Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2008) e Saviani (2007), a consagração de um discurso ideológico que incentiva ações de cunho compensatórios que demarcam o processo de “recauchutagem” da subsunção do trabalhador ao capital.

Em vista dos discursos do PDI contemplados nesse estudo e das compreensões sobre a constituição dos IFs anteriormente discutidas, destacamos então que assim como há vertentes que consideram que essas instituições (e portanto o IFSC) atuam verdadeiramente segundo um viés progressista de educação emancipatória (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010; PACHECO, 2011; AGUIAR; PACHECO, 2017), há aqueles que consideram que esses novos discursos de “beneficiar a todos”, “incluir a todos”, “nova institucionalidade”, dão sequência a uma nova constituição pedagógica arquitetada e direcionada também a novos ideais do capital (NEVES, 2005; KUENZER, 2008; NEVES, 2010; FRIGOTTO, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011, entre outros). Para Neves (2005, 2010), por exemplo, seria esse o momento, ou o projeto, de desdobramento de um capitalismo de face humanizada que demanda e evidencia a existência do movimento de uma “nova pedagogia da hegemonia”, constituída intencionalmente pelas políticas neoliberais para assegurar o processo de reorganização social, política e econômica que dão forma à formação ao padrão de sociabilidade adequado à reprodução do capital.

Nas palavras de Neves (2005), essa “educação positiva” está relacionada ao movimento de revisão do próprio neoliberalismo que busca, por meio da difusão de novos ideais e valores sociais, preservar a legitimação da dominação de classe atribuindo à si mesmo características mais humanizadas, de modo a construir, da forma como lhe convém, a “sociedade para todos”, a partir da garantia da coesão social com a redefinição dos sentidos de cidadania, ética, participação, democracia, justiça social, e implantação de ações paliativas que minimizam os efeitos mais degradantes do capital sobre os denominados excluídos. Corroborando, Gouvea (2016, p. 4) sustenta que o que surge no contexto dos IFs “não é uma concessão ou se confunde com um projeto de inserção à cidadania emancipatória”, mas sim um projeto de modernização conservadora que atua para o atendimento dos interesses mais imediatos do capital, e que nas considerações de Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34):

contraditoriamente, mantém, mediante uma práxis educativa vigente, a construção de uma excludência crescente relativa a uma grande maioria de pessoas da sociedade, as quais continuarão sendo utilizadas para viabilizar todo esse desenvolvimento, mas a elas não será oportunizada a participação de igual maneira aos seus benefícios.

Acresce mencionar o estudo das políticas públicas para a EPT desenvolvidas no contexto dos governos FHC e Lula (até 2010), realizado por Azevedo, Shiroma e Coan (2012), em que os autores opõem-se à abordagem desenvolvida na SETEC/MEC a partir de 2008, que ao mesmo tempo em que enaltece essa “nova institucionalidade” dirigida ao que considera uma possível emancipação humana no âmbito da educação ofertada nos IFs, enfatiza o direcionamento dado a essas instituições à contribuição no desenvolvimento socioeconômico local e regional, aspecto que para os autores acaba por manter a alienação, as contradições e a excludência daqueles que são utilizados para gerar tal desenvolvimento, haja vista que “o desenvolvimento humano não se efetiva somente a partir da busca do desenvolvimento socioeconômico”, ao contrário,

[...] o desenvolvimento socioeconômico é algo decorrente da superação primeira das condições sobre as quais o ser humano está submetido, e toda vez que se coloca o desenvolvimento socioeconômico como elemento centralizador e o ser humano numa posição de coadjuvante não ocorre passagem para outra condição de desenvolvimento social (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 34).

Nesse sentido, Adorno (1995), ao tratar do capitalismo tardio¹⁰⁰ nos termos da racionalidade produtivista de sua época, ou seja, de mercado, alude haver uma certa confusão no que se refere à razão emancipatória. Nesse diapasão, os processos educacionais desenvolvem-se à mercê dos interesses econômicos como um déficit ético do capitalismo que gera no lugar da formação a semiformação “[...] como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social” (LEO MAAR, 2003, p. 462). Adorno identifica que, estando a educação interligada ideologicamente aos processos e relações de uma sociedade dividida em classes, constitui-se num canalizador dos interesses das massas, favorecendo o comportamento reificado de assimilação e adaptação dos sujeitos à realidade posta. E nesse sentido, “[...] o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de minoridade [...]” (ADORNO, 1995, p. 180).

Ainda assim, vale considerar, segundo as colocações adornianas, que mesmo que historicamente o IFSC e os IFs em geral tenham se constituído como base de uma educação

¹⁰⁰ Termo utilizado para se referir ao capitalismo posterior a 1945.

excludente e dual, que formava “máquinas” ao invés de pessoas, não significa que essas instituições prescindam o caráter de possível portador de uma condição emancipatória na formação de homens e mulheres. Visto que a dominação do capitalismo sobre a educação é uma constituição histórica, podendo a educação assumir ou não uma posição emancipadora, a depender de seus propósitos, já que tem potencial tanto para atuar na manutenção das condições impostas socialmente quando para transformar e superar a ordem estabelecida. No entanto, numa sociedade cujo interesses capitalistas são sobressalentes, uma educação para a emancipação somente faz sentido se for resultante do estabelecimento da crítica à realidade vigente e de um processo de “produção de uma consciência verdadeira”, o que constitui uma “exigência política” (ADORNO, 1995, p. 141).

Já no que se refere às abordagens discursivas dos docentes entrevistados, as análises revelam como narrativas preponderantes aquilo que denominamos de **Deflexões entre o PDI e a Prática Pedagógica**, ou seja, um conjunto de *Ambiguidades e Contradições na Apropriação do PDI* por parte dos professores em relação aquilo que é posto nesse texto institucional e praticado na realidade da prática docente. Nesse sentido, fica explicitado que mesmo que o PDI se constitua o documento de maior relevância normativa institucional, os discursos nele presente tendem a não ser apropriados plenamente por alguns docentes, revelando-se nas narrativas que todos os professores têm os PPCs como balizadores centrais das práticas pedagógicas, sendo esses entendidos como instrumentos que sintetizam e reproduzem o conteúdo do PDI. Logo, a pressuposição levantada nos capítulos iniciais dessa dissertação, de que os discursos e práticas pedagógicas poderiam apontar para sentidos diversos acerca do que o IFSC, enquanto instituição, assume como educação científica e tecnológica em relação aos atribuídos pelos docentes, mostrou-se, de fato, pertinente, considerando a multiplicidade de formas de apropriação dos discursos normativos pelos docentes no que tange as normativas e prerrogativas estabelecidas no documento PDI.

Além disso, emergiram dos dados de análise discursos que os próprios docentes pontuaram como sendo contraditórios no que se refere ao que é posto no PDI e praticado na realidade docente institucional. Os professores apontaram, por exemplo, o seu baixo o grau de envolvimento na construção do PDI, embora o documento ressalte a sua natureza deliberativa consoante aos princípios de uma gestão democrática, participativa e inclusiva. Também se autorrepresentaram como sujeitos impelidos a se dedicarem, quase que exclusivamente, às atividades de ensino diante das poucas oportunidades para pesquisa e extensão, indicando que a materialidade do trabalho do professor quanto ao princípio da indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão não corresponde plenamente ao que está previsto no PDI e/ou em outros documentos normativos do IFSC. Assim, se a união desses três componentes curriculares e institucionais, segundo expõe o texto, remete à concepção e à identidade da Instituição enquanto condições elementares para o cumprimento da missão institucional e de transformação da realidade social local e regional na perspectiva de uma sociedade “ética” e “solidária”, as narrativas apresentadas docentes, contudo, sugerem que as práticas de ensino acabam concentrando a maior parte dos esforços institucionais comparativamente às iniciativas de pesquisa e extensão.

A análise dos temas que compõem a categoria **Múltiplos Sentidos de Educação Emancipatória** evidencia que variados são os significados potenciais (FAIRCLOUGH, 2003) sobre emancipação presentes nos trechos discursivos acerca do que os docentes definem como sendo uma educação emancipadora. Isso porque, conforme já destacado em momento anterior em que tratamos da abordagem teórico-analítica da ADC para tratamento e análise do conteúdo empírico do estudo, cada sujeito, tanto o que discursa quanto o que lê e analisa o texto, apresenta diferentes compreensões de mundo, construções semânticas e ideologias, considerando a exterioridade em que está inserido, quer dizer, os contextos da produção linguística, análise e interpretação do discurso. Justamente por isso, não há, sem a interação subjetiva dos sujeitos e a atribuição de sentidos aos objetos (textos), condições de explicar o processo de produção dos discursos e dos sentidos (MELO, 2009).

A interpretação dos dados das entrevistas buscou demonstrar que nas práticas discursivas docentes diferentes sentidos, expressões e exemplos de práticas pedagógicas emergiram para conferir significado ao conceito de emancipação e sua relação com a educação, havendo no tratamento dos dados discursivos coletados amostras de que os sujeitos produzem sentidos ora bastante adversos e ora semelhantes entre si. Na apreensão dos discursos também foi possível estabelecer certas articulações interdiscursivas com diferentes correntes pensamento educacional e filosófico que se preocuparam com o tema da emancipação e sua interface com a educação.

Um dos discursos, por exemplo, representa o conhecimento como o único meio de emancipação. Esse discurso de *Emancipação pelo Conhecimento* reflete uma noção idealista da emancipação, no sentido de um processo que ocorre fundamentalmente no plano das ideias, daí atingindo outras dimensões materiais da vida humana. Outro discurso que desponta da fala dos docentes é o da *Emancipação pelo Trabalho, Renda e Ascensão Social*, uma significação de emancipação e/ou educação emancipatória associada a uma visão utilitarista e econômica

das questões de trabalho e renda, numa perspectiva em que as práticas educativas consideradas emancipatórias pelo enunciante do discurso são aquelas que possuem implicações concretas sobre aspectos da vida cotidiana do estudante na dimensão do econômico. Nesse discurso, a noção de emancipação ganha também significado de pertencimento e mobilidade social. Por fim, os dados revelam o discurso de *Emancipação pela Formação Crítica*, baseada numa educação que transcende o desenvolvimento de habilidades e capacidades manuais e técnicas para atuação nos meios de produção, agregando-se a essa dimensão técnica para o trabalho a formação do ser humano enquanto cidadão/sujeito autônomo, independente e consciente numa perspectiva que lhe possibilite, a partir da compreensão do contexto histórico, político e social em que se encontra inserido, participação em vida social de uma forma mais consciente e autônoma. Nessa abordagem discursiva, ficam explicitados movimentos de crítica e enfrentamento quanto aos saberes produzidos socialmente, numa compreensão que vai ao encontro com a leitura adorniana de educação emancipatória. Entretanto, desse discurso de formação crítica também despontam limitações no que se diz ser educação emancipadora na medida em que esta se propõe, aparentemente, a nada além do reconhecimento de condicionamentos históricos e sociais mais amplos estabelecidos, ou seja, uma formação de caráter limitado.

Por meio da análise realizada, observamos também que os docentes apresentam discursos do que compreendem como *Potenciais Institucionais para o Emancipar*. Esse discurso coaduna, de certo modo, com as narrativas expressas no PDI no que diz respeito ao modo como o IFSC se reconhece – referência às outras instituições educacionais e sociais – e procura ser percebido pelos alunos e pela sociedade local. Nessa linha, o IFSC é reconhecido como uma instituição diferenciada e qualitativamente mais avançada comparativamente a conjunto outros espaços formativos e educativos, em vista de possuir uma boa infraestrutura com espaços equipados e outros suportes (música, teatro, dança, laboratórios, grupos de escrita e leitura, grupos de pesquisa, coordenação pedagógica, auxílios financeiros aos alunos em situação de vulnerabilidade social, etc.) que os professores entendem como possibilitadores do desenvolvimento de práticas concebidas como emancipatórias. Além disso, os docentes destacam como condições indicadoras de uma formação emancipatória a associação entre o ensino dos saberes gerais (educação geral) e o ensino da técnica (educação profissional); a participação dos alunos em atividades esportivas, artísticas e culturais desenvolvidas no âmbito da Instituição, assim como a participação desses nas reflexões e elaborações dos processos decisórios institucionais, explicitando com esse destaque, por sua vez, pontos que reafirmam os modos de

gestão ditos de caráter participativo, democrático, dialógico. Aliás, constituir-se enquanto instituição pública que permite o acesso dos diferentes seguimentos da comunidade até então marginalizados e a própria questão de trazer nos documentos norteadores um discurso em que se (re)afirma enquanto instituição atuante no sentido de uma educação emancipadora são aspectos considerados, per se, emancipatórios.

Nesse sentido, os docentes apresentam possuir, a partir do uso das adjetivações de teor positivo – pública, gratuita, de qualidade – uma “imagem positiva” da Instituição, conforme explicitado no texto do PDI. Por essa via, é possível destacar certa coerência entre o discurso e o comportamento institucional nas relações estabelecidas internamente.

Considerando esse conjunto de dados discursivos, entendemos ser preciso considerar o fato de que o IFSC atuar na perspectiva da inclusão social, ou atender por meio de ações e programas institucionais as necessidades dos estudantes em termos de renda mínima para se manterem estudando; ou possuir e promover o acesso a uma boa infraestrutura com espaços equipados e outros diferenciais; ou ainda proporcionar condições para participações estudantis nos processos decisórios institucionais, não constituem por si só indicativos incontestáveis de que se trata de uma Instituição que desenvolve um processo educacional emancipatório, conforme parece se manifestar de modo naturalizado no discurso de alguns dos docentes. Tampouco, não se pode assumir como pretensão de verdade a afirmação da Instituição de atuação numa perspectiva emancipadora apenas pelo fato de tal discurso fazer-se presente nos documentos normativos institucionais.

No âmbito das práticas discursivas docentes, ficam evidenciados também discursos de *Dissimetrias em Áreas e Níveis de Ensino*, ou seja, compreensões de que certas áreas do conhecimento, níveis de ensino do IFSC e mesmo perfis docentes (idade, tempo de trabalho na Instituição, disciplina que leciona), apresentam limites ou maior potencial de atuação em uma perspectiva emancipadora. Emerge nesses discursos, portanto, uma relação polêmica de dicotomia entre os perfis dos professores, as diversas áreas do conhecimento e níveis de formação que demarcam a atuação profissional docente e institucional.

Dentre os níveis de ensino ofertados na Instituição e que os docentes indicam promover e/ou ter maiores possibilidades formativas emancipatórias, por exemplo, é destacado o ensino médio integrado ao técnico. Nesse contexto, ao afirmarem que os cursos técnicos integrados ao ensino médio revelam maior potencial emancipador ou são emancipatórios, os docentes indicam, por outro lado, a existência de ofertas formativas que entendem estarem articuladas em maior grau a critérios de inserção produtiva e/ou sem uma formação completa e

consistente, estando, portanto, em prejuízo no aspecto da emancipação, quando destituídos de conteúdos humanistas, sociais e abordagens de teor crítico sobre a produção e divulgação dos saberes.

Na materialidade dos discursos docentes percebe-se, também, movimentos de reflexão e crítica sob a projeção de cursos em que os entrevistados inferem haver o prevalectimento de um viés pragmático com finalidade primeira mercadológica. Isso, pois, considerando as formas de ofertas nos diferentes níveis e modalidades formativas dentro do panorama atual da Instituição, conforme apresentado nos dados institucionais, há taxas bastante expressivas de oferta de cursos que apresentam como objetivo principal o ensino e o aprendizado da técnica para inserção rápida do aluno no mercado de trabalho ou de (re)qualificação profissional de jovens e adultos com baixa escolaridade e que não necessariamente articulam a formação de caráter geral, humanista e continuada.

Além dessas narrativas docentes supracitadas, os dados discursivos apontam compreensões dos enunciantes de que professores mais antigos são mais conservadores sob esse ponto de vista da emancipação. Esse discurso sugere que se os professores atuantes há bastante tempo na Instituição e/ou com idades mais elevadas são mais conservadores no que se refere a uma atuação pedagógica na perspectiva da emancipação, os mais novos em termos de idade e tempo de trabalho no IFSC, não o são. Desse modo, práticas pedagógicas institucionais podem variar consideravelmente entre os sujeitos docentes, a depender da idade, tempo de trabalho no IFSC, área em que atua e disciplina que leciona. Há, por um lado, algumas disciplinas em que é possível, dependendo do “perfil” profissional docente, estimular movimentos de reflexão e crítica. Por outro lado, em outras áreas de formação tais movimentos não se mostram tão presentes haja vista que o objetivo não é “a formação de filósofos”, mas de bons profissionais técnicos.

Nesse mesmo sentido, outra narrativa aponta que práticas educativas emancipatórias ou que estabeleçam uma formação de caráter mais crítico são mais presentes no âmbito das ciências sociais e humanas, sendo nessas mais fácil o estabelecimento de movimentos de reflexão na perspectiva da construção de conhecimento crítico. Nesse viés discursivo, o *fazer, ser* instituição emancipatória a partir do desenvolvimento de práticas de atuação na perspectiva do ensino dos saberes integrados e da educação integral depende, para além do que é posto nos documentos normativos, do trabalho desenvolvido pelos docentes, estando, nesse caso, a depender de iniciativas, disciplinas e áreas de atuação e interesses particulares e subjetivos de cada um.

O que nos chama atenção, por nos parecer contraditório, em comparação com os demais enunciados pelos docentes realizados, é que no desenvolvimento das entrevistas todos os docentes afirmaram e reiteraram em seus discursos atuar e/ou tentar trabalhar em uma perspectiva emancipatória, independentemente das disciplinas e cursos em que lecionam, dos seus perfis pessoais e profissionais que apresentam, e mesmo considerando haver na Instituição movimentos nessa direção ou não. Em outras palavras, mesmo diante de aspectos limitantes e/ou possibilitadores da atuação pedagógica na perspectiva da emancipação, os docentes procuram ser ou se veem comprometidos e desenvolvendo práticas educativas nesse sentido, independentemente se muitos dos seus pares e a própria Instituição, na materialidade de seus discursos, esteja.

Por fim, outro aspecto importante que desponta do conteúdo das entrevistas são os discursos docentes de *Regressão Tecnista* que assinalam que atividades/projetos relacionados às áreas técnicas e ao ensino dos conhecimentos específicos para o aprendizado da profissão no IFSC são trabalhados/abordados de modo sobressalente à formação de caráter geral e humanista e ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que objetivam/possibilitam a formação humana dos estudantes nas dimensões social, política, cultural. Fica claro no discurso dos docentes, inclusive, que os processos de fragmentação de áreas do saber e a valorização de certos campos de conhecimentos em detrimento de outros estão também presentes no ensino médio integrado.

Além do enfoque nos conhecimentos e atividades de viés pragmático em comparação aos conhecimentos da cultura geral e das humanidades tidos como de “pouco” ou “bem menos interesse” para a Instituição, alguns docentes julgam que no IFSC o ensino é centralizado nas questões de cunho economicista. Inclusive, emergem formulações discursivas de que a articulação com o setor produtivo é aquilo que a Instituição mais faz de melhor. Entretanto, esse modo de qualificar positivamente tal perspectiva de atuação também sugere que se é isso que ela faz de melhor, por outro lado, não há no IFSC uma verdadeira emancipação de caráter humano, mas emancipação compreendida a partir de uma perspectiva reduzida à empregabilidade.

Conforme se apreende do conjunto dos enunciados, as falas dos docentes divergem, de certo modo, dos discursos do PDI no que se refere à mudança de atuação da Instituição nos termos da justificação de um modelo que traz de novo, no âmbito das suas práticas pedagógicas e ações formativas, por exemplo, o desenvolvimento de ações curriculares que estabeleçam a articulação entre teoria e prática, no intuito de além de buscar ofertar aos alunos uma formação

profissional, científica e tecnológica, proporcionar uma educação cidadã de caráter integral. Nesse viés, parece ficar explicitado, mais uma vez, que na prática docente a materialidade do trabalho não corresponde ao que está previsto no PDI, em outros documentos institucionais e mesmo na própria legislação, estabelecendo-se, desse modo, não só uma espécie de fragilização nos discursos associados às novas propostas de formação e qualificação apresentados no documento normativo como uma difusão nas representações discursivas entre aquilo que a Instituição é e pretende ser, em relação a sua imagem e identidade, e o modo como é percebida pelos seus docentes.

Uma das significações também presentes nos discursos é de que o IFSC não está garantindo uma formação capaz de promover qualificações de caráter amplo aos sujeitos/trabalhadores estudantes como se propõe, haja vista que pode estar estabelecendo institucionalmente um desequilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual e de trabalho manual/técnico. Ainda nessa linha discursiva em que emergem enunciações de que no IFSC o foco reside nas atividades, projetos e conhecimentos relacionados a uma formação de caráter mais técnico, também surgem discursos que indicam que a Instituição está em processo de retrocesso à educação tecnicista. Esses discursos surgem em alusão interdiscursiva, alguns de modo explícito, à aprovação da Lei nº 13.415/2017 pelo Congresso Nacional, que estabelece a reforma do Ensino Médio e promove alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases, implicando processos de regulamentações e implementações no âmbito da rede federal de educação profissional nessa última etapa da educação básica.

No que se refere aos discursos docentes, é possível observar que ao fazerem alusão a uma formação de caráter mais técnico, ainda considerada, de certo modo, prevalecente na Instituição com o ensino centrado em maior grau nos conhecimentos específicos do aprendizado da profissão, e ao indicarem movimentos de regresso a uma educação de teor mais tecnicista a partir das transformações curriculares ocorridas tanto no Ensino Médio geral quanto na educação profissional nesse nível, os professores entrevistados explicitam/reforçam, entre outras questões, a compreensão de que a oferta ampliada das disciplinas de cultura geral e humanistas constitui-se como um aspecto positivo e necessário a uma formação de caráter emancipador na medida em que sinaliza a abertura para um campo de diálogo propício para os estudantes pensarem a respeito de si e do mundo, possibilitando-os a participação em vida social de uma forma mais consciente e autônoma. Adiante tais colocações, os docentes também reconhecem a falta desses saberes agregados à dimensão técnica para o trabalho como

limitantes à formação dos estudantes e como um aspecto de regresso na perspectiva de educação.

Partindo de tais colocações discursivas, a integração entre a educação profissional e a educação geral parece ser considerada condição para uma educação de perspectiva emancipadora, ainda que o IFSC esteja mais centrado na formação específica, conforme os docentes indicam. No entanto, as novas mudanças nas diretrizes e determinações do MEC parecem pretender voltar a engessar, no contexto do Ensino Médio, – que é uma das modalidades formativas que no âmbito da EPT a perspectiva emancipatória aparece com mais força, com mais possibilidades de consolidação (MEC, 2010) – atuações político-pedagógicas institucionais que caminhem ao encontro da emancipação.

A partir desse conjunto discursivo constituído do texto do PDI e das narrativas docentes, podemos acrescentar que identificamos elaborações discursivas que ora convergem ora divergem do conceito adorniano de emancipação e educação emancipadora. Essas interrelações, por exemplo, ficam explicitadas tanto nas falas docentes como no texto do PDI quando referências a movimentos de crítica e enfrentamento aos saberes produzidos socialmente são estabelecidas discursivamente. Já as divergências são manifestadas no PDI quando este apresenta a educação interligada ideologicamente aos processos e relações de uma sociedade dividida em classes, contribuindo na formação profissional de sujeitos reificados e adaptados à realidade posta. Do mesmo modo, na fala dos docentes os discursos de formação crítica apresentam limitações na medida em que concebem a educação emancipatória como aquela que se limita ao reconhecimento de condicionamentos históricos e sociais mais amplos estabelecidos, ou seja, uma formação de caráter limitado.

Considerando então, que nas sociedades atuais noções como autonomia, liberdade, cidadania, formação integral, entre outros destacados nos discursos docentes e do PDI não passam muitas vezes de uma “aparência legal”, condições não efetivas, e que o sujeito já nasce praticamente assujeitado à sociedade de mercado, que ideologicamente o domina, a dimensão da resistência constitui-se como muito importante à educação. Um processo educativo emancipatório demanda a produção de uma consciência verdadeira, autocrítica da razão, da subjetividade, da individualidade, da autonomia dos sujeitos no sentido de levarem em conta as condições a qual se encontram subordinados no que se refere aos modos de produção e reprodução da sociedade. Faz-se imprescindível à educação emancipatória direcionar-se à conscientização do indivíduo acerca do pensamento tutelado, à compreensão da realidade a que está submetido e à conquista da capacidade de resistência frente à heteronomia imposta na

sociedade. Dito de outro modo, a educação deve conduzir a reflexão da realidade num processo dialético de confronto com a experiência real a partir de uma “inteligência concreta” (ADORNO, 1995, 1996).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos das seções das abordagens e análises adensadas nos Capítulos desta dissertação, a organização do trabalho teve como fio condutor a relação estabelecida entre os temas educação e emancipação. Desse modo, dada a variedade de significados teóricos, filosóficos e de senso comum (noções estereotipadas) atribuídos ao conceito emancipação, buscamos compreender e explicitar no Capítulo 2 o sentido etimológico da palavra em sua origem e diferentes concepções teórico-filosóficas que perpassaram o termo emancipação ao longo da história, o que nos possibilitou definir/(re)afirmar a vertente conceitual que nos serviria de fundamentação e orientação no estudo, conforme apresentado no Capítulo 3. Isso feito, introduzimos, no Capítulo 4, o campo empírico da pesquisa e realizamos uma discussão acerca da relação educação/trabalho/emancipação na perspectiva da mudança do perfil da educação profissional e na demarcação do capitalismo contemporâneo. Após explicitado o arcabouço metodológico da pesquisa no Capítulo 5, avançamos, por fim, no Capítulo 6, em termos da produção de conhecimento a partir da análise, discussão e interpretação dos discursos normativos e discursos de docentes do IFSC sobre uma educação que se propõe emancipadora. Assim, à guisa de conclusão, cumpre-nos apresentar, em forma de síntese, o atendimento dos propósitos do estudo, os objetivos e indagações inter-relacionadas que orientaram a investigação.

Conforme explicitado, a problemática que conduziu as abordagens e análises da pesquisa foi o tema da emancipação em sua interface com a educação, mais precisamente a noção de uma educação de perspectiva emancipadora, no contexto dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Essas instituições estão atualmente inseridas no que se designa como uma “nova institucionalidade”, que pressupõe a renovação e a reformulação da vigente ordem social das escolas técnicas, então centradas na profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. Como visto neste estudo, o advento da nova institucionalidade representa senão uma reconfiguração da ordem social dos IFs, que redefine a rede de práticas sociais sobre como essas intuições de educação passam a ser organizadas.

Nesse contexto, o objetivo de emancipação tem aparecido corriqueiramente em diversos gêneros discursivos institucionais, como documentos legais, planos e currículos escolares no âmbito dos IFs, o que sugere a assimilação de discursos de teor progressista e emancipatório na perspectiva de um profissionalizar ampliado. Levando em conta tal discurso

emancipatório em voga no campo dos IFs, consideramos a importância da problematização crítica dessa narrativa para tematizar as condições efetivas de sua realização, uma vez que tal narrativa pressupõe, por um lado, a formação e qualificação educacional de sujeitos emancipados, críticos sobre a realidade na qual estão inseridos e, do outro lado, técnicos qualificados para a execução de práticas demandadas por um mercado de trabalho caracteristicamente marcado por exploração de força de trabalho, privações, antagonismos e contradições socioeconômicas, inerentes ao sistema econômico capitalista.

Considerando-se também o novo perfil de profissional a ser formado segundo tal diretriz supostamente emancipatória e, conseqüentemente, o novo perfil docente exigido para levar a cabo tal projeto, buscamos entender os sentidos de emancipação/educação emancipatória que se estabelecem como característica do projeto de educação profissional e tecnológica no âmbito do IFSC em particular, e como eles são significativamente produzidos e reproduzidos em práticas discursivas de natureza normativa (o Plano de Desenvolvimento Institucional) e nas narrativas de docentes do Campus Florianópolis, não só em suas convergências, mas sobretudo nas suas tensões, ambigüidades e contradições. Assim, à luz do pensamento adorniano sobre emancipação e sua interface com o campo da educação, buscamos o suporte teórico para analisar criticamente os sentidos sobre educação emancipadora e as interrelações entre os discursos normativos do PDI e os discursos de docentes do IFSC.

É válido destacar mais uma vez o pressuposto de que variados são os significados potenciais (FAIRCLOUGH, 2003) sobre emancipação imbuídos nos trechos discursivos aqui analisados e que novas e diferentes interpretações surgem dos enunciados docentes e do documento normativo institucional sobre uma educação de perspectiva emancipatória no contexto do IFSC, marcando o processo de (re)leitura da própria pesquisadora. Isso porque os discursos e a produção de sentidos dos textos são afetados por diferentes contextos da produção linguística, análise e interpretação.

As análises do corpus discursivo revelaram que os sentidos de educação emancipatória dominantes no documento PDI do IFSC estão centrados nos discursos de *Atualização Identitária* da Instituição e *Eixos de Atuação e Impacto*, narrativas que expressam, do ponto de vista normativo e informativo do PDI, tanto os meios de ação educacional quanto as formas de impacto regional-local que fundamentam e legitimam o sentido de educação emancipadora que o IFSC apresenta. Os discursos dos docentes entrevistados, por sua vez, indicaram *Deflexões entre o PDI e a Prática Pedagógica* dos professores, bem como *Múltiplos Sentidos de Educação Emancipatória*. Ademais, as narrativas docentes sugerem a *Imanência do Ensino*

Profissionalizante no âmbito do IFSC, em razão das dissimetrias em áreas e níveis de ensino e de uma percepção de regressão às origens tecnicistas das práticas político-educacionais.

Vale acrescentar que o conjunto discursivo constituído do texto do PDI e das narrativas docentes indicaram elaborações discursivas que ora convergem ora divergem do conceito adorniano de emancipação e educação emancipadora. Essas interrelações, por exemplo, ficam explicitadas tanto nas falas docentes como no texto do PDI quando referências a movimentos de crítica aos saberes produzidos socialmente são estabelecidas discursivamente. Já as divergências são manifestadas no PDI quando este apresenta a educação interligada ideologicamente aos processos e relações de uma sociedade dividida em classes, contribuindo na formação profissional de sujeitos reificados e adaptados à realidade posta. Do mesmo modo, na fala dos docentes os discursos de formação crítica apresentam limitações na medida em que concebem a educação emancipatória como aquela que se limita ao reconhecimento de condicionamentos históricos e sociais mais amplos estabelecidos, ou seja, uma formação de caráter limitado.

O que vemos nesse caso é que embora as mudanças discursivas normativas institucionais do IFSC/IFs apresentem uma intencionalidade emancipatória, a ordem social vigente do capitalismo neoliberal transpassa o seu discurso e molda as concepções e práticas de educação profissional e tecnológica ali dominantes. A Instituição então reacomoda discursos e ações naturalizando noções de ensino como promoção social, de educação para além do capital, exibindo termos de aparência crítica que, no fundo, apresentam uma intenção conciliatória de “harmonização” social (FRIGOTTO, 2001, 2011; NEVES, 2005, 2010; RAMOS, 2010, CIAVATTA; RAMOS, 2011; KUENZER, 2008; SAVIANI, 2007), disfarçando interesses e bases de uma racionalidade técnico/instrumental (ADORNO, 1995). Assim, apesar de não realizar uma formação somente técnica, parece, também, não efetivar uma formação emancipatória – o que não significa, segundo a compreensão adorniana, que prescindia o caráter de possível portador de uma condição emancipatória na formação de homens e mulheres.

No que se refere ao suporte teórico aqui adotado, vale acrescentar que os elementos das análises de Adorno foram fundamentais para a compreensão das relações estabelecidas socialmente e dos modos de ser e se fazer educação na dinâmica da sociedade contemporânea. A partir do movimento de crítica às estruturas sociais e à sociedade burguesa de seu tempo, as referências e proposições Adornianas nos permitiram compreender que na organização social atual predomina ainda um modo de racionalidade heterônoma ancorada nos interesses ideológicos dominantes, arquitetados em prol da vitalidade da ordem social capitalista.

Reconhecemos que as colocações sobre emancipação e educação desse teórico nos permitiram pensar tais conceitos integrados às características da sociedade atual, de modo a compreender as inúmeras contradições econômicas, políticas e culturais que fazem parte do curso da história contemporânea brasileira e que perpassam a educação. Nesse sentido, foi possível o estabelecimento de uma problematização crítica às propostas de formação de sujeitos/trabalhadores no atual enredo social e a reflexão no sentido da reconstrução de uma concepção de educação que ultrapasse a serventia ao mercado de trabalho com o ensino baseado no saber fazer, na conciliação de interesses inconciliáveis sob a perspectiva do capital e no “incluir” as pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual. Entendemos, portanto, que a abordagem adorniana mostrou-se seminal para a identificação, compreensão e discussão adequada dos discursos docentes e normativo institucional do IFSC sobre educação emancipadora.

Nesse cenário, é oportuno reiterar nossa compreensão de que é imprescindível o estabelecimento de reflexão e problematização crítica dos discursos de emancipação e educação na perspectiva da compreensão dos mecanismos de reprodução do *status quo* característicos das relações capitalistas internas ao espaço educativo, no sentido de repensar o papel da educação na sociedade de classes e desmistificar as noções estereotipadas e contraditórias que a cercam. Entendemos ser igualmente necessário, ainda que cada vez mais limitado em nosso contexto educacional, o avanço do debate político-social nos espaços educativos, com ênfase na compreensão das contradições presentes na sociedade, de modo a possibilitar o reconhecimento dos sujeitos como pertencentes a uma organização social heterônoma e estimulá-los a pensar (ler) o mundo de um modo diferente, com base em “uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995). Ainda nesse sentido, apoiados na perspectiva teórica aqui adotada, apresentamos a convicção de que é imprescindível que o pensamento crítico-reflexivo seja encorajado na práxis educativa, assim como a dimensão da contraposição e da resistência ao presente curso da história, no que diz respeito, sobretudo, à acumulação de capital e as formas de racionalidade hegemônica estabelecida no conjunto das relações sociais.

Acerca dos temas educação e emancipação, eis o que diz Adorno (1995, p. 143):

Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. [...] No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...]. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se

orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior.

Nesse diapasão, mesmo que pensar/propor processos e ações educativas seja um aspecto consideravelmente difícil e desafiador nesse atual contexto em que uma série de valores e interesses dominantes de caráter neoliberais têm avançado expressivamente em âmbito social, sobrepondo-se, sobretudo, no campo das políticas educacionais no país – onde tem se manifestado, por exemplo, projetos de teor reacionário sob a aparente capa de neutralidade considera doutrinação toda e qualquer forma de discussão e questionamento sobre os modos de sociabilidade derivada do sistema de produção econômica capitalista; a reforma no ensino médio, que “[...] a par do aligeiramento desta e de seu caráter manifestamente pragmático, centrado apenas na formação técnica de mão de obra, descarta da constituição omnilateral do ser humano” (FERRETTI, 2018b, p. 270), e mudanças outras na LDB e demais documentos de referência do campo educacional que têm concentrado proposições de afirmação da hegemonia alijando as condições de uma formação educacional integral, mais humanizada aos estudantes/trabalhadores –, há necessidade de se apreender, situado no fenômeno em foco, o seu papel das políticas educacionais na produção dos conhecimentos e expressão de ideologias. Assim como compreender a articulação dessas com as formas de consciência social e nas transformações sociais numa determinada particularidade histórica. Nesse sentido, é necessário entender a educação como campo de contradições e, também, como campo de possibilidades de mudança.

Consideramos que essa dissertação contribui para uma análise crítica sobre uma temática teoricamente complexa, mas estimulante, como é o tema da emancipação. A partir de uma abordagem teórica e analítica crítica, este estudo contribui no sentido de preencher uma lacuna na literatura acerca de educação científica e tecnológica e campos do conhecimento afins quanto a uma compreensão aprofundada sobre discursos em torno da noção de educação emancipadora que aparecem hoje institucionalmente contemplados e integrados às diretrizes do IFSC e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um todo.

Produzindo uma problematização e reflexão crítica sobre os sentidos de emancipação e educação para a emancipação imbuídos nos discursos do PDI e docentes do IFSC, a abordagem adotada nessa pesquisa pela via da ADC contribui também para a elucidação de potenciais contradições semânticas entre o escrito, o falado e o praticado no âmbito educacional do IFSC, bem como de demais instituições de ensino técnico profissionalizantes. Ademais, o estudo ajuda a clarear os limites e as possibilidades de uma prática educativa verdadeiramente

emancipatória ao fornecer subsídios para um (re)pensar das práticas pedagógicas no contexto do IFSC e na realidade dos IFs em geral. Para além do caso do IFSC em particular, entendemos que o estudo pode contribuir para uma agenda de pesquisas futuras que visem compreender, por exemplo, i) questões do *como, quando e por que* surgem novos discursos no âmbito educacional, ii) mudanças nos sentidos (re)construídos sobre os termos emancipação/emancipar desde seu surgimento até o momento atual e iii) as relações estabelecidas entre educação e emancipação e suas nuances político-sociais. Essa pesquisa, portanto, pode levar ao desenvolvimento de novas abordagens sobre o tema e subsidiar novas discussões.

Como todo estudo científico, a presente pesquisa apresenta limitações. Sem desconsiderarmos a riqueza do conteúdo dos relatos docentes e normativo do PDI que acreditamos ilustrar significativamente discursos permeiam o todo institucional, dentre as limitações mais significativas dessa pesquisa podemos citar o número relativamente limitado de docentes entrevistados e a concentração do estudo das narrativas dos professores na realidade do IFSC, Campus Florianópolis. Assim, entendendo que problematizar uma temática que se insere numa realidade atual e concreta dos IFs demanda novas e diferentes análises científicas, como indicações para estudos futuros sugerimos a abordagem de outros aspectos discursivos no âmbito das práticas docentes, das experiências e vivências discentes, de demais servidores e dos documentos normativos institucionais de um modo que outros campi e/ou um conjunto deles sejam contemplados nas problematizações e análises. Sugerimos também, que o número materiais e sujeitos de pesquisa sejam ampliados e novos métodos de coleta de dados sejam incorporados de acordo com as questões de interesse mobilizadas.

Por fim, afirmamos a necessidade de questionamento sobre as instituições educativas que trazem em seu discurso a proposição de atuação numa perspectiva emancipatória: emancipação para quê, quem e como?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Revista Educação e Sociedade**, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996. Disponível em: http://www.robertexto.com/archivo5/da_semicultura.ht. Acesso em: 25 mai. 2018.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. *IN*: ANJOS, Maylta Brandão dos; Rôças, Giselle. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Editora IFRN, Parceria Editorial, 2017.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.
- ALMEIDA, Guido A. de. Nota preliminar. *IN*: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AULER, Décio; BAZZO, Walter Antônio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência e Educação**, v.7, n. 1, p. 01-13, mai. 2001.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**. v. 38, p. 27-40, mai./ago. 2012.
- BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A escola técnica federal e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87**: um estudo histórico. Belém: MEC-SEPS-ETFP, 1988.
- BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 3ª Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- BELTRAME, Matheus Maria. **A teoria da emancipação em Karl Marx e Jurgen Habermas**. 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Joao Pessoa, 2017.
- BHASKAR, Roy. **The possibility of naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BILLIG, Michael. Critical discourse analysis and the rhetoric of critique. *IN*. WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth. (Eds). **Critical Discourse Analysis**: theory and interdisciplinarity. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *IN: SENAC. Boletim Técnico do SENAC. São Paulo, vol. 3, n. 25, 1999.*

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/501130/RESPOSTA_RECORSO_1_Anexo%20%20-%20Escolas%20Tcnicas.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Da nova organização ao Ministério da educação e da saúde pública. Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.759, em 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília: Presidência da República, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRONNER, Stephen Eric. **Da Teoria Crítica e seus teóricos.** Campinas: Papirus, 1997.

CAETANO, Saul Silva; LINSINGEN, Irlan von. A noção de tecnologia nos artigos sobre a reforma do ensino profissional no Brasil. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 31, n. 1, p. 53-63. 2012.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis in organizational studies: towards an integrationist methodology. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1211–1218, 2010.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação: centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. *IN*: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. (Org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** 1ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011.

CLEMESHA, Arlene Elisabeth. **O marxismo e a questão judaica: elementos para a história de uma relação difícil**. 1997. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COOK, Kay E. In-depth interview. *IN*: Given, L. M. (Ed.). **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. London: Sage, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial/escravocrata. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, v. 11, n. 22, p. 47-66, jul./dez.1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, Márcia Borin da. O movimento Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS) e o ensino de ciências: condicionantes estruturais. **Revista Varia Scientia**, v. 6, n. 12, p. 121-134, 2006.

DA MATA, Vilson Aparecido. Emancipação e Educação em Marx: Entre a Emancipação Política e a Emancipação Humana. *IN*: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5., 2011, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: V EBEM, 2011. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emanicipacao_e_educacao_em_Marx.pdf. Acesso em: 27 fev. 2018.

DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso. A proposta socialista de Marx e Engels e possíveis atualizações. **Poliética**, v. 4, n. 2, p. 36-46, 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *IN*: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em: http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 9, n. 6, p. 739-63, dez. 1985.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *IN*: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Eds.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001b.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse analysis in organizational studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. London: Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman; JESSOP, Bob; SAYER, Andrew. Critical realism and semiosis. **Journal of Critical Realism**, v. 5, n. 1, p. 2-10, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman; MULDERRIG, Jane; WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. *IN*: VAN DIJK, Teun A. (Ed.). **Discourse studies: a multidisciplinary introduction**. 2ª Ed. London: Sage, 2011.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA, José Henrique de. (Org.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FARIA, José Henrique de. Análise de discurso em estudos organizacionais: as concepções de Pêcheux e Bakhtin. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 51-71, 2015.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Discursos organizacionais. *IN*: FARIA, José Henrique de. (Org.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Sequestro da subjetividade. *IN*: FARIA, José Henrique de. (Org.). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas? **Tema em Destaque**, v. 44, n. 154, p. 850-874, out./dez., 2014.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018a.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: desafios à Educação profissional. **Holos**, Ano 34, v. 4, p. 261-271, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr., 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia methodology. **Organizational Research Methods**, v. 16, n. 1, p. 15-31, 2012.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, v. 5, n. 9, p. 1-17, 2016.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. *IN*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 3ª Ed. London: Arnold, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Anuário Estatístico**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 19 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Histórico**. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/historico>. Acesso em: 20 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis, mar. 2017. 294 p. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano Geral de Trabalho para elaboração do novo Plano de Trabalho de Desenvolvimento Institucional do IFSC**. Florianópolis, ago. 2018. 15 p. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524648/consum_resolucao30_2018_plano_de_trabalho_pdi.pdf/0bb2c9d5-6780-793f-a556-fd34641be753. Acesso em: 01 de jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório do processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019**. Florianópolis, jul. 2015. 33 p. Disponível em: https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Relatorio_PDI_2015-2019.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (“Aufklärung”). *IN*: KANT, I. **Textos Seletos**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *IN*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajusta ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

LEO MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 459-476, ago. 2003.

LEO MAAR, Wolfgang. Educação e experiência em Adorno. **Contemporaneidade e Educação**, v. 1, n.1, p. 63-74, 1996.

LEO MAAR, Wolfgang. Prefácio a Theodor W. Adorno. *IN*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. *IN*: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 5, n. 11, p. 1-18, 2009.

MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 3, p. 1335-1346, set./dez., 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010, 43 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Thomas da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

NOBRE, Marcos. (Org.). **Curso livre de Teoria Crítica.** Campinas: Papirus, 2008.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. *IN: HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.* São Paulo: Editora 34, 2003.

NOBRE, Marcos. **Teoria crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PACHECO, Eliezer Moreira. (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moises Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun., 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer. **Revista Filosofazer**, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2013.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 451-473, jul./dez. 2015.

PUCCI, Bruno. A filosofia e a música na formação de Adorno. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 377-390, 2003.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

PUZONE, Vladimir; MARIA, Fábio de. Entre o marxismo ortodoxo e a Teoria Crítica: notas sobre a participação de Karl Wittfogel no Instituto de Pesquisa Social sob a direção de Max Horkheimer. **Ideias**, v. 7, n. 2, p. 17-36, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649494/16049>. Acesso em: 02 mai. 2018.

RAMALHO, Viviane. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 78-104, 2006.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares.** Campinas: Pontes Editores, 2009.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. *In: SILVA, L. H. da et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007.

SAYER, Andrew. Características-chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 6, n. 2, p. 7-32, jul./dez. 2000.

SCHENSUL, Jean J. Documents. *In: Given, L. M. (Ed.) The SAGE encyclopedia of qualitative research methods.* London: Sage, 2008.

SEGUNDO, Mario San; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Universidade e Sociedade**, n. 61, jan. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Caetana Juracy Resende. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SUBIRATS, Joan. Cidadania e espaço público: a perspectiva da gestão social. (posfácio) *In: TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Org.). Cidadania e desenvolvimento local.* Rio de Janeiro: FGV; Ijuí: Unijuí, 2007.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local:** critérios de análise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re)Visitando o conceito de gestão social. **Desenvolvimento em Questão**, v. 3, n. 5, p. 101-124, jan./jun., 2005.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Gestão social: uma réplica. *IN: RIGO, Ariádne Scalfoni; SILVA JR., Jeová Torres; SCHOMMER, Paula Chies; CANÇADO, Airton Cardoso. (Orgs.). Gestão social e políticas públicas de desenvolvimento: ações, articulações e agenda.* Recife: Univasf, 2010.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Inovando com democracia, ainda uma utopia. **Novos Cadernos NAEA**, v. 2, n. 1, p. 149-162, dez. 1999.

TENÓRIO, Fernando Guilherme *et al.* Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas. *IN: III Encontro de Administração Pública e Governança da Anpad*, 3., 2008, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Salvador: ENAPG, 2008. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2008/2008_ENAPG569.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TONET, Ivo. **A propósito de “Glosas Críticas”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TORRES, Carla Michele Ramos. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. *IN: Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, n. 4, p. 1266-1282, out./dez., 2017.

VAN DIJK, Teun A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, abr. 1993.

VAN DIJK, Teun A. Ideology and discourse analysis. **Journal of Political Ideologies**, v. 11, n. 2, p. 115-140, jan. 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice**: new tools for critical analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo; WODAK, Ruth. Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis. **Discourse Studies**, v. 1, n. 1, p. 83-118, 1999.

WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth. (Eds.). **Critical Discourse Analysis**: theory and interdisciplinarity. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. *IN: MEYER, Michel (Org.). Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory, and methodology. *IN: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Eds.). Methods for Critical Discourse Analysis*. 2ª Ed. London: Sage, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICE A – Convite para participação como colaborador(a) na pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido realizado com os professores do IFSC Campus Florianópolis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“Educação para a Emancipação? uma análise crítica dos discursos sobre educação emancipadora no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina à luz do pensamento adorniano”**, que tem por objetivo investigar quais sentidos e inter-relações os discursos do PDI e os discursos dos docentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) produzem sobre uma educação que se propõe emancipadora. A sua participação é voluntária e se autorizada será na forma de organização de entrevistas semiestruturadas, momento em que você será convidado(a) a responder as perguntas realizadas pela pesquisadora em relação ao tema proposto. Convidamos você para participar de uma delas cuja data e horário serão previamente marcados e serão realizadas por meio da ferramenta digital Skype, utilizando equipamento de gravação do áudio concedido para coleta de informações. Se decidir participar, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel na pesquisa.

Dentre os possíveis riscos os quais você poderá estar exposto(a) ao colaborar com o estudo, está a possibilidade de, durante a entrevista, relembrar de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções ou, ainda, sentir desconforto com o uso do gravador. Se isso ocorrer, a pesquisadora pode realizar apenas anotações da conversa ou você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com discussões e problematizações teóricas e práticas relativas à formação ofertada no Instituto

Federal de Santa Catarina, a partir de uma perspectiva social crítica, contextualizada e emancipadora.

Quem realizará as entrevistas é a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, responsável pela pesquisa, Francine de Souza Trajano. Ela e, eventualmente, seu orientador Prof. Dr. Irlan von Linsingen, serão as únicas pessoas a terem acesso aos dados dessa pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para mantê-las em sigilo. Para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos e seja mantida sua privacidade, cada indivíduo será identificado por um número e/ou letra desde a coleta de informações até a análise e divulgação dos dados.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados na conclusão da dissertação e poderão ser utilizados em eventos e na produção de artigos científicos, sem revelar seu nome e demais informações de sua privacidade.

Se depois de consentir sua participação e, seja antes ou depois da coleta de dados, quiser desistir de continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Despesas extraordinárias e prejuízos associados à pesquisa serão ressarcidos conforme expresso na legislação vigente.

De acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, uma das vias do termo de consentimento livre e esclarecido ficará em poder do pesquisador responsável por conduzir a pesquisa e outra com o sujeito participante.

Nos endereços indicados a seguir, você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

Agradeço a sua participação.

Contatos da Pesquisadora

Telefone: (48) 99806916 4/ (+ 44) 07940565160

E-mail: frantrajano02@gmail.com e/ou francine.trajano@ifsc.edu.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

Telefone: 37216094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, nº 222, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, Trindade, Florianópolis/SC.

Eu, _____, declaro que li este documento (ou foi lido para mim) de forma suficientemente clara quanto a minha participação na pesquisa. Fui comunicado(a) que neste estudo os dados a meu respeito serão mantidos em sigilo e que posso desistir em qualquer momento de participar da entrevista, pois minha participação é voluntária. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Assinatura do Participante

Florianópolis, ____/____/____.

Eu, Francine de Souza Trajano, atesto que expliquei de forma adequada e compreensível ao participante a natureza e o objetivo deste estudo, assim como os possíveis riscos e benefícios de sua participação. Obtive de forma voluntária o consentimento livre e esclarecido desta pessoa. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.



Francine de Souza Trajano
Pesquisadora

Florianópolis, ____/____/____.

**APÊNDICE B – Protocolo das entrevistas realizadas com os professores do IFSC
Campus Florianópolis**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Script para início da entrevista

Primeiramente, eu gostaria de agradecer novamente pelo seu interesse e disponibilidade em participar da fase de entrevistas da minha pesquisa.

Como mencionei anteriormente, minha pesquisa visa investigar quais sentidos e inter-relações os discursos do PDI e os discursos dos docentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) produzem sobre uma educação que se propõe emancipadora. Nossa entrevista hoje durará cerca de uma hora, durante a qual farei perguntas a você em relação ao tema proposto.

Por e-mail você preencheu e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido indicando sua participação voluntária e que eu tenho sua permissão para gravar em áudio o conteúdo da nossa conversa. Você continua de acordo com a gravação da nossa conversa hoje? ___ SIM ___ NÃO

Se SIM: Muito obrigada! Por favor me avise se em algum momento você queira que eu desligue o gravador ou queira manter algo que disse fora da gravação.

Se NÃO: Muito obrigada por me avisar. Eu apenas vou fazer anotações sobre nossa conversação então.

Antes de começarmos a entrevista, você tem alguma dúvida?

Se você tiver alguma pergunta em algum ponto da nossa conversa, sinta-se à vontade para perguntar a qualquer momento. Ficarei feliz em responder as suas questões.

	ASPECTOS PRINCIPAIS			
	Informação Contextual	Discursos Institucionais	Discursos Docentes	Educação Emancipadora
<i>Questão introdutória: Para começar esta entrevista, eu gostaria de te perguntar algumas questões sobre a sua experiência profissional no âmbito do IFSC.</i>				
QUESTÃO #1 – Vamos começar discutindo sobre a sua experiência profissional na Instituição. Há quanto tempo você trabalha na Instituição? Complemento: Quais são as atividades que você desempenha atualmente (por exemplo: pesquisa, ensino, extensão, gestão, etc.)?	X			
<i>Questão transitória: Obrigada pelas respostas. Eu gostaria agora de passar a algumas questões referentes ao atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição e demais documentos normativos.</i>				
QUESTÃO #2 – O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) estão passando por uma		X	X	

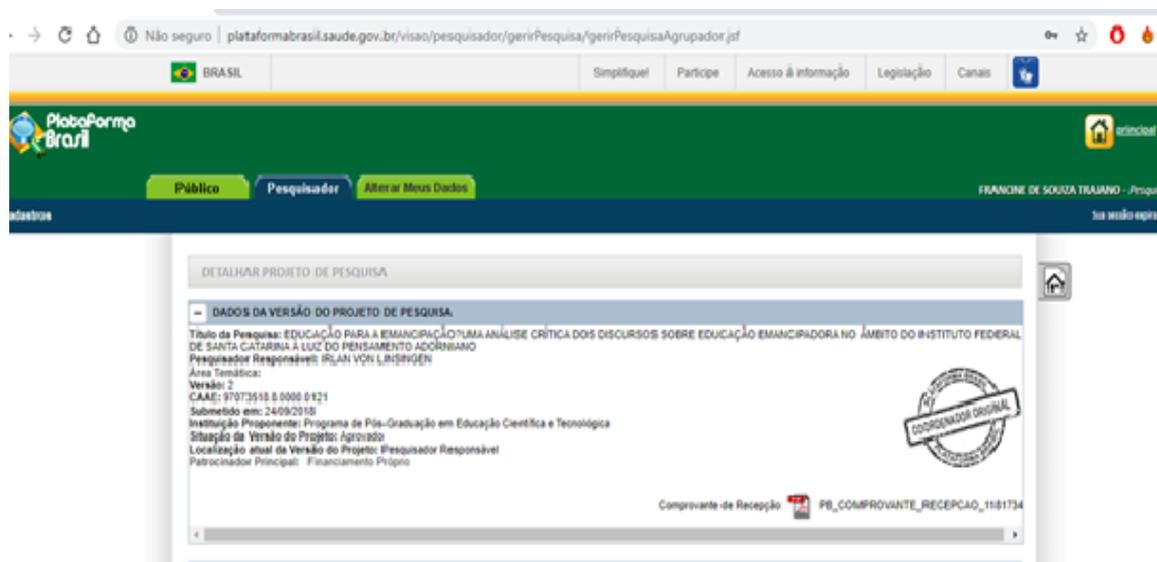
<p>nova fase de revisão e atualização. De que modo esses documentos são uma referência para sua prática pedagógica em particular?</p> <p><i>Complemento:</i> Você geralmente consulta ou acompanha o PDI e o PPI para o desenvolvimento de sua prática e projetos pedagógicos na Instituição?</p> <p><i>Complemento:</i> Qual desses documentos PDI, PPI ou PPC do curso (e/ou outros) você mais consulta para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no IFSC?</p>				
<p><i>Questão transitória:</i> Obrigada pelas respostas. Eu gostaria agora de passar a algumas questões referentes especificamente ao tema de uma educação emancipatória.</p>				
<p>QUESTÃO #3 – Como você descreveria uma educação de viés emancipatório ou com a finalidade de emancipar?</p> <p><i>Esclarecimento/exemplo/continuação:</i> Você poderia me dar um exemplo de um projeto/proposta/prática educativa que você definiria como sendo emancipatória?</p> <p><i>Complemento:</i> Como você descreveria o papel do docente nessa concepção?</p> <p><i>Complemento:</i> Defina em uma palavra/frase o que é educação para a emancipação para você.</p> <p>Investigação: No IFSC você trabalha em uma perspectiva emancipatória?</p> <p><i>Esclarecimento/exemplo/continuação:</i> Poderia me dar um exemplo de como isso se manifesta no seu dia a dia na instituição?</p>			X	X
<p>QUESTÃO #4 – Qual o seu papel enquanto docente na formação dos alunos do IFSC?</p> <p><i>Complemento:</i> Como ou de que formas você considera que o curso no qual você leciona promove emancipação?</p> <p><i>Instigação:</i> Como você descreve a relação entre os objetivos/metas do curso e o ensino para a emancipação?</p>		X	X	X
<p>QUESTÃO #5 – Como você descreveria as formas pelas quais o IFSC tem buscado trabalhar essa visão de educação emancipatória que diz atuar?</p> <p><i>Complemento:</i> Na sua avaliação essa perspectiva se manifesta nos PPCs dos cursos e na prática docente cotidiana?</p> <p><i>Instigação:</i> Você diria que o IFSC hoje apresenta ações que materializam a sua proposta emancipatória de uma forma geral?</p>		X	X	X

<i>Esclarecimento/exemplo/continuação:</i> Pode me falar um pouco mais sobre como isso acontece?				
QUESTÃO #6 – Desde a sua fundação, a Instituição tem como finalidade qualificar cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia. Na sua avaliação as ofertas de formação e qualificação profissional cumprem a proposta emancipatória do IFSC?		X	X	X
QUESTÃO #7 – Você considera que existe uma pedagogia emancipatória no IFSC? <i>Esclarecimento/exemplo/continuação:</i> O que te faz pensar que existe (ou não) uma pedagogia voltada para a emancipação nessa instituição? <i>Complemento:</i> Na sua avaliação, que práticas devem ser mudadas ou mantidas no IFSC para que seja alcançado o objetivo de uma educação para a emancipação? <i>Instigação:</i> Defina em uma palavra/frase o que você pensa ser “educação para a emancipação” no contexto do IFSC.		X	X	X
Questão Conclusiva: Antes de finalizarmos esta entrevista, você gostaria de acrescentar algo sobre os temas aqui abordados ou sobre as suas vivências no IFSC?				

MATRIZ DE PROTOCOLO DE ENTREVISTA

	Informação Contextual	Discursos Institucionais	Discursos Docentes	Educação Emancipadora
Questão #1	X			
Questão #2		X	X	
Questão #3			X	X
Questão #4		X	X	X
Questão #5		X	X	X
Questão #6		X	X	X
Questão #7		X	X	X

ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSC



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' website interface. The browser address bar shows the URL: `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The page header includes the 'Plataforma Brasil' logo and navigation tabs for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user is logged in as 'FRANCINE DE SOUZA TRAUANO - Pesquisador'.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA:**
- Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO ADORNIANO
- Pesquisador Responsável:** RILAN VON LINSHOFFEN
- Área Temática:**
- Versão:** 2
- CAAE:** 97073511.8.0000.0121
- Submetido em:** 24/09/2010
- Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

A circular stamp with the text 'COORDENADOR ORIGINAL' is visible on the right side of the project details. At the bottom right, there is a link for 'Comprovante de Recepção' with a PDF icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1101734'.