



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CLEITON CONSTANTINO OLIVEIRA

**O PERCURSO DISCURSIVO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS
DOCUMENTOS DO IFRN: Efeitos de sentido sobre a Educação Profissional e o
ensino de Língua Inglesa**

Recife
2020

CLEITON CONSTANTINO OLIVEIRA

**O PERCURSO DISCURSIVO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS
DOCUMENTOS DO IFRN: Efeitos de sentido sobre a Educação Profissional e o
ensino de Língua Inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

O48p

Oliveira, Cleiton Constantino

O percurso discursivo da noção de competência nos documentos do IFRN: efeitos de sentido sobre a Educação Profissional e o ensino de Língua Inglesa / Cleiton Constantino Oliveira. – Recife, 2020. 185f.: il.

Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Educação Profissional. 2. Competência. 3. Discurso. 4. IFRN. 5. Ensino de Inglês. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-156)

CLEITON CONSTANTINO OLIVEIRA

**O PERCURSO DISCURSIVO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS
DOCUMENTOS DO IFRN: Efeitos de sentido sobre a Educação Profissional e o ensino de
Língua Inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 10/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Henge (Examinadora Externa)
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Dóris Maria Luzzardi Fiss (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Washington Silva de Farias (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente à Deus, por me abençoar com saúde e determinação para construir este trabalho de tese.

À Professora Dra. Fabiele Stockmans De Nardi, por ter me guiado durante a construção deste trabalho de tese.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por ter me permitido participar desta oportunidade de crescimento que é o DINTER em Letras.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE que participaram do DINTER IFRN/UFPE, por terem se esforçado na tarefa de ter que se deslocar de Recife à Natal para ministrarem suas aulas aos alunos do DINTER.

Aos professores que participaram das qualificações e da defesa desta tese: Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS), Gláucia da Silva Henge (IFRS), Júlia Larré (UFPE) e Washington Farias (UFCG).

À Jozaías, secretário do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo zelo com que trata os estudantes e as questões burocráticas ligadas ao programa.

À Capes, por ter me proporcionado apoio financeiro por meio de algumas bolsas para o meu deslocamento à Natal e à Recife, quando foi necessário.

À minha esposa Wanderleia e às minhas duas filhas, Ana Teresa e Ana Lívia, por estarem sempre comigo durante a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação do percurso discursivo da noção de competência no espaço educacional do IFRN a partir das condições de produção sócio-históricas de seu movimento de sentidos no campo mais amplo do Trabalho e da Educação, e no campo mais específico do ensino de Língua Inglesa. O IFRN é uma instituição educacional do Estado brasileiro com importante significado histórico para o desenvolvimento do estado do Rio Grande do Norte no tocante à formação profissional e tecnológica. O objetivo deste estudo é investigar o funcionamento do Discurso da Competência (DC) no IFRN, afim de compreender como seus efeitos de sentido ecoam nos modos de dizer a Educação Profissional e o ensino de Inglês. De modo mais específico, procuramos (a) analisar como se materializa o Discurso da Competência nos documentos do Discurso de Formação Profissional (documentos que regulam as atividades pedagógicas – PPPs); (b) caracterizar os ecos/relações desse discurso (DC) na materialidade do Discurso de Formação Específica (documentos que regulam as atividades curriculares para ensino de Língua Inglesa – PTDEM); e (c) problematizar as implicações políticas e educacionais do Discurso da Competência nos dois cenários analisados, ou seja, a Formação Profissional e a Formação em Língua Inglesa. A questão teórica que orienta a pesquisa – que efeitos de sentido são produzidos pelo discurso da competência – se fundamenta na teoria da Análise do Discurso fundada no materialismo histórico, teoria cujos desdobramentos possibilitou o trabalho com a noção de arquivo discursivo. O Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN, aqui composto pelo conjunto dos PPPs, postagens virtuais e PTDEM, se configura metodologicamente como o *corpus* discursivo desta tese, cuja leitura nos levou a investigar o funcionamento ideológico da competência, bem como as relações de hiperonímia e de hiponímia em cinco efeitos de sentido do DC: o efeito de *capacitação*, o efeito de *gestão empresarial*, o efeito de *flexibilização*, o efeito de *saberes* e o efeito da *abordagem comunicativa*. Este último efeito apresentou-se como uma discursividade dominante no interior do Discurso de Formação Específica e, enquanto tal, expressa algumas características que se vinculam à um tratamento cognitivista da língua e do ensino. Portanto, este estudo mostra algumas evidências de que os efeitos de sentido da competência no espaço político-educacional do IFRN são fluidos e tem forte potencial para evocar ainda outros efeitos de sentido na discursividade do arquivo, o que faz com que se possa falar em um mapa discursivo da competência no IFRN.

Palavras-chave: Educação Profissional. Competência. Discurso. IFRN. Ensino de Inglês.

ABSTRACT

This study presents an investigation of the discursive path that Competence Discourse takes at IFRN's educational space. The investigation departs from the socio-historical conditions of competence meaning movement in the broader field of Work and Education, and in the more specific field of English Teaching. IFRN is an educational institution of the Brazilian State with important historical significance for the development of the state of Rio Grande do Norte in terms of Professional and Technological Education. In this light, the objective of this study is to investigate the functioning of Competence Discourse at IFRN as a way to understand how its meaning effects can produce echoes in the ways of saying Professional Education and the Teaching of English. More specifically, we seek to (a) analyze how Competence Discourse materializes itself in the documents of Professional Education Discourse (documents regulating pedagogical activities – PPPs); (b) characterize the echoes of Competence Discourse in the materiality of Specific Education Discourse (documents regulating curricula activities – PTDEM for the Teaching of English); and (c) problematize the political and educational implications of Competence Discourse in the two scenarios analyzed, that is, Professional Education and English Language Education. The theoretical question orienting the study – which meaning effects are produced by Competence Discourse – is based on the Discourse Analysis theory funded in the Historical Materialism, theory whose developments enabled to work with the notion of discursive archive. The Archive of the Political and Educational Discourse of IFRN, composed here by the different versions of PPPs, the virtual posts and PTDEM, methodologically configures itself as the discursive *corpus* of this study, from which we could investigate the ideological functioning of competence as well as the relations of hypernymy and hyponymy in five meaning effects of Competence Discourse: the effect of training (*capacitação*), the effect of management administration (*gestão empresarial*), the effect of flexibilization (*flexibilização*), the effect of knowledge (*saberes*), and the effect of communicative approach (*abordagem comunicativa*). This last effect has been presented as a dominant discourse in the interior of the Specific Education Discourse and, as such, expresses some characteristics that tie them up to a cognitivist treatment of language and teaching. Therefore, this study shows some evidence that the meanings of competence at IFRN's political and educational space are fluid and have a strong potential to evoke other effects of meaning in the discursiveness of the archive, which makes it possible to speak of a discursive map of competence at IFRN's political and educational scenario.

Key-words: Professional Education. Competence. Discourse. IFRN. Teaching of English.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente une recherche du parcours discursif de la notion de compétence dans l'espace éducationnel de l'IFRN (Institut Fédéral du Rio Grande du Norte) à partir des conditions de production socio-historiques de son mouvement de sens dans le domaine plus large du Travail et de l'Éducation et dans le domaine plus spécifique de l'enseignement de langue anglaise. L'IFRN est une institution éducationnelle de l'État brésilien ayant une importance historique pour le développement de l'état du Rio Grande do Norte en ce qui concerne la formation professionnelle et technologique. Le but de cette étude est de rechercher le fonctionnement du Discours de la compétence (DC) à l'IFRN afin de comprendre comment ses effets de sens font écho dans les manières de parler de l'Éducation professionnelle et de l'enseignement d'anglais. Plus spécifiquement, nous avons tâché (a) d'analyser comment se matérialise le Discours de la compétence dans les documents du Discours de formation professionnelle (documents qui normalisent les activités pédagogiques – les PPPs) ; (b) de caractériser les échos/rerelations de ce discours (DC) dans la matérialité du Discours de formation spécifique (documents qui normalisent les activités curriculaires pour l'enseignement de langue anglaise – PTDEM) ; et (c) de problématiser les implications politiques et éducationnelles du Discours de la compétence dans les deux scénarios analysés, c'est-à-dire la Formation professionnelle et la Formation en langue anglaise. La question théorique qui guide cette recherche – quels effets de sens sont produits par le discours de compétence – se fonde sur la théorie de l'Analyse du discours basée sur le matérialisme historique, théories dont les développements ont permis le travail avec la notion d'archive discursive. Les Archives du Discours politico-éductionnel de l'IFRN, composées ici par l'ensemble des PPPs, des publications virtuelles et des PTDEM, composent méthodologiquement le *corpus* de cette thèse, de sorte que la lecture de ce *corpus* nous a mené à une analyse du fonctionnement idéologique de la compétence, ainsi que les relations d'hyperonymie et d'hyponymie en cinq différents effets de sens du DC : l'effet de *formation*, l'effet de *gestion d'entreprise* (efficace et démocratique), l'effet de *flexibilisation*, l'effet de *savoirs* (maîtrise et attitudes) et l'effet de *l'abordage communicative*. Ce dernier s'est présenté comme une discursivité dominante à l'intérieur du Discours de la Formation Spécifique et montre donc quelques caractéristiques liées à un traitement cognitiviste de la langue et de l'enseignement. Ainsi cette étude présente quelques évidences indiquant que les effets de sens de la compétence dans l'espace politico-éductionnel de l'IFRN sont fluides et qu'ils ont un important potentiel d'évoquer encore

d'autres effets de sens dans la discursivité des archives, ce qui nous permet de parler d'une carte discursive de l'IFRN.

Mots-clés: Éducation professionnelle. Compétence. Discours. IFRN. Enseignement d'anglais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do IFRN.....	37
Figura 2 - Representação discursiva no IFRN.....	83
Gráfico 1 - Ocorrências da palavra competência nos PPPs.....	87
Gráfico 2 - Funcionamento hiperonímico da competência no DFP.....	94
Gráfico 3 - Ocorrências da palavra competência no PTDEM.....	126
Gráfico 4 - Ocorrências da competência no PTDEM (LI e L. Esp.).....	127
Figura 3 - Efeitos de sentido da competência no Discurso Institucional.....	165
Figura 4 - Caráter fluido da competência no DFP.....	166
Figura 5 - Caráter fluido da competência no DFE.....	167
Figura 6 - Mapa discursivo da competência.....	169

LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AD	Análise do Discurso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional
DC	Discurso da Competência
DPE	Discurso Político-Educacional
DDI	Discurso de Divulgação Institucional
DPI	Discurso Pedagógico-Institucional
DPC	Discurso Pedagógico-Curricular
DFP	Discurso de Formação Profissional
DFE	Discurso de Formação Específica
EM	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EPT	Educação Profissional Técnica
ESP	<i>English For Specific Purposes</i> (Inglês para Fins Específicos)
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FPT	Formação Profissional Técnica
IFs	Institutos Federais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
MDIs	Materiais de Divulgação Institucional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPPs	Projetos Político-Pedagógico
PTDEM	Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS.....	22
2.1	PERCURSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES ÀS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS.....	22
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA SOB A DISCURSIVIDADE DA COMPETÊNCIA.....	27
2.2.1	O CEFET/RN.....	30
2.3	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	33
2.3.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.....	35
2.4	CONCLUSÃO PARCIAL.....	42
3	EM TORNO DO DISCURSO DA COMPETÊNCIA.....	43
3.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO.....	43
3.2	O DISCURSO DA COMPETÊNCIA.....	44
3.2.1	O movimento de sentidos da noção de competência.....	46
3.3	O DISCURSO DA COMPETÊNCIA: INSPIRAÇÕES E ABORDAGENS ANALÍTICAS.....	54
3.3.1	A abordagem condutivista.....	56
3.3.2	A abordagem funcional.....	57
3.3.3	A abordagem construtivista.....	59
3.4	O DISCURSO DA COMPETÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA.....	61
3.5	CONCLUSÃO PARCIAL.....	66
4	ALGUNS APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1	O TRABALHO COM O ARQUIVO.....	70
4.2	OS PROCESSOS PARAFRÁSTICOS.....	74
4.3	O RECORTE DISCURSIVO.....	76
4.3.1	Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).....	76
4.3.2	Os Materiais de Divulgação Institucionais (MDIs).....	79
4.3.3	A Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM).....	81

4.4	CONCLUSÃO PARCIAL.....	84
5	OS EFEITOS DE SENTIDO EM TORNO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	85
5.1	OS MODOS DE DIZER A COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	85
5.2	O FUNCIONAMENTO DA HIPERONÍMIA E DA HIPONÍMIA: OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA.....	92
5.2.1	A competência como hiperônimo de <i>Capacitação</i>.....	94
5.2.2	A competência como hiperônimo de <i>gestão empresarial, eficiente e participativa</i>.....	99
5.2.3	A competência como hiperônimo de <i>Flexibilização (Flexibilidade)</i>.....	106
5.2.4	A competência como hiperônimo de <i>saberes, domínio e atributos individuais</i>.....	118
5.3	CONCLUSÃO PARCIAL.....	124
6	O EFEITO DE SENTIDO EM TORNO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (INGLÊS).....	125
6.1	O MODO DE DIZER A COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	125
6.2	A COMPETÊNCIA COMO HIPÔNIMO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	129
6.3	ABORDAGENS HEGEMÔNICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	134
6.3.1	Formalismo, instrumentalismo e comunicativismo.....	135
6.4	A CRÍTICA AO CONSTRUTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	142
6.5	O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA MATERIALIDADE DO PTDEM.....	145
6.5.1	A competência nos objetivos de formação.....	148
6.5.2	A competência nos conteúdos de formação.....	151
6.5.3	A competência nos métodos formativos.....	154
6.6	CONCLUSÃO PARCIAL.....	156
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
7.1	OS EFEITOS DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	157
7.2	O EFEITO DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	162

7.3	O CARÁTER FLUIDO DOS EFEITOS DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA.....	165
7.4	O DISCURSO DA COMPETÊNCIA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES.....	168
	REFERÊNCIAS.....	171
	ANEXO A – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS RETIRADAS DOS PPPs.....	181
	ANEXO B – SEQUÊNCIAS RETIRADAS DO SÍTIO INSTITUCIONAL	
	DO IFRN.....	184

1 INTRODUÇÃO

Em nossa prática docente no espaço da Educação Profissional (EP) ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), temos observado algumas discursividades que perpassam o campo da didática de língua com aquele da Educação Profissional Técnica (EPT). Tais discursos têm nos fornecido pistas acerca de algo que parece ultrapassar a fronteira dos modos individuais de aprendizagem¹ para sustentar-se em uma suposta “competência”².

Ainda na fase do projeto desta tese, a partir de leituras que realizamos na tentativa de delinear nosso objeto de pesquisa, enxergamos uma possibilidade de compreender, no rastro “sedutor” do discurso da competência (DIAS e NOGUEIRA, 2017, p. 5), os efeitos de sentido desse discurso no espaço da Educação Profissional ofertada no IFRN.

Pois bem, este trabalho surge a partir do questionamento acerca da recente retomada e consequente circulação da temática da competência no cenário político-educacional do IFRN. Chama-nos a atenção o fato desta noção ressurgir, muito frequentemente, como uma regularidade nos discursos oficiais da instituição, materializados em seus documentos escritos, física ou virtualmente³, como sendo o *foco* sobre o qual se assentam sentidos outros. Para nós, parece haver um certo sentido de obviedade sobre o que seja competência que a coloca nesse lugar de “objeto de desejo”: aquilo que se deve conquistar⁴.

Ora, sabe-se que, desde as primeiras ocorrências da palavra competência, a partir de suas origens no espaço jurídico, o termo funciona, por sua força discursiva, com uma ideia mais geral de reconhecer a capacidade de se pronunciar sobre algo em determinado foro (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Para além dessa ideia, será que essa capacidade seria conferida a todas as pessoas indistintamente? O que seria preciso para se falar em um sujeito competente? Mais especificamente: para significar o quê (e a propósito de quem) retoma-se esse discurso no

¹ No que digo, parafraseio meu estudo de Mestrado (OLIVEIRA, 2011) no que se refere aos modos específicos e individuais de aprender uma Língua Estrangeira.

² Aqui a referência vai além da assim chamada competência linguístico-comunicativa para incluir as competências em seus múltiplos sentidos, inclusive aqueles relacionados com a Educação Profissional, como veremos no capítulo V desta tese.

³ Projetos Político-Pedagógicos - PPPs, relatórios de gestão, cadernos temáticos, planos institucionais, postagens de notícias em seu sítio na internet, apresentações, *tags*, etc. No capítulo IV, especificaremos os documentos que constituirão o *corpus*. Devo acrescentar que considero profícuas e instigantes as diferentes publicações dos PPPs do atual IFRN, pois, a partir deles, notadamente o documento de 2012, permite-se uma visão ampla e sistemática da instituição. Tomo aqui as palavras de Orlandi (1996) para dizer que a postura crítica que é assumida neste trabalho nasce antes das qualidades e não dos defeitos dessas publicações.

⁴ Agradeço a professora Fabiele Stockmans De Nardi pela inspiração na formulação deste enunciado.

IFRN?⁵ Embora a instituição tenha buscado se pautar pedagogicamente em referenciais histórico-críticos ao longo do último quarto de século, a ausência de menção a pesquisas ou definições mais rigorosas do termo competência parece-nos um tanto problemática: a sua não reflexão é que faz com que, apesar de todos os cuidados, “alguma coisa não desejada acabe se reproduzindo” (ORLANDI, 1996, p. 82) a partir desse discurso, levando a impasses, como diria Orlandi (1996).

Observa-se que, a partir da assunção da noção de competência como um dos princípios para a formação profissional e técnica, confere-se um certo tom erudito, uma certa confiabilidade a uma noção que, para nós, mesmo tendo sido objeto de investigações (como em Silva, 2014; Nogueira, 2015; Dias e Nogueira, 2017, etc.), aparenta encontrar-se ainda no que Pêcheux (1990) chama de “região discursiva intermediária”, cujas propriedades lógicas deixam de funcionar: “têm e não têm esta ou aquela propriedade” (PÊCHEUX, 1990, p. 51). Ou seja, para nós, “perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” (CHAUÍ, 2011, p. 19). É, nesses termos, um discurso ideológico e carece de maior aprofundamento teórico e empírico, prescindindo de referencial que esclareça seu funcionamento como uma espécie de passagem para diferentes temáticas, produzindo efeitos de sentido.

Quando dizemos que é um discurso ideológico é porque a competência, para nós, expressa “efeito[s] da relação do sujeito com a língua e com a história na sua necessidade conjunta, na sua materialidade” (ORLANDI, 1996, p. 40, grifo nosso), ou seja, a competência expressa a necessidade de ser interpretada enquanto prática significativa. Dito de outro modo, a competência só pode ser interpretada na língua e na história pelo efeito ideológico, por sua materialidade, por uma referência ao interdiscurso. E, por essa conjugação entre ideologia, língua e história, o efeito ideológico se apresenta de modo privilegiado na língua, através da transparência dos sentidos. Considerar a competência como um discurso, como estamos visualizando aqui, significa considerar “a conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade” (ORLANDI, 1996, p. 40), sendo sua formulação entendida como o “gesto ideológico mínimo” (ORLANDI, 1996, p. 40).

É nesse passo que tomaremos a competência nos documentos do IFRN: como um gesto de formulação que consuma um imaginário (ORLANDI, 1996). Dessa forma, ao circular no espaço institucional do IFRN, expressando relações de opinião e de poder, consideramos que competência instaura um lugar de disputa de sentidos, isto é, um lugar discursivo. É

⁵ A inspiração para a formulação das indagações vem do teor do trabalho de Isambert-Jamati (1997).

particularmente esse lugar discursivo que esta tese busca estudar, ou seja, os sentidos postos em jogo a partir do lugar ocupado pela competência.

O discurso da competência tem sido projetado como uma virada no mundo da Educação Profissional desde a década de 1970. Voltar-se para ele com um olhar perscrutador e buscar compreendê-lo em seu funcionamento numa instituição como o IFRN se apresenta como um desafio, já que, para além do fato de ser uma instituição do Estado brasileiro, há muito assentada em um discurso que se sustenta num certo prestígio social, e que tem buscado constantemente referenciais de base histórico-crítico para a formação, esta foi recentemente reconhecida, segundo notícia publicada em seu sítio oficial (30 de janeiro de 2019), como o melhor Instituto Federal do Brasil⁶ (ver figura abaixo) em termos de visibilidade da presença e do impacto das publicações da instituição na rede mundial de computadores. De modo particular, nosso interesse centra-se em apreender os efeitos disso em relação direta com o discurso da competência que, mesmo aparentando surgir como um apêndice da Formação Profissional Técnica do IFRN, nos incita a buscar o cruzamento deste com aquele.

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / **IFRN é reconhecido como melhor Instituto Federal do Brasil**

RECONHECIMENTO

IFRN é reconhecido como melhor Instituto Federal do Brasil

31/01/2019 - Ranking produzido em Madri analisa a presença e o impacto da Instituição na internet

Melhor Instituto Federal do Brasil. Fonte: sítio institucional do IFRN

Segundo Pêcheux (2015 [1982], p. 56), ao se inscreverem em um espaço linguageiro bem específico, as ciências, as tecnologias e as administrações apoiam-se “sobre uma das propriedades fundamentais da linguagem: sua capacidade de construir o unívoco”. Para o autor, mesmo possuindo algum tipo de estabilidade em seu interior (morfológica e sintática, por exemplo) a linguagem autoriza uma “continua desestabilização” dessa univocidade que não a deixa ser reduzida “a uma ordem homogênea”, do contrário não se poderia pensar em univocidade. É justamente por ter uma capacidade de modalização, de predicação, de desnivelamento enunciativo, de jogos substitutivos e de deslocamentos referenciais (ambiguidades, equívocos, etc.), que as palavras “podem deslizar fora do espaço da univocidade literal, nos registros da interpretação, da metáfora, e da ambiguidade” (PÊCHEUX, 2015, p. 56). Dessa forma, o que nos move aqui é tratar dos modos específicos de se dizer a competência

⁶ Segundo o sítio oficial do IFRN, o reconhecimento foi conferido pelo *Webometrics Ranking of World Universities*, que é uma iniciativa de um grupo de pesquisa espanhol, pertencente ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC) do país. Esta notícia faz parte do que estamos considerando Materiais de Divulgação Institucional (MDIs).

nos documentos do IFRN, seu deslizamento de sentidos, seu funcionamento, sua “fisionomia”, já que “todo falante quando diz algo o diz estabelecendo uma ‘fisionomia’ para seu discurso de tal forma que, ao analisar, podemos reconhecer essa fisionomia como um tipo, ou melhor, eu diria que essa ‘fisionomia’ representa um funcionamento discursivo” (ORLANDI, 1996, p. 61).

Na busca justamente de compreender os efeitos de sentido produzidos pelo funcionamento discursivo da competência e considerando as condições sócio-históricas de sua produção, o objetivo desta tese é investigar o funcionamento do Discurso da Competência (DC) no espaço político-educacional do IFRN afim de compreender como seus efeitos de sentido ecoam nos modos de dizer a Educação Profissional e o ensino de Inglês. Mais especificamente, procuramos (a) analisar como se materializa o Discurso da Competência nos documentos do Discurso de Formação Profissional (PPPs e MDIs); (b) caracterizar os ecos/relações desse discurso (DC) na materialidade do Discurso de Formação Específica (Língua Inglesa)⁷; e (c) problematizar as implicações políticas e educacionais do Discurso da Competência nos dois cenários analisados, ou seja, a formação profissional e a formação em língua inglesa.

Do ponto de vista discursivo, além da análise dos documentos oficiais da instituição tratando da oferta de Educação Profissional (Projetos Político-Pedagógicos e Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio) que nos propomos a realizar, faremos a análise de fragmentos de notícias (postagens) publicadas no sítio oficial do IFRN, no interior do que estamos chamando de MDIs⁸. Essas notícias caracterizam-se por abarcarem um público mais amplo e externo à instituição, e revestem-se aqui de um caráter produtivo: mostrou-se como um “observatório” (NOGUEIRA, 2015, p. 23) fundamental das práticas discursivas do IFRN. Eis aí um dos motivos para recuperamos aqui a materialidade de algumas dessas notícias para compor nosso *corpus*, ou seja, para entrecruzarmos com a materialidade dos PPPs e do PTDEM⁹. Para nós, é aí que temos observado os ecos do discurso da competência revigorado em nosso tempo e ressoando com certa força. Ao longo desta tese, mostraremos que algumas dessas notícias tem nos servido como um importante material para a composição do *corpus*.

O nosso objeto, portanto, é o discurso da competência e suas relações com o ensino de Inglês na Educação Profissional ofertada no IFRN, ou seja, o discurso pedagógico, entendido

⁷ A Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio “compõe-se de catorze cadernos referentes, cada um deles, a disciplinas específicas do Ensino Médio” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 2). Dessa forma, por Discurso de Formação Específica queremos dizer, aqui nesta tese, o discurso de formação propedêutica sobre a Língua Inglesa.

⁸ Estamos chamando de Materiais de Divulgação Institucional (MDIs) as notícias publicadas no sítio oficial da instituição, bem como os documentos a elas vinculados (arquivos com apresentações de projetos institucionais). Especificaremos melhor esses materiais no capítulo IV desta tese.

⁹ Toda vez que utilizarmos a sigla PTDEM (Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio) daqui por diante, por uma questão de estilo, faremos menção **ao documento** (ex: do PTDEM, para o PTDEM, etc.) e não **à proposta**.

como um discurso “circular”, um “dizer institucionalizado”, vinculado à uma escola ou à uma instituição (ORLANDI, 1996, p. 28), e que reflete práticas destinadas a assegurar uma função educativa em um determinado contexto social. Na posição discursiva que estamos trabalhando aqui, ou seja, uma posição filiada ao quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheuxtiana, cujo teor perpassa toda a malha textual da tese, interessa ver a palavra e seu movimento, o discurso e seu funcionamento ideológico, examinando o modo que o político, enquanto constitutivo das relações de força numa sociedade de classes, atravessa essas relações.

Esse caráter político no discurso dos PPPs, do PTDEM e dos MDIs será compreendido aqui a partir do que Pêcheux reflete, no segundo texto de Herbert, sobre a dupla-face ideológica, ou seja, a vinculação entre a utilização das técnicas instrumentais (da prática científica) e a prática política. Segundo Henry ([1990] 1997, p. 24), essas técnicas “estão no prolongamento direto das ideologias que se desenvolveram em contato estreito com a prática política”. E isso vai ser determinante, pois: “o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social” (HENRY, [1990] 1997, p. 24).

A partir dessa consideração de que o discurso é o instrumento da prática política, importa entender que há aí uma crítica ao encobrimento que se faz, na prática científica, de seu caráter político-ideológico, mostrando que o discurso científico está, como qualquer outro discurso, atravessado pelo ideológico. O escrito por Henry ([1990] 1997) nos anos 1960 do século passado sobre o modo como se conformava o trabalho científico no campo das ciências sociais alerta-nos, portanto, que o que tem se desenvolvido como prática científica é, com efeito, técnicas fortemente vinculadas à prática política e às ideologias desenvolvidas em contato com essa prática, cujo instrumento é o discurso.

Isso vai explicar a razão pela qual Pêcheux tenta promover uma ruptura nesse campo ideológico, por meio da Análise do Discurso (AD), com base em duas razões: (1) a relação oculta entre a prática política e a prática científica; e (2) a ligação entre prática política e o discurso. Esta última consiste na recusa de Pêcheux em considerar a linguagem como um instrumento de comunicação. Isso para ele é um efeito ideológico cuja função é justamente mascarar a sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e colocar as ciências sociais no prolongamento das ciências naturais. A partir disso, compreende-se que o político que atravessa o discurso, de modo particular o discurso dos PPPs, do PTDEM e dos MDIs, será determinante para uma análise que visa estudar seu caráter contraditório.

Buscamos apreender aqui, portanto, os efeitos de descontinuidade e contradição (PÊCHEUX, 1990b) que atravessam as paráfrases linguísticas presentes na materialidade

discursiva dos PPPs, do PTDEM e dos MDIs. Entendemos que a leitura desses documentos, bem como a análise discursiva (PÊCHEUX 1969, 1988) de sua materialidade podem nos informar acerca dos modos de enunciar a competência e seus efeitos de sentido.

Interessa-nos aqui, com efeito, a assunção de práticas que proporcionem a ampla formação de capacidades humanas necessárias ao exercício profissional e que alargue cada vez mais as possibilidades de uma formação integral (em vez de instrumental). Questiona-se, assim, se as práticas de uma formação profissional baseada em uma noção cuja fundação centra-se na justaposição de capacidades demandadas pelo setor produtivo¹⁰ pode ainda conviver amistosamente com um referencial cuja base se assenta na formação integral de trabalhadores.

É nesse passo que trabalhamos aqui com a hipótese de que o discurso da competência tem um funcionamento político e ideológico no espaço discursivo do IFRN, já que, ao circular sob os efeitos de um certo determinismo tecnológico (FRIGOTTO, 1996), esse discurso (DC) de alguma maneira subordina o Discurso Institucional (ou Político-Educacional) ao discurso neoliberal/empresarial; se perfilando, no interior desse Discurso Institucional, um confronto do discurso político-pedagógico, fundado no pressuposto de uma formação humana, integral, e crítica de trabalhadores, com aquele da conformação de capacidades humanas às demandas de formação capitalista. É justamente por se conferir, por meio daquilo que está ausente na materialidade dos documentos, um certo tom de veracidade àquilo que está explicitamente presente, que estamos tomando a competência como um discurso ideológico. É, portanto, os efeitos desse não dito que buscamos apreender ao trabalhar o discurso da competência nesta tese, a partir da estrutura que segue.

No segundo capítulo, nos dedicamos a apresentação de um breve percurso da Educação Profissional ofertada nas Escolas Federais, desde sua origem enquanto Escola de Aprendizes Artífices (EAA). Refletimos também, de modo privilegiado, a constituição do então CEFET/RN a partir de sua imbricação no/com o discurso da competência, para finalmente trazer a discussão para a criação dos atuais Institutos Federais. No terceiro capítulo, buscaremos perscrutar as condições socio-históricas do movimento do discurso da competência e seus elementos, bem como as inspirações e abordagens que deram vida a essa noção. Já no quarto capítulo, ao trazermos alguns apontamentos metodológicos em torno do *corpus* e sua configuração, mobilizaremos as noções de arquivo discursivo e de processos parafrásticos para buscar compreender os efeitos de sentido que eclodem a partir das Sequências Discursivas

¹⁰ Essa justaposição tem sido apontada em trabalhos tanto da Sociologia do trabalho, como pode se ver em Machado (1998a) e Araújo (2001), como a partir de trabalhos situados numa posição discursiva, como em Silva (2014), Nogueira (2016), Dias e Nogueira (2017), entre outros.

(SDs) extraídas da materialidade dos PPPs, do PTDEM e dos MDIs. No quinto capítulo da tese, sublinharemos alguns dos modos de dizer e os efeitos de sentido da competência no Discurso de Formação Profissional. Veremos aqui que a competência frequentemente desliza seus sentidos conforme é apresentada em cada um dos documentos que aparece, e direciona, em todos eles, para uma rede interligada de sentidos no interior do arquivo que a torna uma noção complexa, mas simultaneamente pulverizada de sentidos. No capítulo VI, trataremos especificamente do que estamos considerando, no interior do Discurso de Formação Específica, como um sentido hegemônico da competência, ou seja, a questão da competência funcionado com um efeito de abordagem comunicativa. Mostraremos um breve percurso dessa abordagem e a que sua discursivização está vinculada para que possamos tratar da proposta do IFRN (por meio do PTDEM) para o ensino de Inglês.

É com esse nosso gesto de leitura que vislumbramos poder contribuir para a reflexão acerca dos modos de funcionamento do discurso da competência nas práticas científicas e pedagógicas da formação profissional e do ensino de inglês a partir do caso do IFRN. Além de poder contribuir para a leitura crítica de projetos institucionais de formação e sua reorientação teórica, institucional e prática, esperamos ainda que esta pesquisa possa servir de subsídio para a análise crítica de projetos e propostas similares de outras instituições.

2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

Este capítulo pretende apresentar o percurso de expansão da Educação Profissional ofertada nas instituições federais de educação, trazendo à baila algumas de suas especificidades, como público-alvo e seus cursos, em suas diferentes modalidades. Além disso, discute-se de modo privilegiado a constituição do então CEFET/RN a partir de sua imbricação no/com o discurso da competência, para finalmente deslocarmos a discussão para a criação e expansão do que conhecemos hoje como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.1 PERCURSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES ÀS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Embora se tenha relatos da criação de instituições destinadas à formação profissional mundo afora a partir do século XIX, a Educação Profissional no Brasil remonta, segundo Rosa (2011), ao período colonial e imperial, em que o trabalho era encarado como uma atividade completamente dissociada da ideia de cidadania e como algo extremamente simples de se realizar, não necessitando, assim, de “qualificação”. Com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, que eram instituições de caráter social e beneficente destinados a amparar menores órfãos e abandonados, tem-se início a criação do que mais tarde, em 1909, viria a ser o marco legal de início da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Num primeiro momento, de acordo com Rodrigues (2010), ainda no Brasil Imperial, é criado o colégio *Ateneu* (1825), no Rio Grande do Norte e, posteriormente, os Liceus da Bahia e da Paraíba (1836), seguido do *Colégio de Pedro Segundo* (1837) no Rio de Janeiro, escola técnica tida como de referência no ensino de qualidade na época e, conforme Rodrigues (2010), ainda hoje possui um bom nível de excelência tanto docente quanto discente. Os principais Liceus que foram criados na segunda metade da época imperial foram os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884), Ouro Preto (1886). Ainda nesse período foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861), cujos egressos tinham maiores chances de conseguirem trabalho na esfera pública (ROCHA, 2009).

Posteriormente, no início do século XX, conforme Rocha (2009) observa, há um esforço por parte do Estado em se promover a profissionalização dos operários por meio do então Ministério da Indústria e Comércio e assim estimular o desenvolvimento do ensino industrial.

A preocupação deixa de ser a de amparar menores órfãos para preparar trabalhadores para um ofício profissional. Em 1906, o então presidente Afonso Pena cria vários institutos de ensino técnico e profissional com vistas ao desenvolvimento industrial do país como também à formação do trabalhador. O argumento central era que, com o crescimento da população urbana, havia a necessidade tanto de preparar a classe trabalhadora para um ofício como também estimular os filhos desses trabalhadores a se afastarem do ócio, do vício e da criminalidade por meio do hábito ao trabalho.

Como na época não havia diretrizes nacionais para a educação¹¹, as atribuições do ensino profissional recaíam para o recém-criado Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Para Rosa (2011, p. 16), esse fato leva a crer que estava se desenhando uma preocupação por parte do Estado em qualificar mão de obra, mas que esta era voltada prioritariamente para o trabalho manual em oposição ao trabalho intelectual. Isso fez com que as classes menos favorecidas da sociedade fossem apenas “adestradas” e expostas à simples instrução de técnicas mecânicas para a realização de uma determinada atividade. Por outro lado, havia as classes mais privilegiadas da sociedade, geralmente composta por dirigentes de cargos burocráticos, a quem era oportunizada uma educação mais “intelectualista”. Podemos dizer, assim, que se inicia nessa época a perpetuação da dicotomia entre o saber e o fazer, deixando marcas profundas na educação até os dias de hoje.

Por meio do decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada um dos estados do país na época para capacitar a classe operária e promover o desenvolvimento industrial da nação. O segundo artigo do referido decreto estabelece que nessas escolas,

Custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909)

Essas escolas tinham como finalidade ofertar o “ensino profissional e primário” aos assim chamados “desfavorecidos da fortuna”, que deviam estar com no mínimo dez e no máximo 13 anos de idade para serem admitidos nessas escolas. Havia dois cursos: o primário, obrigatório para os quem não soubessem ler, escrever e contar, e o curso de desenho, para os que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício.

¹¹ A educação era normatizada por meio de leis e decretos expedidos pelo presidente da República (RODRIGUES, 2010).

Segundo Santos (2003, p. 213), embora essas escolas fossem um modelo de ensino técnico e profissional no Brasil, elas foram construídas em prédios inadequados e com funcionamento precário, apresentando também falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados. Conforme o autor,

A saída encontrada pelo poder público para suprir a falta desses profissionais foi a de recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional. Com relação aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico (SANTOS, 2003, p. 213).

Além dessa insuficiência teórica dos mestres de ofício¹², os altos índices de evasão marcaram os primeiros anos dessas escolas, com poucos estudantes concluindo os cursos, o que se deve, sobretudo, à necessidade que tinha a maioria dos estudantes de se empregar rapidamente nas fábricas ou oficinas (SANTOS, 2003, p. 214). Porém, esse modelo de ensino profissional das Escolas de Aprendizes Artífices foi se consolidando nos anos subsequentes, adquirindo os traços do que viria a se constituir a Rede de Escolas Técnicas Federais.

A partir da intensificação do capitalismo industrial iniciado na década de 1930 por ocasião do enfraquecimento das oligarquias agroexportadoras, a estrutura do Estado é modificada para se articular à nova lógica da expansão industrial e empresarial de forma que o objetivo principal do governo passa a ser o de “atender às demandas do processo de industrialização” (SANTOS, 2003, p. 216), começando pela reestruturação do ensino profissional, por meio da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.

O conjunto de dispositivos legais que veio a ficar conhecido como a Reforma Capanema¹³ tinha a Lei Orgânica do Ensino Industrial (regulamentada pelo decreto 4.048, de 30 de janeiro de 1942) como a principal normativa para a organização do ensino industrial. Esse ramo da educação passou a ter papel determinante para a formação de mão de obra, principalmente a partir das transformações políticas, econômicas e sociais iniciadas na década de 1930 e que se oficializou após a instituição dessa reforma. O ensino industrial compreendia, portanto, dois ramos, um sob o controle patronal ligado ao Sistema Nacional de Aprendizagem

¹² Nos dias de hoje, essa insuficiência teórica poderia ser lida como o “notório saber” instituído pela reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) como requisito suficiente para ministrar aulas no itinerário de Formação Técnica e Profissional. Ou seja, evidencia-se o lastro de um discurso há muito difundido de que para se atuar na Educação Profissional basta ter conhecimentos técnicos em detrimento de uma formação teórica e pedagógica.

¹³ A reforma ganhou esse nome devido Gustavo Capanema estar à frente do então Ministério da Educação e da Saúde durante o governo do Presidente Getúlio Vargas no período do Estado Novo (SANTOS, 2003, p. 217).

Industrial (SENAI)¹⁴ e outro sob controle do Estado, por meio do Ministério da Educação e da Saúde. O primeiro era responsável por cursos de curta duração e era mantido pelos estabelecimentos industriais e o segundo foi dividido em dois ciclos: um fundamental e obrigatório, de três ou quatro anos e incluía o curso de maestria, e o segundo ciclo, também obrigatório para à formação de técnicos industriais, compreendia conhecimentos específicos de cada área de formação.

Embora o ensino profissional como tal fosse bem avaliado, ele apresentava algumas fragilidades, como por exemplo, a impossibilidade do egresso de um curso técnico seguir os estudos em nível superior, em “cursos que não se relacionassem diretamente com os estudos realizados” em nível técnico (SANTOS, 2003, p. 218). Isso somente vai mudar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases¹⁵ 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em que houve a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional.

A dualidade estrutural da educação que se arrastava desde o período colonial não conseguiu ser superada como efeito dessa lei, o que se deve, em grande medida, à coexistência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, em que um (o secundário) continuava sendo socialmente privilegiado. Mesmo com a aprovação da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que reestruturava o sistema educacional, essa dualidade permanecia escamoteada no ideário de que a profissionalização era um projeto para todas as classes sociais. Entretanto, de acordo com Santos (2003, p. 220), os determinantes dessa dualidade:

Estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente, caracterizavam e caracterizam as escolas de primeiro grau, notadamente a população de baixa renda¹⁶.

A reforma implementada pela Lei 5.692/1971 trouxe também a dissolução dos ginásios industriais de primeiro ciclo ofertados pelas Escolas Industriais, que passaram a ser Escolas Técnicas Federais. Essas escolas, ao contrário do fracasso do ensino profissionalizante de segundo grau, “gozavam de grade prestígio junto ao empresariado”. Se antes eram Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas aos “desvalidos e desprovidos de fortuna”, agora se

¹⁴ De acordo com Santos (2003, p. 217), o Senai foi criado em 1942 em parceria com o setor industrial e é representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

¹⁵ De acordo com Santos (2003, p. 219), uma das inovações trazidas pela LDB foi “estender ao Senai a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino”, ou seja, podia ofertar o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos, ambos equivalentes ao curso secundário.

¹⁶ É importante dizer que esses determinantes apontados pelo autor seguem atuantes nos dias de hoje, principalmente por não se pensar de forma adequada a manutenção e o acompanhamento das crianças na escola.

converteram em Escolas Técnicas, “nas quais grande parcela dos técnicos por ela formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais” (SANTOS, 2003, p. 220). Isso fez com que uma superpopulação de técnicos fosse colocada no mercado durante a década de 1980, impulsionando, juntamente com a recessão desse período, uma retração do mercado de trabalho.

As Escolas Técnicas Federais passaram, desde 1959, a ser regulamentadas pela lei 3.552 (de 16 de fevereiro de 1959). Nesse momento, começam a ser implantados, em algumas ETFs, cursos superiores de engenharia. Anos mais tarde, após o processo de redemocratização do país, surge o debate em torno dos rumos que deveria ser dado a esse ramo da educação, que culmina na transformação dessas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica por força da lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa lei representou, em termos práticos, certa inibição da União no fomento à criação de novas unidades de educação tecnológica, fato que foi revertido pela Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

O Brasil, que vivia em um cenário político de muitas transformações, mergulha, nos anos 90, numa onda neoliberal muito forte, cujo discurso técnico-gerencial e as medidas de ajustes (descentralização, flexibilização e privatização) tornam-se hegemônicos em detrimento do debate político e econômico. Isso, com efeito, ganharia consistência nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que, submisso à cartilha de ajustes para os países dependentes dos grandes centros hegemônicos do capital, no que ficou conhecido como o *Consenso de Whashington*, assinalaria o embate de forças mais amplas ocorrido nesse campo (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

É justamente nesse período que se tem a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), pela qual a Educação Profissional ganha um caráter de subsistema de ensino, de natureza complementar ao Ensino Médio. O decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, ao regulamentar esse ramo da educação, estabelece a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, configurando esta última nos seguintes níveis: Básico, destinado à qualificação de trabalhadores (independente de escolaridade prévia); Técnico, para os egressos do Ensino Médio; e Tecnológico, destinado aos estudantes oriundos do Ensino Médio e Técnico (SANTOS, 2003, p. 222).

Segundo Frigotto (1996), além de restabelecer o dualismo entre formação geral e específica, esse decreto autoritariamente destroça o pouco Ensino Médio Integrado que ainda existia (notadamente nos CEFETs), inviabilizando, assim, espaços de base material para o

desenvolvimento de uma educação politécnica ou tecnológica. Ao ocultar uma política de Educação Profissional desvinculada de uma concepção *omnilateral* de educação em que o ser humano é historicamente situado, induz-se os CEFETs à um “direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional” (FRIGOTTO, 1996, p. 33). Tem-se, assim, aliado ao discurso da tecnologia, a dissimulação da efetiva natureza tecnicista da Educação Profissional.

Aqui, no interior deste nosso percurso das instituições federais de Educação Profissional, o que nos interessa de modo particular é direcionar nossa atenção justamente para as duas institucionalidades que se revestiram de um caráter determinante para a circulação da temática objeto de nosso estudo, ou seja, o funcionamento da competência enquanto uma discursividade vinculada à Educação Profissional. Essas duas institucionalidades são os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para os quais direcionamos nossa atenção neste momento.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA SOB A DISCURSIVIDADE DA COMPETÊNCIA

Os anos 1990 marcam uma significativa mudança nas temáticas de ordem mundial, nacional e local. Evoca-se questões relacionadas com a divisão internacional do trabalho, a competitividade e a globalização em todas os espaços produtivos e sob os efeitos do neoliberalismo. No passo dessas mudanças, surgem, em 1994, no governo de Itamar Franco (PMDB), os Centros Federais de Educação Tecnológica com a perspectiva de integrar, em um só lugar, os Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico.

Entretanto, para se refletir sobre a questão da educação brasileira, sobretudo a Educação Profissional ofertada nos então Centros Federais, importa entender que, comumente, esta tem sido apresentada na forma de indagações dicotômicas que parecem estar no centro de debates infundáveis: a educação deve ser para a vida ou para o trabalho? Se for para o trabalho, deve ser manual ou intelectual? Técnico ou propedêutico? Para a o mercado ou para a universidade? (FERRARINI-BIGARELI, 2016).

Essas indagações, do nosso ponto de vista, traduzem-se em elementos que vão desde o para quem efetivamente se destina a educação no Brasil e com que propósito, até a questão do que ensinar e de que modo é realizado esse ensino. Ou seja, decisões que levam em conta o caráter não neutro da educação, sobretudo por aparecerem ligadas à interesses políticos e

ideológicos; decisões essas que são fundadas numa concepção em que saber e poder estão intimamente imbricados na inerente historicidade do fenômeno educacional em sua estreita relação com as políticas educacionais vigentes de cada época (ALAMINI, 2015).

Conforme já dissemos, o texto da LDB (Lei 9.394/1996) – assim como as discursividades a ele vinculados – toma a Educação Profissional de modo separado da Educação Básica, já que, por ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, visa ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39). Ou seja, imprime-se na textualidade da lei o desenvolvimento de competências necessárias ao mundo produtivo, tornando a Educação Profissional um segmento exterior à estrutura da educação regular brasileira, sendo vista como algo que vem “em paralelo ou como um apêndice” (BEZERRA, 2012, p. 39).

Sendo essas as condições que oficializam, por meio do decreto 2.208/1997, a desvinculação da Educação Profissional do Ensino Médio através da oferta de nível técnico nos CEFETs, com uma estrutura curricular própria e independente, resulta daí as Diretrizes Curriculares Nacionais (para o EM e para a EP) cujos currículos tinham a competência como uma noção fundante. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), as competências, embora ditas flexíveis e vistas como comportamentos esperados em situações de trabalho, não escaparam “a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade”¹⁷, ou seja, matem-se a reprodução de objetivos operacionais do ensino alinhado ao modo de produção taylorista-fordista.

É também reiterado o fato de o ensino na Educação Profissional, pela reforma estabelecida no decreto 2.208/1997, ser destinado à classe trabalhadora e como sendo alternativo ao nível superior. Isso na prática, por meio do discurso da competência, esvaziava a formação de conteúdos científicos necessários a uma profissão. Era um currículo “flexível” que supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar, sendo capaz de renovar suas competências conforme o mercado demandasse. Trataremos mais especificamente da questão da flexibilização em nossa análise no capítulo V a partir das reflexões de Pêcheux sobre o que chama de “humanismo reformista” (Neoliberalismo, em termos atuais).

Entre as principais consequências trazidas pelo referido decreto para as instituições especializadas, como os CEFETs, e para os sistemas públicos de educação que mantinham o nível técnico, estão justamente aquelas da separação entre Ensino Médio e Educação

¹⁷ Trabalharemos algumas das abordagens do discurso da competência no capítulo III.

Profissional de nível técnico e a concepção do currículo por competência. Isso traduziu-se em momentos muito difíceis para essas instituições ofertantes do nível técnico, especialmente para o então CEFET/RN, já que havia:

A falta de preparação dos profissionais envolvidos para trabalhar com propostas curriculares orientadas a partir de currículos por competências, habilidades e bases tecnológicas, definidas de acordo com um perfil profissional de conclusão e com a realidade do contexto socioeconômico e político (CEFET/RN, 2005, p. 34)

Atendendo às exigências legais da reforma da Educação Profissional, o CEFET/RN promove uma reestruturação de seus cursos para atender a separação do Ensino Médio da Educação Profissional. No ano 2000, é introduzido o Ensino Médio conforme previsto na lei 9.394/1996 e ao mesmo tempo são criados novos cursos de nível técnico com duração aproximada de 18 meses em diferentes áreas profissionais, como construção civil, geomática, meio ambiente, mineração turismo e hospitalidade, saúde, informática e indústria.

Para também atender às exigências legais, o projeto pedagógico dos novos cursos é criado separadamente, um para o Ensino Médio (CEFET/RN, 2000) e outro para a Educação Profissional (CEFET/RN, 1999). Em meio a efetiva aplicação do teor do decreto 2.208/1997, segundo o PPP do CEFET/RN (CEFET/RN, 2005, p. 42), “vários aspectos se reforçaram mutuamente no sentido de comprometer a qualidade da oferta institucional como um todo”, entre eles destacam-se:

- 1 - Os jovens egressos do ensino fundamental passaram a buscar a Instituição com o objetivo prioritário de apenas cursar o ensino médio, inclusive, porque o CEFET-RN deixou de oferecer vagas na modalidade do ensino técnico concomitante;
- 2 – Os cursos técnicos deixaram de ser atrativos para os jovens egressos do ensino médio, pois esses preferem submeter-se ao vestibular para ensino superior – cursos superiores de tecnologia
- 3 – Os cursos técnicos passaram a ser atrativos para os adultos/adultos jovens que já concluíram o ensino médio há algum tempo, mas não têm uma formação profissional. Apesar disso, o CEFET-RN não conseguiu conectar-se plenamente com as expectativas e necessidades desses coletivos, de forma que são elevados os índices de reprovação e evasão (incompatibilidade de horários, necessidade da oferta de estudos compensatórios, falta de capacitação docente para trabalhar com educação de adultos, falta de flexibilidade na operacionalização dos itinerários dos cursos, entre outros aspectos);
- 4 – Não existe clareza sobre as diferenças entre os perfis desejados para o técnico e o tecnólogo, gerando uma certa superposição entre as duas ofertas;
- 5 – Além disso, os fundamentos do novo currículo (por competências e módulos) não alcançaram a prática docente. Dessa forma, grande parte dos profissionais ainda não compreenderam a mudança de aquisição de conteúdos para desenvolvimento de competências e de disciplina para módulo e, em consequência, de avaliação de conteúdo para avaliação por competência;
- 6 – Em alguns casos, se verificou a dissonância entre o perfil traçado para os profissionais e as necessidades do mundo do trabalho e da sociedade.

O fato de o CEFET/RN não dispor, à época, de autonomia para criar cursos de nível superior, já que ainda não havia sido transformado oficialmente em Centro Federal, também é

visto como um empecilho, pois dependia de autorização especial do MEC para criar esses cursos. Vê-se, portanto, que na historicidade das transformações pelas quais passaram as instituições federais de Educação Profissional, há sempre uma luta pela autonomia (pedagógica, financeira, administrativa, etc.). Autonomia que, como veremos mais à frente, se reveste de um efeito ideológico subjacente ao discurso da competência.

Dessa forma, em 2 de dezembro de 1994, por meio da lei nº 8.948, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, juntamente com outras Escolas Técnicas, já havia sido transformada oficialmente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Porém a autorização para sua implantação só ocorreu em janeiro de 1999.

2.2.1 O CEFET/RN

Para tratarmos da criação do CEFET/RN, e do discurso da competência a ele vinculado, é necessário voltarmos um pouco ao período de redemocratização do Brasil ocorrido na segunda metade dos anos 1980 em diante, já que é o período que coincide com a retomada do debate em torno da dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. De acordo com a avaliação de Freitas¹⁸ (2013), que vai tratar das “interfaces da qualificação e da(s) competência(as)” no Ensino Médio Integrado, é aí que se reitera o discurso político e ideológico sustentado pelos relatórios do Banco Mundial (1989) de reformar a Educação Profissional, com a justificativa de que estava havendo um alto custo para a inserção dos estudantes no Ensino Superior em vez da inserção de egressos no mercado de trabalho.

Tem-se início, assim, por parte do MEC e de seus consultores, importantes discussões vinculadas à dualidade entre educação propedêutica e Educação Profissional, que acentuaria a desvinculação da parte profissional da parte acadêmica e promovia-se “a flexibilização dos currículos com foco nas mudanças do mercado de trabalho; a aproximação das escolas com as empresas e o funcionamento autônomo das escolas técnicas e CEFETs” (FREITAS, 2013, p. 90).

Para a Freitas (2013), nessa conjuntura de reforma da Educação Profissional, sob os auspícios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, “buscou-se enxertar nos currículos a questão da competência e da individualização do saber” (FREITAS, 2013, p. 90), ou seja, a responsabilização do sujeito pela sua própria

¹⁸ Embora não esteja situado em uma perspectiva discursiva, pode-se observar o tom crítico do estudo.

“capacitação”¹⁹. Dessa forma, ainda no início da década de 1990, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei 8.948/1994), que integrava além das Escolas Técnicas Federais, na época CEFETs, as instituições privadas. Devido à uma não integração, em seu sentido amplo, da relação entre Trabalho e Educação, a Educação Profissional passa a ser entendida, a partir daí, como uma “proposta de treinamento e adestramento destinada às classes populares” (FREITAS, 2013, p. 90).

Para Ramos (2006, p. 126), o que é central nessas reformas é a reorientação da “prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências”. Nessa perspectiva, é sob o regime do capital, que tem no discurso da competência o ponto de articulação entre empresários, trabalhadores e governo, que ocorre essa prática pedagógica; prática que encontra no tema da capacitação (como veremos no capítulo V) um de seus pontos centrais. É isso que é possível se apreender da leitura do PPP do CEFET-RN (2004), que, ao tratar dos desafios da instituição enquanto Centro Federal de Educação Profissional, formula:

Mais um desafio, talvez o mais importante, diz respeito à responsabilidade social com os egressos de todas as ofertas formativas e com a sociedade em geral. Refere-se, assim, ao poder dessa modalidade educacional de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção sociolaboral de longa duração dos seus egressos, com a extensão de ofertas de boa qualidade aos coletivos mais desfavorecidos desde o ponto de vista socioeconômico (pouco atendidos atualmente) e com a própria **capacitação** desses egressos para que, uma vez beneficiados pela educação profissional - EP, possam atuar, **de forma competente** e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes menos favorecidas (CEFET/RN, 2005, p. 36, grifo nosso).

Mesmo evocando, na materialidade discursiva de seu PPP, uma “formação humana” e “de boa qualidade” para os egressos, aparece com certo vigor, no espaço da Educação Profissional ofertada na instituição, o discurso da capacitação imbricado na noção de competência, ou seja, é o discurso da “capacitação com foco em competências”. Segundo Ramos (2006, p. 169), uma definição para o termo competência presente nos documentos do Ensino Médio “carrega uma conotação psicológico-subjetivista, manifestando-se nos documentos da educação profissional como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores”.

Somando-se a isso, é produtivo dizer que, na proposta curricular da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN, 1997) – documento considerado como a primeira proposta de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para a instituição – na seção “Fundamentos do Currículo”, o texto já evidenciava que a proposta consistia em desenvolver

¹⁹ Trataremos, no capítulo V, do tema da capacitação como um dos efeitos de sentido da competência.

competências e habilidades, “requerendo uma qualificação profissional pela **competência**, para se atingir um padrão de qualidade e produtividade do trabalho” (ETFRN, 1995, p. 24, grifo nosso).

Conforme já dissemos, ao vincular o Ensino Médio à uma concepção profissionalizante de formação, por meio da inserção em seu texto da noção de competência, a LDB estabelece os níveis básico, técnico e tecnológico para a Educação Profissional, buscando a mobilidade do trabalhador face as tensões do mundo do emprego. O básico era destinado à qualificação, requalificação, reprofissionalização e atualização de trabalhadores, independentemente de escolaridade. O técnico é destinado à formação profissional de nível médio em áreas profissionais, que seriam definidas em legislação específica (Parecer CNE nº 16/99), e o nível tecnológico se destinava à formação em nível superior naquelas mesmas áreas definidas pelo parecer CNE nº 16/99, resguardadas as especificidades de uma graduação tecnológica (definidas pela Resolução CNE nº 03/2002).

Por outro lado, a LDB de 1996 faz uma separação entre a Educação Profissional Técnica (que deve ser concomitante ou sequencial e regida por legislação específica) e a Educação Básica (educação infantil, fundamental e média). Isso gerou profundas dificuldades para as instituições, pois muitos profissionais de seus quadros de servidores se ressentiam de preparação para trabalhar com uma proposta curricular orientada a partir de competências, habilidades e bases tecnológicas definidas por uma conjugação entre perfil profissional de conclusão e o contexto socioeconômico local. Conforme já mencionamos, entre os aspectos que reforçaram o comprometimento da qualidade da oferta institucional do CEFET/RN de maneira geral, destaca-se “os fundamentos do novo currículo (por **competências** e módulos) não alcançaram a prática. Dessa forma, grande parte dos profissionais ainda não compreenderam a mudança de aquisição de conteúdos para o desenvolvimento de competências” (CEFET, 2005, p. 42, grifos nossos)

Além disso, essas dificuldades são marcadas por um caráter contraditório: de um lado, a política de desobrigação estatal com programas sociais levou à diminuição do orçamento público para a manutenção das ofertas de ensino já consolidadas; e de outro, as crescentes demandas de uma sociedade ávida por conhecimento lança novas exigências sobre a Educação Profissional (CEFET-RN, 2005).

Esse processo de reforma da Educação Profissional teve, de acordo com Freitas (2013), seu nascedouro um pouco antes da promulgação da LDB, no estado do Paraná, em 1996, através do projeto de lei nº 1.603 (abril de 1996), que logo é seguido, no ano seguinte, pelo documento que se tornou clássico: o Decreto 2.208/1997, instituindo a separação da Educação Profissional

do Ensino Médio em âmbito nacional. Para intermediar esse processo de separação o governo lança o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que visava o financiamento privado da educação. As ações desse programa juntamente com o teor do Decreto 2.208/1997 ficam conhecidos como a reforma da Educação Profissional.

No espaço institucional, o PROEP financiou a elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN (CEFET, 1999) e, mesmo com algumas limitações, o projeto, entre outros aspectos, “aprofunda conceitos discutidos no âmbito da proposta curricular de 1997” (CEFET-RN, 2004, p. 4), pois:

Avança na perspectiva de uma formação profissional técnica e humanística e que, portanto, contribua para a formação de cidadãos éticos e **competentes** técnica e politicamente de modo que, inseridos desde o ponto de vista sociolaboral, possam atuar orientados pelas necessidades de transformação da realidade vigente; além disso, no projeto se assume **uma concepção de competência** que ultrapassa, que alarga os horizontes previstos nas diretrizes curriculares para a educação profissional (CEFET-RN, 1999, p. 4, grifo nosso).

Por meio do PROEP, portanto, o governo pretendia a implementação e/ou readequação dos 200 centros de Educação Profissional do país, que, entre outras atribuições, cabiam-lhes a oferta de ações, com destaque para a criação de cursos conforme a demanda e a necessária integração com mercados, por meio de convênios com empresas. A competência é, nesse passo, um construto por meio do qual pode-se alavancar o desenvolvimento local e proporcionar maior sintonia dos cursos com os chamados Arranjos Produtivos Locais (APLs)²⁰, que vai ser um dos princípios fundamentais para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A virada do século é marcada por um período de transformações políticas, econômicas e sociais em esfera global; e essas transformações também são refletidas nas políticas educacionais com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo, a partir do ano de 2003. Nesse espaço, tem-se início as cobranças para a revogação do Decreto 2.208/97, que pode ser visto como o marco de uma política educacional desastrosa de um governo despreocupado com um projeto societário e de nação. Essa revogação só viria a acontecer em 2004, com a promulgação do Decreto 5.154/04, dentro de uma política que buscava resgatar o Ensino Médio

²⁰ Veremos em nossa análise que os APLs constituem uma das discursividades ligadas à noção de competência.

com um viés politécnico e de educação tecnológica. A partir daí, de acordo com Frigotto (1996, p. 34):

Contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Reforma nº 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto 2.208/97, o ensino médio integrado amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura, e trabalho em sua formação. Uma perspectiva, portanto, que supera tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETS, na concepção da educação politécnica ou tecnológica.

Com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007²¹, a Educação Profissional passou a ter caráter determinante para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. É nessa perspectiva que a missão dos Institutos Federais é evidenciada nos enlances discursivos entre “educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade”:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007, p.32).

Com isso, a Educação Profissional estabelece-se como eixo fundamental da ação política do Estado ao buscar a redução das desigualdades sociais e regionais por meio da “equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 6). Em sintonia com essas transformações e através da promulgação da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), cuja base assenta-se no “mais ambicioso plano de expansão já ocorrido em nosso país” (PACHECO, 2008, p. 8).

Em 2009, ao mesmo tempo em que comemora sua trajetória centenária, a Educação Profissional inicia seu reordenamento a partir da transformação dos 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais (IFs) e reconhecem a promulgação do decreto 7.566 do presidente Nilo Peçanha (23/11/1909) como a data de nascimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No final do ano de 2008 e início de 2009, grande parte das instituições da Rede Federal aderiu ao projeto dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008) proposto pelo governo Lula, de forma que a Rede Federal passou a ser constituída, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ e CEFET/MG) e as Escolas

²¹ Decreto nº 6.094/97

Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, todas de natureza jurídica e autárquica e possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica.

A expansão dos Institutos Federais surge em um contexto de transformações sócio-políticas e econômicas que proporcionaram a assunção de uma nova identidade pautada na consciência de classe. De acordo com Pacheco (2010), as várias unidades espalhadas pelo país atuam em cursos técnicos (50% das vagas), grande parte em sua forma integrada ao Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas) e ainda graduações tecnológicas, podendo também ofertar especializações, mestrados profissionais e doutorados. Conforme o artigo 2º da lei 11.892/2008, os Institutos Federais são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, [...] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Nesse modelo de Educação Profissional, os Institutos Federais têm como um de seus fundamentos a organização pedagógica verticalizada, ou seja,

Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2010, p. 13)

Além disso, possuem estrutura multicampi, com o compromisso de intervenção em cada uma das regiões em que estão localizados, de forma a identificar problemas e criar soluções técnicas e tecnológicas visando o desenvolvimento sustentável e inclusão social (PACHECO, 2010). Com a expansão e a interiorização da Rede Federal, os cursos deverão estar em sintonia com o sistema produtivo e as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico, estes vinculados aos arranjos produtivos sociais e culturais locais.

2.3.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) passa a ter uma nova institucionalidade, isto é, passa a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), fazendo parte, assim, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Desde 1994, a instituição tem “a cultura institucional de reger-se por meio de um Projeto Político-Pedagógico” (IFRN, 2012, p. 15). Primeiro, elaborou-se a Proposta Curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte,

que foi revisada em 1999 por ocasião das reformas decorrentes do decreto 2.208/1997; em 2004, o documento é reelaborado e passa a se chamar Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Por ocasião de sua nova institucionalidade, em que a instituição passa a ser Instituto Federal, o documento passa por uma redefinição das práticas pedagógicas, culminando no atual Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012).

O PPP do IFRN (IFRN, 2012) é entendido como “um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional” (IFRN, 2012, p. 15) e como tal objetiva “promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas traçando diretrizes referenciadoras da caminhada educativa” (IFRN, 2012, p. 15). O documento divide-se em sete volumes: Documento Base, Processo de construção do PPP, Organização Didática, Diretrizes Orientadoras da Revisão das Ofertas, Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM, Projetos Pedagógicos de Curso e Cadernos temáticos.

Possuindo natureza jurídica de autarquia e detendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o IFRN é “uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica” (IFRN, 2012 p. 19).

Com estrutura multicampi, o IFRN tem sua Reitoria localizada em Natal e, por ocasião da expansão da Rede Federal de Educação Profissional (que possibilitou a criação de mais vinte *campi*, sendo quatro deles denominados de *campi* avançado), é composto, até o ano de 2020, por vinte e dois *campi* (IFRN/PLANO DE ATIVIDADES, 2020), conforme segue:

→ *Campus* Natal Central

→ *Campus* Mossoró

→ *Campi* oriundos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Natal Cidade-Alta, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

→ *Campi* avançados: Lajes, Parelhas, Jucurutu e Natal-Zona Leste. A figura abaixo apresenta essa distribuição geográfica no estado do Rio Grande do Norte.

Figura 1 - Distribuição geográfica dos *campi* do IFRN.



Fonte: Plano de Atividades 2020 (IFRN, 2020)

O IFRN possui estrutura pluricurricular organizada em quatro eixos, a saber, ciência, trabalho, cultura e tecnologia, e são compreendidos como princípios norteadores da prática educativa. Desenvolvendo também pesquisa e extensão, o IFRN busca contribuir para a transformação dos processos educacionais e, de modo mais amplo, para transformação da sociedade.

A comunidade acadêmica é composta por estudantes, professores e técnicos-administrativos e a destinação das vagas contempla 50% (cinquenta por cento) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 20% (vinte por cento) para a formação de professores da Educação Básica e as demais vagas são destinadas à complementação ou outras formas de oferta como Especializações, Mestrados e Doutorados (profissionais ou Interinstitucionais). A gestão é pautada pela consolidação de uma sociedade democrática e “para efeito de regulação, avaliação e supervisão da Instituição e dos cursos de educação superior”, o IFRN equipara-se às Universidades Federais (IFRN, 2012, p. 25). O IFRN está submetido a legislação federal específica e é regido pelos seguintes documentos: estatuto, regimento geral, regimento interno dos *campi* e dos demais órgãos componentes da estrutura dos IFs. É regido também por resoluções do Conselho Superior (CONSUP), deliberações do Colégio de Dirigentes (CODIR) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX) e atos da Reitoria.

De acordo com seu PPP (IFRN, 2012, p. 20), “a expansão do IFRN amplia, significativamente, a atuação nas áreas de ensino, de pesquisa, e de extensão”, contribuindo para a formação humana e cidadã e estimulando o desenvolvimento socioeconômico. Oferece “um ensino público, laico, gratuito e de qualidade” e em sintonia com sua função social, isto é,

Ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho, e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2012, p. 21).

O IFRN busca contribuir para uma formação omnilateral e humanística pautada pelo “(re)dimensionamento qualitativo da práxis social” (IFRN, 2012, p. 21) e ancorada nos seguintes princípios:

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais;
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (IFRN, 2012, p. 21)

Os artigos 6º e 7º da lei 11.892 de 29, de dezembro de 2008, definem as características e objetivos do IFRN, respectivamente apresentadas conforme quadro abaixo:

	a) ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e em todas as modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento humano e socioeconômico; b) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que atendam às demandas sociais e às peculiaridades regionais; c) promover a integração e a verticalização em todos os níveis de ensino (da educação básica à educação profissional e à educação superior), otimizando a infraestrutura física e valorizando os recursos humanos;
--	--

Características	d) orientar a oferta formativa em benefício da consolidação, do desenvolvimento e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais, identificados com base no mapeamento das potencialidades locais e regionais; e) 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, reflexivo e voltado à pesquisa; f) qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de ensino; g) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; h) realizar e estimular a pesquisa científica e tecnológica, a produção cultural e a inovação tecnológica; i) estimular o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e j) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias, notadamente as voltadas à sustentabilidade ambiental e às demandas da sociedade.
Objetivos	a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; b) ministrar cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, objetivando a formação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; c) fomentar a pesquisa como princípio educativo; d) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade; e) desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos; f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e g) ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática; cursos de pós-graduação lato sensu (tanto de aperfeiçoamento quanto de especialização), visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia.

A expansão do IFRN está pautada na interiorização da educação profissional e no “compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico” (IFRN, 2012, p. 28) das regiões atendidas. Nesse sentido, a atuação da instituição busca a “consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais” (IFRN, 2012, p. 25) como forma de contribuir para o combate às desigualdades estruturais por meio da formação humana e integral.

De acordo com Pacheco (2010), uma das finalidades dos Institutos Federais é estabelecer um diálogo vivo e próximo com a realidade local e regional, buscando na “compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial” uma possível subversão “da submissão de identidades locais a uma global” (PACHECO, 2010, p.18). Pacheco (2010, p. 19) observa a importância do próprio *locus* como passagem necessária para uma educação que proporcione ao sujeito “o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento”. Para o autor:

O território de abrangência das ações de um Instituto é, em resumo, a mesorregião²² onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu *locus*; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância (PACHECO, 2010, p. 19)

Para efeito de ilustração dessas potencialidades e vocações produtivas, apresentaremos a seguir um quadro com os municípios que possuem *campi* do IFRN e seus respectivos arranjos produtivos sociais e culturais locais.

²² O autor compreende mesorregião como “uma área individualizada, em uma unidade da federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e, a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial (PACHECO, 2010, p.19).

Mesorregião	Microrregião	Municípios	População abrangida ³⁰ (habitantes)	Arranjos produtivos locais e culturais locais*
Agreste Potiguar	Baixa Verde	João Câmara	58.936	Cajucultura, agricultura, pecuária, apicultura e comércio.
	Borborema Potiguar	Santa Cruz	130.369	Confecções e ovinocaprinocultura
	Agreste Potiguar	Nova Cruz	115.970	Agropecuária, indústria e serviços.
		São Paulo do Potengi	82.195	Agropecuária, comércio e extrativismo
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	96.094	Confecções, bordados, laticínio e pecuária.
	Seridó Oriental	Currais Novos	118.004	Minério, laticínios e alimentos.
	Macau	Macau	46.729	Sal marinho, carcinicultura, pesca e petróleo.
Leste Potiguar	Natal	Natal (Campus Natal-Central)	968.773	Indústria, serviços e comércio.
		Natal (Campus Natal-Cidade Alta)		Cultura, hospitalidade e serviços.
		Natal (Campus Natal-Zona Norte)		Indústria, serviços e comércio.
	Região Metropolitana de Natal	Parnamirim	202.413	Comércio, turismo, indústria e artesanato.
		São Gonçalo do Amarante	87.700	Agropecuária, pesca, comércio, indústria e apicultura
	Macaíba	Ceará-Mirim	330.177	Agropecuária, comércio, extrativismo, indústria e pesca
	Litoral Sul	Canguaretama	129.077	Carcinicultura, comércio, agricultura, turismo e serviços.
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	72.425	Apicultura, ovino caprinocultura e cerâmica.
	Vale do Açu	Ipanguaçu	145.212	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura.
	Mossoró	Mossoró	304.293	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio.
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	80.437	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços.
Todas	---	Natal (Campus de Educação a Distância)	3.168.130	Áreas diversificadas

Fonte: Sampaio (2013, p. 85)

Para a definição desses arranjos, o IFRN se baseia em dados político-administrativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, são dados socioeconômicos gerais que envolve, entre outros aspectos, densidade populacional e as atividades produtivas dos municípios brasileiros. Voltaremos a tratar desses “arranjos locais” e sua vinculação ao discurso da competência no capítulo V desta tese. Por ora, nos deteremos na questão das condições de produção sócio-histórica do discurso da competência.

2.4 CONCLUSÃO PARCIAL

Neste capítulo inicial, procurou-se resgatar um pouco da discussão acerca das várias institucionalidades a que se submeteram as escolas federais de Educação Profissional, marcando os pontos em que se poderia direcionar a discussão para um aprofundamento teórico acerca do nosso objeto de pesquisa que é o discurso da competência. De fato, a discussão acerca de algumas dessas institucionalidades nos permitiu vislumbrar os fios de um tecido bem maior que é própria Educação Profissional e que, ao se entrecruzarem, esses fios muitas vezes formam um nó entrelaçando discursividades ligadas à temática objeto de estudo.

Identificamos que a mais recente dessas institucionalidades, ou seja, os Institutos Federais trazem consigo uma ideia muito forte de expansão da Educação Profissional e da formação de trabalhadores para lugares cada vez mais longínquos no país, contribuindo para uma maior vinculação entre educação e desenvolvimento.

É certo que, considerando-se cada uma das diferentes institucionalidades pelas quais passaram as instituições federais ao longo de pouco mais de um século, chega-se aqui à uma observação fundamental: dizer essas instituições é dizer a própria Educação Profissional. Ou seja, dizer um significa dizer o outro, de um modo que a história dessas instituições imbrica-se à própria história da Educação Profissional. Resumidamente, não se pode falar de um sem falar do outro, ainda ora se distanciando, ora se aproximando nos diferentes momentos históricos da Educação brasileira, não há que se falar em Educação Profissional sem se remeter necessariamente à alguma dessas institucionalidades.

Lançaremos, nos próximos capítulos, um olhar mais detido sobre os dizeres ligados à temática da competência, de modo mais geral e também de modo mais específico, sempre buscando compreender seus efeitos de sentido no espaço particular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

3 EM TORNO DO DISCURSO DA COMPETÊNCIA

Neste capítulo, refletiremos o percurso discursivo da noção de competência, buscando, para os propósitos desta tese, apreender as suas condições de produção sócio-históricas e, dessa forma, sublinhar algumas de suas inspirações e abordagens, sempre com o intuito de discutir os efeitos de sentido que eclodem da materialidade dos PPPs, dos MDIs e do PTDEM. Passemos então a esse trajeto.

3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

As materialidades discursivas deflagradas pelo Estado Brasileiro por meio de suas instituições instauram uma complexa variedade de possibilidades de sentidos cuja configuração pode ser determinada por sua conjuntura sócio-histórica e ideológica. Isto porque são as condições de produção que orientam a direção dos sentidos de um (e não de outro) discurso. Pêcheux (1990b, p. 76 – 77) afirma que o discurso é:

Uma parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, [funciona] como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada. Em outras palavras, **um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas.**

Assim, um discurso é sempre determinado pelo momento sócio-histórico no qual é produzido, discurso cujo sujeito é sempre afetado por uma relação direta e imediata com a língua e com a história. É ainda Pêcheux (1990b, p. 77) que vai nos dizer sobre esse discurso:

Deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima (grifos do autor)

Ao atentarmos para essa definição de discurso estabelecida por Pêcheux (1990b), entendemos que discurso não é uma prática isolada no tempo, mas se movimenta em suas relações com a história, com a ideologia, com a sociedade. E os sujeitos que o fazem, fazem de um determinado lugar socio-ideológico, face as suas necessidades em uma formação social dada e são amplamente afetados por ele.

É nesse sentido que tratamos do papel significante da noção de competência enquanto um discurso que tem se configurado como uma prática resultante de demandas socio-

ideológicas de nosso tempo. E as possibilidades de sentido versadas em sua trajetória histórica parecem ainda serem consumidas nos dias de hoje sem maiores reflexões.

Portanto, para a análise desse discurso (da competência) necessita-se considerar suas condições de produção. Sendo dominante na análise do discurso, a noção de condições de produção é examinada por Coutine (1981[2009]) em sua *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, em que se opõe a um plano psicossociológico para situações de comunicação. O centro de sua crítica está no fato de que o caráter instável dessa noção possa de algum modo ser reduzida à mera “circunstancias” pela sobreposição do plano histórico pelo psicossociológico. Para ele, o termo merece uma reformulação de modo que haja uma reordenação hierárquica da análise histórica das contradições ideológicas no conceito de formação discursiva.

Segundo Orlandi (2015) as condições de produção podem ser tanto estritas como amplas: a primeira consiste em observar as circunstâncias da enunciação, o contexto mais imediato de surgimento do acontecimento, e a segunda está relacionada ao contexto socio-histórico e ideológico que evoca os efeitos de sentidos das formas da nossa sociedade por meio de suas instituições. É o movimento dos discursos, sua circulação, sua interdiscursividade. Pois bem, isso é o que nos permite tratar da discursividade vinculada à competência nos Projetos Políticos-Pedagógicos, nos Materiais de Divulgação Institucional e na Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, especialmente sobre a compreensão do que se diz ao dizer competência nesses documentos, e que efeitos isso produz na relação com a “formação” oferecida aos estudantes.

A partir disso, importa que as condições de produção do discurso não podem ser confundidas com uma análise ou descrição histórica. Mesmo que elas tenham uma relação com a história, estão sedimentadas como discurso, na memória discursiva (ORLANDI, 2007a, p. 31). Estão ligadas ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

3.2 O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

No campo da educação brasileira, é principalmente o espaço da formação profissional que abriga, a partir dos anos 1980, o discurso da competência, que se apresenta fazendo parte da materialidade de um conjunto de documentos, nacionais e internacionais, orientadores da formação da classe trabalhadora. Toma-se esse discurso, por um lado, como sendo capaz de

promover o desenvolvimento econômico através da ampliação das capacidades laborais dos sujeitos, e por outro, ressurgiu vinculado aos processos de reorganização da produção capitalista pós-fordista e ao mesmo tempo perpassado pelas atualizações da retórica neoliberal (ARAÚJO, 2001).

Segundo Araújo (2001), na busca de responder às exigências do mundo produtivo, observa-se a ampliação de discursividades cujos enunciados estão diretamente imbricados em alguma noção de competência. Para além da materialização desses enunciados em documentos de organizações internacionais, como UNESCO, OEI, Banco Mundial, CEPAL, OIT, etc., que elaboram, recomendam e difundem suas orientações para as práticas educacionais mundo afora, observa-se também, no contexto brasileiro, a consequente ampliação, tanto em documentos orientadores da prática voltada ao trabalho, como na “fala” de muitos educadores comprometidos com essa lógica (ARAÚJO, 2001).

Por outro lado, mesmo conscientes do caráter polissêmico com que aparece e circula no campo da Educação, demonstrando por isso mesmo incertezas e controvérsias (conforme tem sido apontado por autores como Ramos (2006), Araújo (2001), Silva (2014), entre outros), num contexto de tensões político-econômicas globais, consideramos que o termo competência ainda carece de aprofundamento teórico em seu modo de funcionamento na Educação Profissional ofertada nos Institutos Federais, dada sua posição entrecruzada no mundo da empresa e da escola. Por isso, consideramos que seus efeitos de sentido só podem ser completamente apreendidos a cada novo gesto investigativo.

Sentimos que o debate acerca da noção de competência, longe de estar esgotado²³, ainda funciona com certa força em documentos orientadores de práticas pedagógicas no espaço da Educação Profissional; e é especificamente aí que incidirá a nossa leitura interpretativa, isto é, a análise do discurso da competência no espaço da Educação Profissional conforme materializado nos documentos oficiais de uma das instituições ofertantes dessa modalidade de educação, neste caso, o IFRN. Se, pois, mesmo após um sem número de estudos sugerindo inconsistências na discursividade da competência²⁴, ainda lança-se mão dela para sustentar práticas não somente pedagógicas, mas institucionais (e empresariais, eu diria), e o estabelece como “foco” sobre o qual se “capacita” trabalhadores, “flexibiliza” práticas, etc., pode-se inferir que ela ainda carece, no espaço institucional, de uma leitura mais detida.

²³ Consideramos que o discurso da competência tem sido cada vez mais revigorado no seio de instituições públicas de ensino, como o IFRN, por exemplo, em que há uma certa aceleração em seu funcionamento de forma geral.

²⁴ Autores como Dias e Nogueira (2017), Nogueira (2015), Silva (2014), Ramos (2006), Araújo (2001), Tanguy e Ropé (1997), Stroobants (1997), estão entre os que sugerem essas “inconsistências”.

Dessa forma, foge aos nossos objetivos discutir a noção de competência de forma isolada, mas refletir a sua imbricação na Educação Profissional ofertada no IFRN, determinando o movimento de sentidos em seu entorno, tarefa à qual nos dedicaremos (capítulos V e VI) a partir de uma posição discursiva ancorada nos trabalhos de Michel Pêcheux, após evocarmos brevemente o tratamento teórico e empírico que tem sido dado à esse discurso no espaço da Educação e do Trabalho²⁵.

3.2.1 O movimento de sentidos da noção de competência

A trajetória discursiva do termo competência, desde a sua origem, ainda no século XV, é marcada por instabilidades e diferentes modos de compreendê-la (DOLZ & OLLAGNIER, 2004, p. 33). A partir do percurso histórico e epistemológico realizado por Dolz e Ollagnier (2004), compreende-se que a competência aparece pela primeira vez na Língua Francesa no final do século XV, vinculada a outorga de poder à determinadas instituições para tratar da especificidade de certos assuntos. Passando por diferentes modos de funcionamento daí em diante, inclusive aquele relacionado ao espaço jurídico²⁶, em que se atribui determinada responsabilidade a cada instância em dirimir situações, o termo foi ganhando, nas décadas finais do século XVIII, um sentido mais amplo e relacionado à capacidade emanada do saber e da experiência individual. Num primeiro momento, portanto, o termo competência se remete à autorização para o exercício de, ou à uma atribuição para fazer/falar algo²⁷.

Sua aparição no início do século XX é marcada, ainda no contexto francês, por trazer uma estreita relação com o discurso comercial²⁸ da época, em que a competência é relacionada com a ação, propondo que “nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades, e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício” (ROPÉ & TANGUY, 1997a, p. 16). Ao discutirem essa definição inicial do termo competência, Ropé e Tanguy (1997a) sugerem que é uma definição apressada e imprecisa, pois o termo “se apresenta, de fato, como uma dessas

²⁵ É preciso deixar claro que, mesmo tratando da Educação Profissional, nosso objeto não é o Trabalho em si (nem a Educação por si só). Nosso objeto é o discurso: o discurso sobre a relação do Trabalho com a Educação, perspectivado em suas condições socio-históricas de produção do discurso mais amplo que é a formação da classe trabalhadora.

²⁶ Dadoy (2004, p. 108) afirma que o termo competência deriva do latim *competere* (“chegar ao mesmo ponto”, e, no francês antigo, significa “apropriado”) e articula-se em diferentes esferas (como o direito e a linguística, inicialmente, e a psicologia e sociologia, posteriormente).

²⁷ Agradeço a professora Fabiele Stockmans De Nardi pela inspiração para a formulação deste enunciado.

²⁸ Conforme encontrado no Dicionário Larousse Comercial, datado de 1930 (ROPÉ & TANGUY, 1997a).

noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos” (ROPÉ & TANGUY, 1997a, p. 16), sendo um conceito capaz de veicular diferentes modos de funcionamento dependendo do contexto em que é abrigado.

Embora a competência tenha ganhado um sentido hegemônico mesmo antes da década de 1970, é nas décadas de 1980 e 1990, nos discursos educacional e empresarial, que elas ganham dominância, são fortemente vinculadas às reformas educacionais realizadas nesse período e teorizadas num movimento de oposição ao discurso da qualificação²⁹. Por esta razão, mesmo passando por algumas alterações em seu funcionamento nos diferentes espaços em que circulava, observa-se que essa definição ainda permanece, tanto no campo educacional como no empresarial. Isso para justificar, no primeiro, a reformulação de dispositivos orientadores de práticas pedagógicas e institucionais, e, no segundo, atualizar o conceito de qualificação para o de trabalho (ARAÚJO, 2001). É produtivo, para os propósitos desta tese, a entrada nesses espaços de dizer da competência, pois o que se tem apresentado como uma discussão fundamental é o funcionamento específico da competência no interior da Educação Profissional.

Nessa perspectiva, a competência caracteriza-se como um movimento de contestação da lógica das qualificações (ARAÚJO, 2001). Segundo Araújo (2001), é aí que elas vão ser compreendidas sobretudo no nível do desempenho exigido dos agentes na condução de uma determinada tarefa, ou seja, passam a ser enxergadas como capacidades mais gerais e mais flexíveis que possibilitam uma rápida tomada de decisão, em tempo real, frente as situações de trabalho também já flexíveis.

A partir do escrito por Araújo (2001), que vai tratar dos objetivos e condições da temática da competência nos documentos orientadores da Educação Profissional no Brasil, importa compreender que, além de ser associada a ideia de capacidades³⁰, a competência envolve tamanha plasticidade em suas possibilidades de utilização que as dificuldades em torno de sua conceitualização poderiam ser explicadas por meio da determinação dos elementos constitutivos de uma ação competente, ou seja, do desempenho profissional eficiente. Esses elementos estão vinculados à processos de “identificação”, “normalização”, “formação” e “certificação” de competências.

²⁹ Discurso associado ao modo de produção Fordista/Taylorista de organização do trabalho.

³⁰ Capacidade efetiva (em vez de potencial), capacidade em movimento (em vez de fixas em postos de trabalho) e capacidades amplas (em vez de estreitas ao ambiente produtivo) (ARAÚJO, 2001, p. 12).

No primeiro elemento, segundo Araújo (2001), embora a identificação de competências ocorra considerando os referenciais funcionalistas, construtivistas e behavioristas³¹, esse processo de identificação é pautado principalmente na racionalização e identificação de capacidades humanas que determinam o desempenho eficiente, o que acabaria sustentando o processo de normalização; este serve para orientar os sistemas formativos acerca da definição de exigências (saber-fazer) para o que vem a ser chamado comportamento competente, requerido pelo mundo produtivo. Esses dois processos, para Araújo (2001), antecedem o processo de formação, que é o próprio momento de desenvolvimento de competências, seguido, por fim, pelo processo de certificação das competências, que, entre outros aspectos, pauta-se na satisfação de exigências para o mercado de trabalho, através da validação das experiências formativas de seus trabalhadores.

As transformações produtivas geradas principalmente pela mundialização do capital deram início as discussões acerca dessas exigências formativas para o (mercado de) trabalho. Para Silva (2014), que vai tratar do discurso da competência numa perspectiva discursiva, essas transformações produtivas do capital em decorrência do esgotamento do paradigma fordista estão na base das discussões sobre categorias fundantes da sociologia do trabalho, como por exemplo, a imbricação dos conceitos de qualificação e de competência. Vivemos um período conturbado, repleto de instabilidades político-econômicas, e que se refletiram também no espaço educacional. É nesse cenário que ganha força a ideia de formação para o trabalho, ainda incipiente e com ideias desagregadas, mas que foram essenciais para o que hoje conhecemos como Educação Profissional, da qual tratamos no capítulo anterior.

Nesse sentido, em meio a esse processo de instabilidade pelo qual passava o campo educacional, sobretudo a Educação Profissional, que estava em seus passos iniciais de criação e consolidação, as empresas passam a considerar a lógica de acumulação flexível como um aspecto imperativo, exigindo um novo perfil para a força de trabalho. É justamente aí que acreditamos haver um atravessamento do discurso do capital no discurso da competência, provocando transformações na base da formação/qualificação profissional e deslocando essa noção (qualificação) para a de competência, que passa a ser tratada como um objeto ideológico da formação discursiva empresarial.

Ao se imbricarem em certos momentos, esses dois conceitos, segundo Tartuce (2002), são discutidos no contexto das transformações que afetaram a categoria do trabalho, ainda por ocasião do reordenamento das profissões e do trabalho assalariado ocorrido na França da

³¹ Trataremos, mais à frente, do enfoque dado a competência de acordo com cada um desses referenciais.

década de 1950. Ao tratar da noção de qualificação, Tanguy (1997b, p. 400, *apud* TARTUCE, 2002, p. 23) nos informa que:

O caráter central de que a noção de qualificação se reveste na França lhe é conferido pelo fato de ela fundamentar um conjunto de práticas que visam relacionar o funcionamento do sistema educativo e do sistema produtivo. Assim compreendida, esta noção vai conduzir, logo após a segunda guerra mundial, a diversas medidas institucionais, dentre as quais as grades de classificação que repousam num compromisso social ao termo do qual são definidos os princípios de relação de duas distribuições hierarquizadas, a dos indivíduos segundo suas capacidades e a dos empregos aos quais são atribuídas remunerações. Um tal trabalho de formalização e de codificação se realiza geralmente na escala dos ramos profissionais, lugar de organização privilegiado pelos empregadores e pelos assalariados na medida em que eles têm acesso assim à ação política e social.

Assim, o conceito de qualificação passa a ser problematizado levando-se em consideração a prática política e social, significando a padronização dos conteúdos da qualificação. Para Tartuce (2002, p. 23-24),

A cada profissão, a cada posto de trabalho (*métier*) correspondia um nível escolar, uma vez adquirido os conhecimentos dessa categoria profissional, o trabalhador poderia aí permanecer sem que lhe exigissem novas aprendizagens. Em outras palavras, havia um ordenamento social das profissões e da estrutura do emprego relativamente sólido e estável (Paiva, 1995) legitimado e hierarquizado pelo *tempo de formação*, o que significa dizer que somente os conhecimentos formais e explícitos eram valorizados, validos e codificados (grifos do autor)

É dessa forma que o paradigma da qualificação entra em crise em virtude da desestruturação das noções de postos de trabalho ocasionada pela fragmentação do modelo de produção fordista e pela necessidade da reestruturação produtiva do capital. Inicia-se, assim, numa relação mútua de sentidos ora próximos ora distantes, a passagem de um paradigma (da qualificação) a outro (da competência). Nas palavras de Tartuce (2002, p. 30-31):

O conceito de profissão, na sua acepção de uma atividade econômica *específica* dentro da divisão técnica e social do trabalho – associada ao posto de trabalho –, estaria sendo modificado, já que as novas tecnologias estariam colocando em xeque o trabalhador *especializado* e exigindo um trabalhador *polivalente* [...] Dito de outro modo, a ênfase na polivalência, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do *novo* modo de produzir, significa **a passagem do conceito de qualificação para o de competência**. (TARTUCE, 2002, p. 31-32, grifo nosso)

Segundo Dugué (1998), é nesse momento que se impõe a noção de competência vinculando as potencialidades individuais às políticas das empresas. Diferentemente da noção de qualificação, as competências são “relativas à área do ‘ser’ ligadas ao indivíduo, ao mais íntimo do que o constitui, as competências pouco se prestam à objetivação” (DUGUÉ, 1998, p. 107). Portanto, o conceito aparece num claro movimento de acompanhar com flexibilidade a política de pessoal das empresas.

Esse deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência, na visão de Dugué (1998, p. 110), não aconteceu por acaso, pois há uma justaposição que se manifesta por

meio de dois aspectos centrais: de um lado, coincide com a “evolução da visão que se tem da empresa”, num movimento marcado pelo capitalismo manipulatório, de outro, verifica-se o distanciamento de uma posição crítica à organização social do trabalho e às relações sociais de produção. Ou seja, os temas contraditórios “são menos solicitados como princípios da análise do social” em detrimento daqueles que se vinculam ao estudo “de como o homem se adapta”. Dito de outro modo, é justamente o discurso empresarial que é convocado para dá sustentação a competência. É nele que esta encontra abrigo para se resinificar.

Aqui, nos centraremos em evocar o debate em torno dos modos de formular a noção de competência ao longo de seu desenvolvimento, principalmente no contexto da década de 1990, na Educação Profissional ofertada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Segundo Silva (2014), um dos primeiros pesquisadores a buscar a formalização científica de um conceito para a competência foi o estudioso francês Phillipe Zarifian, em seu “*O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*” (2003). A obra traz uma definição de competência associada à:

Uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o que temos chamado de “qualificação”, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de “qualificação do emprego” ou, simplesmente, “qualificação”). (ZARAFIAN, 2003, p. 37)

E logo em seguida adverte: não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência especifica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação (ZARAFIAN, 2003, p. 37).

Ao retomar as teses iniciais de Zarifian (1988b), Dugué (1998, p. 102) acentua que a competência é “um atributo próprio do assalariado” e que, diferentemente da qualificação, é um modelo que “abrange um conjunto de práticas concernentes tanto aos modos de organização do trabalho quanto às práticas de gestão de pessoal”, ou seja, a mobilização dos sujeitos na evolução dos postos de trabalho e na definição dos empregos. Para a autora, o que ocorre é uma modificação da relação entre homem e trabalho, consubstanciada pela competência, e não mais pelo posto ou pela qualificação. É um novo modelo de comportamento e de pensar (sobre) a relação entre qualidades (dos sujeitos) e exigências do trabalho.

Para Ferretti (1997, p. 258), além de representar uma atualização do conceito de qualificação, a competência é entendida como parte de uma outra dimensão fundada no “saber ser”, cuja articulação e mobilização envolve saberes e comportamentos orientados para determinados fins. É nesse complexo movimento fundado na lógica das empresas que se utiliza

o termo significando o saber-fazer determinadas tarefas vinculadas à cada posto de trabalho. Segundo Dadoy (2004, p. 106), isso era realizado “pelo viés da formação e da ergonomia cognitiva”, aliada a sociologia, num longo processo evolutivo que “se aplicou a objetos diferentes, em contextos muito diversificados e com acepções particularizadas”. Para essa pesquisadora, as empresas na época:

Apropriaram-se do termo, confrontada às reestruturações recorrentes do sistema de produção, num ritmo cada vez mais rápido, por causa da concorrência nacional e internacional; as empresas encontram-se, na verdade, necessitadas de apreender melhor o trabalho real dos operadores, afim de melhor prepará-los para sua tarefa, para torná-los mais confiantes e *performáticos*.

Note-se que, ao se tratar da noção de competência e/ou competências³² ao longo desta discussão, seu sentido está bastante vinculado à conjuntura do mundo do trabalho na França, pois “propaga-se ainda mais facilmente pelo fato de a palavra retirar dele [mundo do trabalho] conotações muito fortes, que não são sempre conscientes para o público” (DADOY, 2004, p. 106), recebendo assim um certo acolhimento. Para as empresas, segundo Dadoy (2004, p. 106), “a noção de competência foi ainda mais prontamente aceita, pois percebiam que esta exalava um perfume de competitividade”, revelando-se assim uma expressão bastante interessante para o empregador em detrimento do trabalhador. Entretanto, em seu percurso evolutivo, o termo difere e varia de um lugar para outro, de um país para outro, já que “conheceu diferentes definições e empregos, matizados por problemas concretos particulares”, conforme os movimentos de reestruturação do capital em cada um dos países, sem que os sujeitos “se preocupassem muito com a confusão que essas acepções específicas produziam” (DADOY, 2004, p. 106).

Segundo Silva (2014), na América Latina, e mais especificamente no Brasil, o modelo da competência surge no contexto das reformas educacionais ocasionadas pela reestruturação do aparelho Estatal que visava controlar a inflação e estimular o crescimento econômico perdido na década de 1980. O autor, ao retomar Deluiz (2001), afirma que o processo discursivo que move o termo competência para o mundo da educação coincide com os questionamentos acerca das exigências do setor produtivo (competitividade, produtividade e inovação) ao sistema educacional para ajustar-se aos conteúdos e as demandas do mundo do emprego.

Assim, “a porta de entrada” para o modelo da competênciaa no Brasil foi a educação técnica e profissional, através da resolução CNE nº 4, de dezembro de 1999, que propôs o currículo do ensino profissional sustentado “na prescrição de competências” (SILVA, 2014, p.

³² Dadoy (2004, p. 106) afirma que o termo é utilizado tanto no singular quanto no plural. Aqui, devido a particularização que o discurso da competência toma no espaço da Educação Profissional ofertada no IFRN, privilegia-se o termo no singular.

111). Em seu artigo 6º, essa resolução define competência profissional como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de uma atividade requerida pela natureza do trabalho”.

É nessa perspectiva que a mundialização do capital, por meio do desenvolvimento da acumulação financeira centralizada em instituições financeiras especializadas em lucrar com as empresas, impõe a predominância do discurso de organizações internacionais, como as já mencionadas, para ecoarem nos documentos oficiais educacionais, recomendando a capacitação da força de trabalho para se adaptar aos ditames do capital internacional. Esse ideário é caracterizado por enfatizar a importância da Educação Básica³³ para a formação dos trabalhadores, pois é preciso atender às demandas do capitalismo através do mercado de trabalho, escamoteando as noções de treinamento e adestramento para o exercício de uma função laboral.

Ao se submeter ao ideário neoliberal, que confere à educação uma posição de centralidade, o sujeito é posto como um ser homogêneo, pois a ele só lhe resta adaptar-se a esse sistema: não há alternativas senão qualificar-se, por meio da capacitação, para o mercado de trabalho. O discurso orgânico do capital convoca essa ideia de centralizar no trabalhador a necessidade de ser qualificado, dinâmico e flexível, por meio da aquisição de competências, para ser capaz de se adaptar às transformações do mundo do trabalho.

Segundo Batista (2010, p. 144), “dissemina-se uma ideologia focada nos ‘modelos’ de formação profissional, ditos capazes de gerar os assim chamados novos atributos, ou seja, as competências e habilidades”. Essa concepção, para o autor, está enraizada na pedagogia do “aprender a aprender”, “aprender a pensar”, e “aprender a ser”, que busca promover a “construção de condutas capazes de moldar e adaptar o indivíduo aos limites colocados pelo complexo de reestruturação produtiva” (BATISTA, 2010, p. 144), buscando a “captura” e “expropriação” da subjetividade do trabalhador. Isso porque ocorre a fetichização do capitalismo manipulatório através de um léxico variado de valores que o sujeito deve vincular-se, como por exemplo: ação, aceitação, afiliação, autonomia, bem-estar, conformidade, disciplina, equilíbrio, liderança, personalidade, rapidez, sensibilidade, etc.

Nogueira e Dias (2018), ao tratarem do caráter político-ideológico das competências e habilidades na materialidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vão buscar, por meio de uma definição de competência apresentada no documento, o modo pelo qual se dá a

³³ A LDB (Lei 9.394/1996) estabelece que a Educação Básica envolve o Ensino Fundamental e Médio e tem como objetivo desenvolver o educando na perspectiva de uma formação para a cidadania, para o trabalho e para a realização de estudos posteriores.

constituição do sujeito autoempreendedor nas políticas públicas de ensino e nas políticas linguísticas de documentos norteadores de práticas educacionais. Isso para buscar compreender os modos de individuação (ORLANDI, 2012) desse sujeito na/pela língua em uma sociedade neoliberal. Ao se fazer essa busca, a tese central é colocar em questão o modelo da competência, que implica uma avaliação das “competências adquiridas” pelos estudantes, numa clara referência ao método utilitarista que determina um “mercado de habilidades” centrado na teoria do capital humano promovida por organizações internacionais, como a UNESCO, por exemplo.

Ao padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos e formação de professores, a BNCC pode contribuir, segundo Nogueira e Dias (2018), para um efeito de homogeneização da educação brasileira e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares em avaliações.

A partir desse ponto de vista é que se articula uma relação entre língua, educação e trabalho para se questionar a abordagem por competência, reafirmando um imaginário latente desse discurso perpassado pelo discurso empresarial. É, portanto, no rastro “sedutor” do discurso da competência (DIAS e NOGUEIRA, 2017, p. 5) que tratamos de se lugar discursivo no espaço da Educação Profissional, que tem na noção de competência um de seus princípios. Nesse passo, é na Educação Profissional enquanto um lugar de disputas de poder, que há necessariamente interesses na adoção de um modelo de competência que referencie a formação e a gestão dos trabalhadores. Araújo (2001) apresenta seis argumentos que justificariam essa adoção:

1. Ganho de produtividade das empresas
2. Geração de indicadores de competitividade empresarial mais precisos
3. Maior envolvimento dos trabalhadores com as rotinas empresariais
4. Possibilidade de diminuição de custos para se identificar capacidades
5. Possibilidade de maior eficiência na gestão e no controle do trabalho
6. Eficiência na capacitação de trabalhadores

Ao convocar a Educação Profissional pra atender suas demandas, a competência deixa entender, a partir desses argumentos, é que há uma íntima vinculação entre formação profissional e mundo produtivo. E a frequente utilização dessa noção pelo IFRN aparenta pautar-se nessa vinculação, produzindo efeitos de sentido, os quais serão analisados mais à frente nos capítulos V e VI desta tese.

3.3 O DISCURSO DA COMPETÊNCIA: INSPIRAÇÕES E ABORDAGENS ANALÍTICAS

Para se ter uma melhor apreensão do percurso de sentidos da noção de competência, com vistas a refletir sua materialidade no interior do espaço institucional do IFRN, especificamente nos Discursos de Formação Profissional e de Formação Específica (Língua Inglesa), é preciso compreendermos alguns dos pressupostos filosóficos que configuraram essa noção, bem como algumas das abordagens para a análise de seu desenvolvimento (condutivista, funcional e construtivista), já que é esse discurso que tem sido evocado mais recentemente e sobre o qual se assentam algumas políticas institucionais (capacitação, flexibilização, entre outras).

Em relação às inspirações filosóficas, certamente podemos encontrar, no modelo da competência, traços dos métodos racional, individual e pragmático. O primeiro entende que o conhecimento e as ações se fundamentam na razão como sua origem, sendo esta inata aos seres humanos. As ideias, no método racional, têm origem na consciência individual de cada sujeito e nada tem a ver com a experiência. Weber (2007), ao se afastar do conceito histórico do racionalismo, vai buscar a singularidade da concretude do pensamento racional, teorizando-o como uma vocação do sujeito ao trabalho. Nesse viés, as ciências cognitivas tiveram papel dominante em transformar em conceito uma noção como a de competência, originária das ciências “moles” e desenvolvida com os meios técnicos das ciências “duras” (STROOBANTS, 1997, p. 136). Assim, essas ciências surgem como um espaço fecundo para a racionalização de aprendizagens e de procedimentos formativos, buscando a parcelarização, decomposição, e hierarquização de tarefas e, dessa forma, padronizando-as. Ropé e Tanguy (1997a) resumem toda essa mudança ocasionada pelo advento da noção de competência afirmando que “são justificadas pela ideia de racionalização reivindicada pelos diferentes protagonistas que estão em sua origem e que vão das autoridades políticas aos criadores dos referenciais, passando por cientistas convocados para dar legitimidade aos movimentos impelidos” (ROPÉ; TANGUY, 1997a, p. 20). É o método racional, portanto, que inspira os pressupostos da competência linguística e do desempenho propostos por Chomsky (1955), do qual especificaremos melhor mais adiante (capítulo VI), no coração de uma discussão mais detida sobre a competência vinculada ao ensino de Língua Inglesa.

Já o método individualista, como o próprio nome diz, pressupõe uma individualização no processo formativo a partir da competência; a ênfase, assim, é colocada nos atributos individuais de cada sujeito, cuja formação e avaliação serão objeto de avaliação (ROPÉ &

TANGUY, 1997a). Para Tanguy (1997a), a noção de competência e todo o léxico em seu entorno busca acentuar as diferenças e particularidades individuais em detrimento até mesmo do princípio de igualdade, que, agora deixado à margem, já não é referência para os demais. Deslocando a visão de um ensino centrado nos saberes para uma visão cuja singularidade do aluno é inscrita no cerne do sistema educativo, por um lado, e a formalização de uma espécie de contrato com o aluno e sua família em vez da explicitação dos objetivos e critérios de êxito em termos de “ser capaz”, por outro, tem um efeito de sentido tanto de “enfraquecer o coletivo de trabalhadores”, como “romper sua solidariedade e entravar a expressão de interesses coletivos, [...] mascarando os interesses contraditórios entre capital e trabalho” (ARAÚJO, 2001, p. 40).

A noção de competência também se sustenta em ideias do pragmatismo³⁴, combinando-se com o ideário racionalista, mas questionando-o em sua essência. Essa combinação seria possível aproveitando-se aquilo que cada uma das correntes apresenta como pontos em comum: do racionalismo, a objetivação das competências; do pragmatismo, o utilitarismo, imediatismo e a adaptabilidade do sujeito à realidade flexível. Ou seja, o primeiro, ao decompor e objetivar as competências, possibilitou o caráter imediato e utilitário do processo formativo no segundo. O ideário pragmático, portanto, valoriza a experiência do sujeito no processo formativo, sendo entrecruzado pelo pressuposto do conhecimento tácito, conhecimento este que é construído por meio do cotidiano, da prática e constitui, portanto, as bases para o processo formativo. A inspiração pragmática tem, certamente, marcado os princípios que dão sustentação ao ensino técnico, já que, sendo uma “pedagogia de concepção eminentemente pragmática” (TANGUY, 1997a, p. 46), apresenta-se como uma forma de “gerir as incertezas e a levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar” (TANGUY, 1997a, p. 46), fornecendo não apenas uma matriz de ideias, mas forjando:

Um certo número de métodos, de categorizações, de nomenclaturas que presidem, sob formas variadas ao enunciado de conteúdos de ensino, a sua programação e a sua avaliação ou, pelo menos, a sua transmissão. Entre estes, citaremos os referenciais cujo método inspirou uma abordagem dos programas em termos de objetivos de referência no ensino geral (TANGUY, 1997a, p. 47).

Ao se definir, portanto, os objetivos de referência, parte-se de um modelo cuja premissa básica seria a assunção de conteúdos disciplinares para um modelo centrado nas demandas imediatas das empresas, configurando assim o utilitarismo que tem marcado essa corrente. Dito

³⁴ Segundo Araújo (2001), a corrente pragmática “aparece como corrente do pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento” (ARAÚJO, 2001, p. 41), e tem Charles Pierce, William James e John Dewey como fundadores dessa corrente.

de forma simples, ao se vincular os conteúdos com as situações específicas, busca-se uma conformação e um ajuste dos sujeitos para o trabalho.

Em termos de abordagens analíticas, a proposta dominante que tem servido ao modelo de desenvolvimento de competências é frequentemente vinculada aquela elaborada por Mertens (1996), que trata a noção de competência como um sistema, cujas fases (identificação, normalização, formação e certificação) são interligadas umas às outras. O modelo associa-se à três tendências principais de análise, isto é, uma condutivista, uma funcional e outra construtivista. Buscaremos refletir alguns dos aspectos principais dessas abordagens com o objetivo de delinear um retrato mais nítido da discussão e puxar um fio desse tecido para o campo aplicado ao ensino de língua no interior da Educação Profissional, sempre enfocando aquilo que se nos apresenta de essencial para uma melhor compreensão desse espaço formativo. Assim, antes de especificarmos melhor esse fio puxado do discurso da competência, discutiremos essas tendências nas abordagens analíticas que se desenvolveram.

3.3.1 A abordagem condutivista

O desenvolvimento das competências na abordagem condutivista expressa-se pela diferenciação das características dos desempenhos considerados superiores em relação àqueles considerados médios ou pobres, acentuando-se a busca por um ensino cujos objetivos são definidos com base em condutas e práticas observáveis (RAMOS, 2006), o que tem resultado em um processo formativo voltado para o atendimento às demandas produtivas. A competência, aqui, estaria relacionada à comportamentos e seria a capacidade do sujeito para realizar uma tarefa específica.

Essa corrente, desde os anos 1960, estaria sustentada pelo behaviorismo de Skinner, que teria se mostrado, pedagogicamente, a corrente psicológica apropriada para o adestramento de subjetividades ao trabalho manual e influenciado a pedagogia por objetivos de Bloom. Ou seja, uma formação com base no comportamento humano e sempre centrada nas demandas econômicas e produtivas do capitalismo, servindo por isso mesmo, de pavimento durante muito tempo para a elaboração de currículos da Educação Profissional. Nesse viés de elaboração do desenho curricular, a análise condutivista tem focado, mais recentemente, na análise ocupacional para detectar comportamentos profissionais centrados nas características das tarefas, ou seja, a identificação de conhecimentos e habilidades com vistas a apreensão de um desempenho competente.

Para Araújo (2001), alguns dos critérios para a aferição das evidências de desempenho competente, nos programas de formação, configuram uma referência para a construção de guias didáticos para o desenvolvimento das competências, que, ao possibilitar uma formação individualizada, organiza-se em módulos instrucionais, facilitando assim a mobilidade do aluno em seu processo de aprendizagem.

À abordagem condutivista, entretanto, é geralmente atribuída algumas contradições (ARAÚJO, 2001) e alguns problemas (RAMOS, 2001d). No primeiro caso, entre outras contradições, Araújo (2001) fala do caráter obsoleto dos desempenhos a partir dos quais se construíram os programas de formação, inadequados para lidar com o caráter transitório das situações de trabalho. Não se vislumbra um processo de formação ampla, que realmente enfrente “a superação da descontinuidade e fragmentação do processo de trabalho, que, no plano pedagógico, se revela na definição pela utilização do sistema modular” (ARAÚJO, 2001, p. 111), não podendo se falar, assim, em formação integral. Há ainda o descomprometimento com a mobilização da subjetividade dos trabalhadores por meio de sua autonomia. No segundo caso, Ramos (2006, p. 88) assim resume os “problemas” dessa abordagem:

- a) Redução dos comportamentos humanos às suas aparências observáveis
- b) Redução da natureza do conhecimento ao próprio comportamento
- c) Consideração da atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo
- d) Não se coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade

Portanto, nota-se claramente que uma abordagem fundada sobre representações de comportamentos observáveis e que por isso mesmo torna-se de cunho tecnicista, visa somente a conformação pragmática de sujeitos à dominância da produção capitalista ora vigente.

3.3.2 A abordagem funcional

A abordagem funcional é expressa por meio do que tem sido denominado, na sociologia funcional, de elementos de competência (identificação, normalização, formação e certificação), por um lado, e um viés pedagógico fundado na psicologia funcional por outro (MERTENS, 1996). Segundo Ramos (2006), a análise funcional foi acolhida pela Teoria Geral dos Sistemas como fundamento teórico-metodológico, buscando “analisar e compreender a relação entre sistema e seu entorno” (RAMOS, 2006, p. 91), e formulando objetivos e funções em relação

com o mercado e não como um sistema fechado. O que caracterizaria a análise funcional, portanto, seria “descrever produtos, não processos” (RAMOS, 2006, p. 91). Os elementos de competência são agrupados em unidades e configurados em termos da descrição da execução de uma função realizada pelo sujeito em sua ocupação, estando assim relacionado à uma ação imediata em vez do emprego de aspectos cognitivos. A psicologia funcional, que tradicionalmente tem acentuado a aprendizagem e as atividades dos alunos em detrimento de uma formação academicista, salientaria “a importância da noção da utilidade da formação para a intervenção prática na realidade” (ARAÚJO, 2001, p. 115).

As competências, nesta abordagem, são definidas em termos de objetivos e conhecimentos relevantes para se resolver um determinado problema, analisando-se as diferentes relações entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores nas empresas. Na abordagem funcional, ao se privilegiar o contexto de trabalho na formação de competências, o sujeito é considerado competente se demonstrar êxito no cumprimento da relação objetivos-resultados, relação cujo resultado deve ser manifestado em termos de produtos ou serviços. Em outras palavras, é um método que acentua o caráter pragmático das competências, compreendendo-as por sua utilidade para uma determinada ação, para o alcance de determinado fim, sempre justificado por uma necessidade vigente.

A formação, na abordagem funcional, é vista como um processo de produção de capacidades para... retomando assim uma pedagogia por objetivos do behaviorismo, que, mesmo tendo recebido críticas e ser considerada superada pelas evoluções do mundo do trabalho e dos pressupostos do cognitivismo, é prevalente nas abordagens “tradicionais”, calcada no domínio, de que falava Perrenoud (1999). Para este autor, seus excessos – behaviorismo sumário, taxionomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino objetivo por objetivo – foram limitados, mas não completamente superados.

Algumas observações e críticas quanto à abordagem funcional podem, entretanto, ser levantadas. Para Araújo (2001, p. 120), a qualificação dos trabalhadores, por exemplo, por ser sustentada por interesses pragmatistas, é delimitada pela noção de função, já que os programas formativos são organizados em módulos e, portanto, circunscreve “somente àquilo que o objetivo produtivo determina” em detrimento da “consideração daquilo que dá estrutura aos conhecimentos”, dificultando assim uma integração de conhecimentos e experiências anteriores. Para Ramos (2006), ao se “verificar somente o que se alcançou, mas não como se alcançou”, a análise funcional desconsidera os “conhecimentos subjacentes às práticas de trabalho que não poderiam ser isoladas entre si”, portanto “carentes de um marco curricular

coerente” (RAMOS, 2006, p. 93). Ao ser apresentada como capaz de configurar uma linguagem comum para a assunção das necessidades do mercado de trabalho, principalmente por se vislumbrar a obtenção de uma maior objetividade das competências, possibilita-se, na realidade, um retorno às prescrições.

3.3.3 A abordagem construtivista

Bertrand Schwartz é frequentemente considerado o principal representante da metodologia construtivista de investigação das competências (RAMOS 2006; ARAÚJO, 2001; OEI, 2000). Para o pedagogo da *Escola de Nancy*, o conceito de construtivismo vai além das relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno mencionadas anteriormente, fazendo alusão também às “situações de trabalho e situações de capacitação” (RAMOS, 2006, p. 94). Para Ramos (2006), o que ocorre de fato é que, ao rechaçar a norma e uma construção defasada da competência, por um lado, e a estratégia de capacitação, por outro, a metodologia de Schwartz aparenta realizar, simultaneamente, a investigação de novas competências requeridas e a formação em serviço que proporcione sua construção.

Advogando uma educação promotora da conformação e adaptação dos sujeitos aos ambientes profissionais e sociais, o construtivismo de Schwartz tem como princípio metodológico a capacitação individual em relação direta com a capacitação coletiva. A definição das competências e da capacitação deve considerar uma investigação participativa das disfunções próprias dos trabalhadores, com vistas ao alcance dos objetivos do trabalho. Portanto, no modelo construtivista, o desenvolvimento das competências é realizado buscando-se a correção de carências funcionais nos processos de trabalho, que agora é visto como espaço de interação social capaz de promover “aprendizagem para o fazer, no interior do qual se transforma o ser” (OEI, 2000, p. 70). Para Ramos (2006, p. 95):

A definição de competências requeridas e a perspectiva de capacitação, permitem gerar um ambiente de motivação fundamental para a aprendizagem. De certa maneira, essa metodologia engendra uma relação dinâmica entre capacitação coletiva dos empregados e sua participação progressiva e coordenada, nas modificações de suas tarefas, de seus postos de trabalho e de suas intervenções.

Como veremos mais adiante em nossa análise, que tem conciliação com a reflexão apresentada por Zarifian (1999), a retomada frequente da noção de competência ainda está muito assentada nos instrumentos e abordagens elaborados no âmbito da qualificação e do emprego característicos dos anos 70, ou seja, o sentido de competência está aqui ainda muito vinculado ao discurso empresarial centrado no paradigma taylorista-fordista, em que se busca

certa neutralidade dos trabalhadores em termos de seus atributos individuais, como autonomia e responsabilidade, por exemplo. Trata-se de um discurso de ampla circulação e que concebe a competência em termos de conhecimentos, experiências e comportamentos, uma espécie *know how* para ser utilizado em contextos específicos.

Competência, portanto, está ligada às dinâmicas individuais em dar respostas eficientes e correções imediatas aos problemas do ambiente de trabalho, resultando em uma justaposição das capacidades subjetivas às situações que ditam o conteúdo do emprego. As competências são identificáveis, aqui, prioritariamente, a partir da investigação dos trabalhadores menos qualificados. Trata-se de uma investigação que procura repercutir o envolvimento participativo dos trabalhadores, de forma que compreendam a evolução dos seus próprios comportamentos por meio de um ambiente motivacional propício à aprendizagem (RAMOS, 2006).

A partir da leitura da dimensão pedagógica do construtivismo refletida por Ramos (2006), observa-se que Bernstein, em sua estruturação do discurso pedagógico, vai propor dois tipos de pedagogias: as *visíveis* e as *invisíveis*. Enquanto as visíveis caracterizam-se por acentuarem a transmissão dos conteúdos para o desenvolvimento de competências específicas e um desempenho eficiente determinado pelo mercado de trabalho, as invisíveis configuram-se pelas ações do professor em propiciar um contexto adequado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na aquisição da aprendizagem e de competências genéricas. É no interior destas últimas que, segundo a autora, consta as chamadas pedagogias renovadoras, críticas (ou progressistas), e até mesmo as piagetianas e aquelas de base Freirianas.

A Educação Profissional aqui é vista muito mais como promotora do “ser capaz de”³⁵ em vez de um ensino pautado em conteúdo: há uma forte preocupação com os conhecimentos e habilidades do sujeito em saber resolver e reagir a problemas do que com a aquisição do saber propriamente dito. Na abordagem construtivista, este saber é importante e útil, mas apenas para situações em que seja requerido, sendo assim mobilizado. Os cursos são, assim, desenvolvidos com base em análise das necessidades formativas dos alunos. Isto quer dizer que a percepção dos saberes científicos configurados em saberes escolares convoca um discurso pedagógico dividido em dois outros discursos, que Bernstein vai chamar de *instrucional* e *regulativo*. O primeiro é configurado em torno do que deve ser transmitido e o segundo em torno da forma de constituição e manutenção das relações sociais de transmissão e aquisição. Para Ramos (2006), enquanto o discurso regulativo é aquele que predomina na perspectiva do currículo

³⁵ Aqui, “ser capaz de” refere-se à posse de referenciais profissionais calcados nas categorias saber, saber-fazer e saber-ser conforme mostrado em Tanguy (2007a).

científico e nas pedagogias ditas visíveis, é o discurso instrucional que importa na perspectiva do currículo integrado e das pedagogias invisíveis.

Depreende-se daí, portanto, que o modelo das competências em sua dimensão pedagógica é fundado no aporte psicológico do construtivismo, acentuando-se os aspectos subjetivos dos alunos em detrimento da evolução histórica e social do processo educativo. Mesmo tendo sido confrontada, ao longo do tempo, com outros elementos de diversas teorias, como a da aprendizagem sociocultural, por exemplo, a teoria construtivista da competência parece ainda manter-se renovada naquele núcleo fundamental piagetiano, cuja validade da interação do sujeito só teria eficácia consigo mesmo, impossibilitando uma “explicação do real” (RAMOS, 2006, p. 277).

Ao assentar-se no elo de ligação entre esses construtos piagetianos e aqueles relativos à formação profissional propostos por Schwartz, o discurso da competência é pautado, no construtivismo, pelo atendimento das necessidades concretas do mercado pelo processo formativo. Este, agora flexível, já que torna “situações trabalho em situações de aprendizagem” (OEI, 2000), parte da capacidade (consciente) de aprendizagem dos trabalhadores. Isto porque, ao se reconstruírem constantemente, sempre a partir das necessidades imediatas, os trabalhadores pressupõem que a partir da prática (e não de conceitos) é que se pode chegar ao desenvolvimento eficiente das competências. Portanto, é principalmente no construtivismo que esse caráter pragmático é ainda mais valorizado como referência para o desenvolvimento do comportamento competente, comportamento este que, defendemos, ainda é muito evocado e presente no ensino de língua inglesa no seio da formação técnico-profissional: é para o trato dessa questão que voltaremos nossa atenção neste momento.

3.4 O DISCURSO DA COMPETÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA

A didática de línguas é um campo que tem, muito frequentemente, se apropriado da noção de competência como um de seus conceitos. Para além das implicações que seus múltiplos efeitos comportam, essa apropriação nos permite questioná-la enquanto um conceito modelador de práticas sociais e científicas. Aqui, tomando a dimensão propriamente evolutiva do discurso da competência e trazendo-o para o espaço do ensino de Inglês no interior da Educação Profissional, retomaremos brevemente os momentos principais estabelecidos por Dolz e Bronckart (2004), para depois evidenciarmos alguns elementos da crítica dirigida ao seu consumo neste campo.

Num primeiro momento, cujos estudos estão vinculados à competência linguística desenvolvida por Noam Chomsky ainda na década de 1950, essa noção envolveria, no seio das estruturas do cérebro humano, a disposição de uma linguagem inata e universal em um “órgão mental” responsável por fornecer a cada sujeito uma capacidade intrínseca de compreensão de uma língua natural. Nesse viés, a competência linguística é inata aos sujeitos, ou seja, é um potencial biológico inerente à espécie humana, estando à disposição de cada indivíduo ao nascer. Seria a faculdade inata de falar e compreender uma língua, nas palavras de Perrenoud (2005). A competência linguística, para Chomsky (1955), difere do que ele chama de desempenho: enquanto a competência linguística se refere ao que o sujeito poder realizar idealmente, por meio de seu potencial inato, o desempenho envolve um comportamento observável, uma ação datada, subjacente à competência, e de qualidade duradoura, o que possibilitaria medir uma competência através da observação de seus desempenhos.

O segundo momento, que está muito ligado ao primeiro, trata-se da utilização do termo pelo cognitivismo modularista, que é uma das vertentes que também se apoia nas ideias Chomskianas. Nessa vertente, cujos conceitos estão muito próximos das ideias do próprio Chomsky acerca da competência linguística, todas as funções psicológicas (atenção, percepção, memória, etc.) se apoiam em um dispositivo biológico inato, chamado de modulações, capaz de fornecer aos indivíduos uma competência ideal, semelhante à competência linguística estabelecida por Chomsky. Foi um momento breve, caracterizado pela retomada da noção de competência por linguistas ligados à corrente pragmática da linguagem e nas questões mais particularmente vinculadas ao ensino de língua, que teve em Dell Hymes (1973/1991) seu maior expoente.

O terceiro momento é dedicado as discussões acerca da competência comunicativa que, desde a década de 1970, tem sido amplamente considerada um tópico de discussão por muitos pesquisadores (Hymes, 1971; Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Savignon, 1983)³⁶. Esta é uma das razões pelas quais, duas décadas após o “boom” da competência comunicativa (no final da década de 1960), uma importante revista na área de linguística aplicada – *Applied Linguistics* – dedicou uma edição especial (junho de 1989) tratando especificamente sobre competência comunicativa. Entre os autores desta edição estão Courtney B. Cazden, H.G. Widdowson, Bernard Spolsky, Allan Davies entre outros, que sentiram a necessidade de discutir novamente o tema.

³⁶ Mesmo conscientes da possibilidade de uma discussão profunda e exaustiva do termo, consideramos que isso não caberia aqui devido ao propósito de apresentar a noção de competência comunicativa com vistas ao seu questionamento, o que é realizado mais à frente.

Afastando-se totalmente da ideia Chomskiana de competência sintática ideal (capaz de desenvolver um domínio funcional da linguagem) e também da psicologia cognitiva, Hymes ([1973]1991) propõe o conceito de competência comunicativa (que se desdobra em narrativa, conversacional, retórica, produtiva, receptiva, etc.). Para Dolz e Ollagnier (2004, p. 34), nesse momento “a competência não é mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal”. A competência comunicativa abrange o comportamento social dos membros de uma comunidade e do uso social da linguagem. Tomando essas idéias para o contexto social (e político, eu diria) da sala de aula (embora o centro da preocupação de Hymes não era especificamente o ensino de línguas), a sua tentativa de colocar língua, cultura e comunicação em conjunto é evidente; e, em sua ótica, o objetivo fundamental do ensino é promover o desenvolvimento da competência comunicativa.

Hymes (1979) está preocupado com as “regras de uso” da língua em uma dada sociedade. Para ele, deve-se ensinar a língua de uma forma coerente com seu uso apropriado em um determinado tempo e lugar:

Temos então que considerar o fato de que uma criança normal adquire conhecimento de frases, não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas. Ele ou ela adquire competência sobre quando falar, quando não, e sobre o que conversar com quem, quando, onde, de que maneira [...] O engajamento da língua na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis (Hymes, 1979, p. 15).

Para Larsen-Freeman e Anderson (2011), alguns educadores da década de 1970 (como o próprio Hymes), imbuídos pela percepção de que para se comunicar era necessário mais do que o domínio de estruturas linguísticas, devido, principalmente, ao caráter social da língua, observaram que os estudantes produziam frases gramaticalmente corretas em sala de aula, mas não as utilizavam apropriadamente quando se comunicavam fora de sala, em um diálogo natural, por exemplo. Segundo os autores, essas observações contribuíram para uma mudança no campo do ensino de línguas nas décadas de 1970 e 1980, de uma abordagem centrada na estrutura linguística para uma abordagem comunicativa.

Quando tratamos do assim chamado “ensino-aprendizagem” de línguas estrangeiras e ao se mencionar o termo competência comunicativa, em seu sentido dominante, considera-se geralmente que as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) estão no centro do desenvolvimento do processo pedagógico. Widdowson (1978, p. 66) discute as diferenças desses termos, cujo sentido é atualizado ao se indicar os termos dizer, conversar, ouvir e compreender em vez das habilidades acima. O autor argumenta que, no passado, eles eram inexplicáveis, e sugere que “ao torná-los explícitos, podemos ter uma idéia mais clara do que

está envolvido na aprendizagem da língua falada e pode-se começar a estabelecer princípios para seu ensino” (WIDDOWSON, 1978, p. 66). As habilidades comunicativas envolvem “uma compreensão do valor comunicativo dos elementos lingüísticos em contexto, e isso é baseado em um conhecimento de como esses elementos podem servir de pistas, que podem ser interpretadas em referência a convenções compartilhadas de comunicação” (WIDDOWSON, 1978, p. 67).

No prolongamento dessas ideias, inicia-se, na década de 1980, um quadro teórico que se tornou clássico na conceitualização da competência comunicativa e que é proveniente da linguística aplicada: trata-se da proposta teórica de Canale & Swain (1980) e Canale (1983), os quais interpretaram o termo como sendo composto de quatro competências:

Competência gramatical - em que o indivíduo deve dominar aspectos relacionados à fonética e à fonologia, vocabulário, formação de palavras e frases, bem como aspectos semânticos da linguagem.

Competência sociolingüística - em que o indivíduo deve estar ciente do contexto social onde a comunicação ocorre. Ela também leva em conta o papel das relações dos participantes, as normas da interação, a mensagem e o propósito da interação entre os participantes.

Competência discursiva - na qual o indivíduo deve dominar o conhecimento de como combinar frases a fim de construir uma unidade significativa de um gênero específico; inclui também o conhecimento de como interpretar mensagens em um texto falado ou escrito interconectado.

Competência estratégica - na qual o indivíduo deve dominar um conjunto de estratégias de comunicação para evitar fissuras nas conversas e, assim, manter a comunicação o mais eficiente possível (por exemplo, para manter o fluxo da interação evitando que ela pare).

Da mesma forma que Widdowson (1978), Canale & Swain (1980, p. 14) discordavam da ênfase dada aos aspectos gramaticais antes de uma atenção dedicada aos aspectos comunicativos. Em suas palavras: “não há razão para se concentrar nos aspectos da gramática antes de uma atenção aos aspectos da comunicação” (CANALE & SWAIN, 1980, p. 14). Ao desenvolver testes para medir a competência comunicativa dos estudantes em Francês, outra contribuição para o debate sobre a competência comunicativa é proposta por Savignon (1983, p. 08), afirmando que “o sentido que pretendemos e o sentido que transmitimos geralmente não é o mesmo”, e estabelece que a competência comunicativa é resultado de cinco características:

(a) a competência comunicativa é um conceito dinâmico e não estático;

(b) a competência comunicativa aplica-se tanto à linguagem escrita como à linguagem falada;

(c) a competência comunicativa é específica do contexto;

(d) a diferença entre competência e desempenho; e

(e) a competência comunicativa é relativa.

Ao comentar os aspectos acima, a pesquisadora argumenta que o sentido não é individual, mas que precisa de outras pessoas para negociá-lo; e é assim que, para a pesquisadora, a competência comunicativa não é um conceito estático. Em relação à segunda característica, Savignon (1983) argumenta que quando as pessoas compartilham o mesmo sistema simbólico, a competência comunicativa pode ser aplicada tanto a língua escrita quanto a língua falada. A terceira característica, ou seja, o contexto específico, a autora destaca que existem muitas situações possíveis nas quais a comunicação pode ocorrer e também discute a questão do registro e o estilo apropriados para ser escolhido pelos participantes da interação. A quarta característica leva em consideração as diferenças dos termos competência e desempenho: o primeiro é “o que se sabe e o segundo é o que se faz”. A última característica proposta pela autora é a essência relativa (em oposição à absoluta) do termo competência comunicativa, isto é, depende realmente dos atores envolvidos na interação.

É preciso dizer que, à essa altura, o termo “abordagem” ganha força como um objeto de discussão no campo do ensino de língua. Isso porque, em meio a uma certa abundância de termos designadores do modo específico de se ensinar, aprender e pesquisar uma língua estrangeira, a palavra conseguiria abarcar o amplo e complexo processo de se estudar uma língua estrangeira frente aos seus tradicionais concorrentes: o método e a técnica.

A partir daí surge forte interesse da parte de estudiosos, especialmente linguistas aplicados, em estudar questões ligadas ao ensino de língua inglesa, incluindo-se a competência comunicativa. Nesse cenário, segundo o percurso que Bezerra (2012)³⁷ realiza, o foco recai sobre a natureza das abordagens. No ápice dessa discussão teórica, que gira em torno dos conceitos de método, abordagem e técnica, muitos consumidores de termos *da hora* (professores, estudantes e alguns pesquisadores) “aceitaram irrefletidamente essas teorias, métodos e técnicas como timoneiros de suas práticas de sala de aula” (BEZERRA, 2012, p. 89). Aqui nesta tese, conforme veremos no capítulo VI, toda essa nomenclatura será trabalhada enquanto discursividades ligadas ao ensino de inglês, ou seja, serão discutidas no interior do que estamos chamando de Discurso de Formação Específica (DFE) do IFRN. É para a

³⁷ Embora o trabalho de Bezerra (2012) não esteja situado numa perspectiva discursiva, apresenta, segundo nossa leitura, um viés crítico para apresentação de suas ideias.

configuração metodológica desse discurso (juntamente com o Discurso de Formação Profissional) que voltaremos nossa atenção neste momento.

3.5 CONCLUSÃO PARCIAL

Neste capítulo, tecemos algumas considerações acerca das condições de produção do discurso da competência. Vimos que a competência, em sua trajetória de sentidos ao longo de seu desenvolvimento, foi inspirada por algumas correntes filosóficas e tratada segundo algumas abordagens teóricas, de modo que a ela se conferiu diferentes efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a discussão aqui empreendida mostrou que tais abordagens, nomeadas de condutivista, funcional e construtivista, embora não explicitem, ainda prescrevem, de modo geral, um ensino cujos objetivos estão alinhados às necessidades produtivas.

Com propostas baseadas em materiais de trabalho autênticos, essas abordagens concebem as competências como intrínsecas aos sujeitos e seria dele a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Os conteúdos, fundados na ideia de informações e conhecimentos, devem ser contextualizados e interdisciplinares, de modo que se articulem com as necessidades produtivas, silenciando seu viés científico.

A ideia de saber útil e pragmático é o que se torna bastante presente nessas abordagens da competência, trazendo implicações para uma formação humana e integral quando se toma essa noção para o interior de seu espaço discursivo. É justamente a busca em se identificar os efeitos que esse trânsito da competência produz no espaço da Educação Profissional ofertada no IFRN que se vislumbra apreender nos próximos capítulos.

4 ALGUNS APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do nosso objetivo de analisar o discurso da competência no Espaço Político-Educacional do IFRN, apontaremos aqui algumas concepções sobre as quais se firmam os procedimentos de análise do *corpus*, que repousam nas determinações histórico-discursivas para a análise de documentos, bem como nos efeitos do gesto interpretativo do analista em acessar, selecionar, organizar e perscrutar o corpo documental que será objeto de estudo (ORLANDI, 2015). A constituição do *corpus* será, portanto, um procedimento determinante e essencial tendo em vista a tematização de uma questão no trabalho com o arquivo.

Essa centralidade do *corpus* se torna ainda mais evidente quando se toma o discurso em torno de uma noção como competência, cujo estágio atual pode ser lido como as duas faces de uma moeda: de uma lado, aparenta estar em plena “saturação”, de outro, numa “plenitude” que a faz revestir-se de um vigor renovado, como se não houvesse a necessidade de dizer o que é a competência³⁸. É por aparecer atravessado por essa divisão discursiva entre os espaços “da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento” e aquele “de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 1990, p. 51), que nos é permitido tratar aqui de seus efeitos de sentido. Mas a determinação de uma fronteira entre esses espaços não é uma tarefa simples, já que:

Existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que **oscilam em torno dela**. Já nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos (PÊCHEUX, 1990, p. 51, grifos nossos).

É neste estágio atual de hipervalorização e de simultânea repressão da noção de competência que nos é permitido tratar dos seus efeitos de sentido enquanto um discurso competente, nos termos expressos por Chauí (2011), isto é, como um discurso ideológico. Para nós, tratar dessa discursividade tem um estreito alinhamento com a própria *leitura de arquivo* enquanto “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX [1982] 2014, p. 59), já que nos permite um movimento dinâmico de construção do *corpus* que leva em conta o desenvolvimento da análise. Ou seja, o movimento de um constante batimento

³⁸ Agradeço ao professor Washington Silva de Farias (UFCG) pela inspiração, durante a qualificação desta tese, para formulação deste enunciado.

entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 1990) que incorpore novos elementos ao *corpus* na medida em que este solicitar, atendendo assim aos objetivos específicos do pesquisador enquanto proponente da questão. A necessária relação entre esses dois momentos é o próprio Pêcheux (1990, p. 54) que nos ensina, ao “dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento”.

Mesmo considerando aqui a importância dessa relação e também por envolver em sua natureza não somente documentos, mas, ao mesmo tempo, *corpora* eletrônicos, a descrição do *corpus* faz emergir aqui a necessidade de uma apresentação mais detida enquanto “exigência primeira” em “dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (PÊCHEUX, 1990, p. 49-50) para podermos compreender o modo de sua constituição nesta pesquisa:

Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: **o real da língua** [...] Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem intenção conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan.

É justamente pelo reconhecimento dessa especificidade da língua, “o real da língua”, que a Análise do Discurso também se especifica, ou seja, tomando a materialidade da língua não como um sistema em si, mas como “um real específico” que abre espaço para discursividades. E, mesmo partilhando “com a tradição lexicométrica a prática de construção de *corpus* e o recurso eventual a algoritmos informatizados”, ela “não se interdita de supor estruturas sintáticas sob a sucessão das unidades lexicais” (PÊCHEUX, 1984 [2011] *apud* SARGENTINI, 2014, p. 24).

Aqui, portanto, a apresentação do *corpus* não poderia deixar de considerar ainda uma outra exigência: a questão do fechamento, ainda que provisório, de um espaço discursivo (COURTINE, [1981] 2009) como princípio primeiro sobre o qual a Análise do Discurso está submetida. Para isso, o analista de discurso deve refletir acerca do “pertencimento deste ou daquele texto a um *corpus*”, cujo modo não seja um simples “*corpus* de língua”, e que sua especificidade (enquanto *corpus* de discurso) o diferencie “dos conjuntos de objetos empíricos que o fonólogo ou o gramático manipulam em sua descrição da língua” (COURTINE [1981] 2009, p. 28). Ou seja, é uma distinção fundamental (entre *corpus* discursivo e *corpus* de língua) na forma de apresentação do *corpus*. Esta forma de *corpus* será sustentada aqui no recorte de um *corpus* discursivo tomado como arquivo.

Dessa forma, ao propor uma tematização discursiva a partir de uma unidade lexical (conforme estamos trabalhando a competência aqui), é dever do analista se indagar sobre o lugar discursivo que essa tematização ocupará num determinado arquivo, principalmente porque “toda formulação apresenta em seu ‘domínio associado’ outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega” (COURTINE, 2009, p. 104). Isso significa que é em relação à essas formulações (outras) que se produz efeitos específicos de memória em que a cada ocorrência específica da palavra é seguida de uma reconstrução, uma reformulação em seu sentido.

Para além de enunciados arquivados, a noção de arquivo vem não somente recortar a competência como objeto, mas também contribuir com os estudos em Análise do Discurso no sentido de fazer surgir uma variedade de trajetos nas redes enunciativas oferecida ao tratamento no interior desse trabalho de arquivo. Entretanto, um trabalho de pesquisa que se propõe a construir o próprio arquivo de pesquisa deve ter em mente que um dos “novos desafios” (SARGENTINI, 2014, p. 24) da AD é a “preocupação de ‘como ler o arquivo hoje’”: como trabalhar com a dispersão fragmentada dos discursos no campo de uma visada quando se está mergulhado na política do excesso de circulação dos discursos? Como considerar essa produção do visível e do não visível na composição do arquivo e, conseqüentemente, no *corpus* de análise? Um modo de leitura que venha incorrer, por exemplo, no “policiamento dos enunciados, [n]uma normalização asséptica da leitura e do pensamento e [n]um apagamento seletivo da memória” (SARGENTINI, 2014, p. 25) pode conduzir a uma perigosa divisão social do trabalho de leitura. Para buscar responder a esses questionamentos, Sargentini (2014) considera que há uma forte presença e interferência dos meios e processos de circulação dos discursos na produção de sentidos, de forma que “ler essa circulação” significa ler o arquivo hoje, articulando para isso os cinco princípios elencados abaixo com aqueles relacionados ao suporte, à quantidade, à intensidade, à velocidade, e à materialidade:

Dizibilidade: sobre o que é possível falar? O que se inscreve como domínio discursivo?

Conservação: quais enunciados são destinados a passar sem deixar vestígios e quais se cristalizam em nossa memória, seja pela recitação, pelo ensino, ou pela pedagogia?

Memória: como a inscrição dos discursos nas formações discursivas os tornam válidos, discutíveis ou definidamente inválidos?

Reativação: quais são os discursos produzidos em outras épocas que tentamos reconstituir e como?

Apropriação: como se dá a luta pelo domínio dos discursos?

Assim, a partir dessa análise de que um arquivo não é somente um conjunto de documentos guardados, mas uma prática de leitura reveladora de interesses históricos, políticos e culturais (SARGENTINI, 2014, p. 25), esta tese tematiza a construção de um arquivo discursivo sobre a produção e circulação de determinados sentidos sobre a competência, permitindo argumentar que o funcionamento desse arquivo como memória discursiva de uma palavra incide sobre a instituição escolar que é o IFRN e os discursos que nele circulam. Partindo da reflexão de Sargentini (2014), podemos dizer que ler a competência no nosso arquivo significa ler a circulação de seus sentidos no Discurso Político-Educacional do IFRN.

4.1 O TRABALHO COM O ARQUIVO

Neste trabalho de configuração de arquivo, mobiliza-se, inicialmente, a obra de Michel Pêcheux, *Ler o arquivo hoje* ([1982] 2014, p. 59), em que o conceito de arquivo é para nós elucidativo, ou seja, “entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. Essa questão, para nós, é aquela sobre a qual vai se configurar e delimitar um recorte documental com efeitos *significantes*³⁹ e sobre a qual incidirá um “gesto interpretativo” (PECHEUX, [1982] 2014) por parte do analista. Ou seja, para que nosso gesto de interpretação se realize, é preciso considerar a materialidade da língua (conjunto de documentos que compõem nosso *corpus*) inscrita na memória discursiva do arquivo: este gesto “se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 45-46). Orlandi (2003, p. 15, grifos nossos) distingue arquivo (memória institucionalizada, estabilização de sentidos) de interdiscurso (o que pode e deve ser dito) nos seguintes termos:

No arquivo, o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças [...] há, assim, um efeito de fechamento. Se o interdiscurso se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é o que não se esquece (ou o que não se deve esquecer). Se no interdiscurso fala uma voz sem nome (cf. Courtine), no arquivo fala a voz comum, a de todos (embora dividida).

Quanto aos “documentos pertinentes e disponíveis” de que fala Pêcheux ([1982] 2014), estes são tomados aqui a partir de uma leitura de documento sobre documento, enquanto prática de arquivo, que pode fazer trabalhar a construção de um dispositivo que permita a compreensão

³⁹Guilhaumou e Maldidier ([1986] 2014, p. 170) afirmam que “ele [o arquivo] permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”, o que entendemos como um lugar de jogo de sentidos e, portanto, funciona discursivamente.

de uma temática (da competência) no próprio arquivo, produzindo uma memória institucionalizada e estabilizadora de sentidos (NUNES, 2008, p. 82), já que:

Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração, evitando-se reproduzir uma história já dada, fixada, e mostrando seu processo de construção. As práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada.

Ler o arquivo pelo analista a partir desse “trabalho de interpretação” consiste numa tarefa essencial, já que não se trata somente de produzir essa memória institucionalizada e estabilizadora, mas ir além, no sentido de desvincular o “puramente institucional” para proporcionar uma interpretação discursiva que produza efeitos de sentido (GUILHAUMOU & MALDIDIER ([1986] 2014). Ou seja, é justamente a assunção desse deslocamento que pode levar a articulação dos efeitos de sentido no seio da relação entre língua e história, numa temporalidade cujo tempo histórico não seja aquele Hegeliano de que falava Harnecker (1973), mas uma tal temporalidade cujo critério de periodização material seja o “modo de produção de bens materiais e suas consequências jurídico-políticas e ideológicas” (HARNECKER, 1973, p. 207).

É a partir disso que se pode dizer que o sentido não é dado *a priori*, mas sim procede da materialidade da língua e do arquivo enquanto suportes materiais (SARGENTINI, 2014), delineando-se a possibilidade de projeção de múltiplos gestos sobre uma mesma questão na opacidade de um trabalho inicial de arquivo (GUILHAUMOU & MALDIDIER ([1986] 2014). Para nós, é precisamente a articulação desses elementos que constitui o “nó central” (PÊCHEUX, ([1982] 2014) desse trabalho. É sobre essa opacidade, à primeira vista, da exploração arquivista, bem como sua complexidade, que Guilhaumou e Maldidier ([1986] 2014, p. 170) observam: “o arquivo nunca é dado *a priori* [...] Todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional, etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série”

Ou seja, mesmo sabendo que todo arquivo “é resultado do cruzamento de diversos procedimentos de identificação dos documentos que o compõem”, respondendo, portanto, “a estratégias institucionais de organização” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97), observa-se que essa “identificação” se constitui ainda como “puramente institucional” e, portanto, deve-se evitar considerá-la suficiente em uma configuração arquivista (GUILHAUMOU & MALDIDIER ([1986] 2014, p. 170). A partir disso, o arquivo vai além da “realidade institucional” transpassando para uma realidade “social”:

O arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz

à tona dispositivos e configurações significantes (GUILHAUMOU & MALDIDIER ([1986] 2014, p. 170).

Essas “configurações significantes”, assim, traduzem-se no fato de que não se trata somente de propor uma questão, mas sim de apresentar um trajeto que envolva além da contextualização temática a construção de um recorte que tenha a materialidade discursiva da questão como foco central, já que “trata-se, para nós, de um momento privilegiado: o da relação com a materialidade da língua, com a história, com o real” (GUILHAUMOU & MALDIDIER ([1986] 2014, p.177). Importa compreender aqui, portanto, que é especificamente aí onde reside a importância do processamento de uma determinada questão encarada como um arquivo: a atribuição de sentido, única e exclusivamente originada do recorte textual, à temática enquanto pesquisador e proponente da questão.

Dessa forma, para que haja arquivo é preciso que haja “verbo”, no sentido que Romão (2010, p. 125) dá ao termo, ou seja, um significante que funcione como condição para a existência de arquivos e discursos. Isso implica não considerar a transparência da língua, o sentido como dado *a priori*, em congelamento, “mas na retroação, no fluxo de um permanente retorno a significantes já postos em discurso anteriormente” (ROMÃO, 2010, p. 125). A observação da autora é de que o arquivo se constitui na tessituras de dizeres sobre e sob dizeres que necessitam de um lugar para se construir e para se organizar, o que envolve a “técnica de consignação”, ou seja: “o princípio de reunião, organização, e exclusão de dados”, sendo “indício de que ao ato de inscrever corresponde o de apagar, ao movimento de instituir no arquivo um sentido, outros precisam ser abandonados”. É a partir dessa contradição que queremos configurar aqui nosso arquivo: como um lugar que direciona efeitos de sentidos e que ao mesmo tempo (re)produz, memoriza. Mas também relega sentidos ao esquecimento. É por reavivar a memória da palavra competência, por repisar notícias que envolvem alguma noção de competência (ainda que de forma esporádica e efêmera), por reiterar posições e opiniões, mas também silenciar, abandonar e as vezes até “esquecer”, que o arquivo aqui configurado toma sua importância.

É justamente por que assumimos tal contradição e reconhecemos que a Análise do Discurso se afasta totalmente do desejo de querer desvendar o “sentido verdadeiro de arquivos ocultos” (AIUB, 2012, p. 70), mas sim analisar processos discursivos e o que é deixado de fora deles, que reside nosso papel de analista ao ser instigado a lançar um gesto interpretativo sobre um trabalho de arquivo: mobilizar dados discursivos para investigar determinado discurso e verificar porque certas práticas são/foram escamoteadas em detrimento de outras.

Esse caráter movediço do arquivo, conforme já dissemos, mostra-se produtivo, já que, por meio de um processo de “amadurecimento” (AIUB, 2012), ou seja, muitas idas e vindas aos documentos, o analista deve delimitar seu *corpus* à luz do seu arquivo. É esse olhar que vai leva-lo a recortar as sequências discursivas e relacioná-las com a(as) FD(s), mostrando as “matrizes parafrásticas”⁴⁰ dos enunciados a partir das marcas da enunciação (AIUB, 2012, p. 70). É nesse caminho que propomos analisar os documentos que compõem nosso *corpus*⁴¹: debruçados sobre a materialidade do que estamos chamando de *Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN*, ou seja, um conjunto de documentos e materiais pertinentes aos nossos interesses e objetivos, tal como dispostos no sítio oficial do IFRN. Isso para poder relacionar os efeitos de sentido em torno da noção de competência a partir dos modos em que é dita no arquivo.

Nessa configuração de um arquivo no espaço do discurso, realiza-se aqui uma leitura dos documentos institucionais (Discurso Institucional) que norteiam a formação profissional (Discurso de Formação Profissional) do IFRN, a saber, os PPPs e os MDIs e também uma leitura do documento que norteia a formação específica (Discurso de Formação Específica), a saber, o PTDEM, para analisar como os modos de dizer a competência produzem sentidos outros desta noção, sentidos diferentes daqueles aparentemente já cristalizados no senso comum. Assim, somos guiados pelo estranhamento a partir do qual esse discurso sofre uma certa aceleração e passa a figurar de modo enfático no imaginário político-educacional do IFRN.

Será, portanto, nosso trajeto de ida e vinda ao Arquivo do Discurso Político-Educacional que nos permitirá constituir um gesto de interpretação sobre a questão da competência. Um arquivo, como já dito antes, está sempre sujeito a múltiplas interpretações, e é a partir desse movimento que buscaremos os efeitos de sentido evocados nele sobre a temática da competência. A partir dessa reflexão teórica acerca da configuração/utilização de arquivos discursivos, no que Pêcheux ([1982] 2014, p. 59) conceitua como “o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, realizaremos os recortes das sequências discursivas pensando, como foco central, os modos de se dizer a competência, estabelecendo assim relações por meio dos processos parafrásticos do quadro teórico-metodológico da Análise

⁴⁰ Sobre processos parafrásticos, Orlandi (2015, p. 34) vai dizer que “são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

⁴¹ O *corpus* é aqui encarado como “processo de construção contemporâneo ao processo analítico que considera o funcionamento da memória discursiva como princípio de legibilidade dos enunciados (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 96).

do Discurso. São para esses processos que voltaremos um pouco de nossa atenção neste momento.

4.2 OS PROCESSOS PARAFRÁSTICOS

A dedicação ao estudo da noção de paráfrase levou Catherine Fuchs (1985) a afirmar que o termo surge na literatura linguística por volta dos anos 1960, sendo um termo complexo, mas bastante utilizado na área, e por isso mesmo seu emprego mascara divergências até mesmo em sua própria concepção. Conforme a autora, trata-se de uma noção cujas fontes históricas são três: a perspectiva lógica da equivalência formal; a perspectiva gramatical da sinonímia e a perspectiva retórica da reformulação.

A ideia central da primeira perspectiva é tratar a paráfrase em termos de equivalência, ou seja, compartilham de uma propriedade comum. Estabelece-se famílias de enunciados equivalentes que o linguista avalia e decide se possuem o mesmo sentido. Já na segunda perspectiva, a paráfrase é considerada como sinonímia lexical, ou seja, pode possuir uma identidade verdadeira de sentido ou apenas uma proximidade semântica. A autora afirma que, embora essas duas perspectivas apresentem diferenças sobre o fenômeno parafrástico, elas “tem como ponto comum tratar a paráfrase como uma relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso”. Mais especificamente, Catharine Fuchs (1985, p.133) detalha essas duas abordagens “como uma propriedade intrínseca de grupos de enunciados, abstração feita a toda consideração sobre a prática linguística concreta dos sujeitos”.

Adversamente, na terceira abordagem a paráfrase é trabalhada como uma reformulação linguística, que não é identificada a propriedades dos enunciados, mas que trata o linguístico envolvendo os sujeitos. A paráfrase no plano do discurso trata da reformulação, que é semelhante à uma tradução e aos aspectos ligados ao locutor e à situação discursiva particular. Para Catharine Fuchs (1985), nessa abordagem, a reformulação parafrástica deve considerar três tipos de questões: uma interpretação previa do texto-fonte; identificação da significação do texto-fonte à significação do novo texto; e a tradução por formas características de emprego metalinguístico da linguagem. Para a pesquisadora, para se determinar aquilo que permanece previsível de uma interpretação, a articulação da língua e do discurso, do sistema e seu emprego, é a questão central para a linguística.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente o que Jaqueline Léon e Michel Pêcheux tomam, no artigo *Análise sintática e paráfrase discursiva* (2015[1982] p. 165), como uma de

suas posições teórico-metodológicas: “o sentido de um texto [...] só existe em referência a outros textos que constituem seu contexto”. E complementam: “resulta disso que a análise de discurso se contenta em cercar o sentido de uma sequência (de extensão indeterminada) por meio de suas possibilidades de substituição, comutação e paráfrase”.

Uma vez estabelecidas as condições de produção, perseguimos, no nível intradiscursivo, as derivas de sentidos da noção de competência enquanto uma forma material, ou seja, uma “forma *encarnada na história* para produzir sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 17, grifos nossos). Se é “encarnada na história”, trata-se de memória, de um significante suscetível à um porvir de (outros) sentidos. É alinhada à essa possibilidade do dizer que a autora trabalha seu conceito de paráfrase:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da sedimentação (ORLANDI, 2015, p. 34).

A análise que propomos nesta tese, portanto, firma-se nesta reflexão em torno da noção de paráfrase tal como se discute aqui: buscar a exterioridade, o que fica de fora do dizer e o que fica por dizer em suas múltiplas possibilidades. Isso reflete nossa decisão de estudar os documentos de três institucionalidades de forma simultânea, especialmente pelo fato de terem sido “produzidos em condições idênticas” (simbolizando a visão dos servidores, técnicos e docentes, de uma escola/centro/instituto ofertante de Educação Profissional em épocas diferentes) satisfazendo assim a “condição de estabilidade” apontada por Pêcheux (2015[1978], p. 255)⁴².

Neste sentido, é ainda de Pêcheux (2015[1978], p. 255-256) a citação: “a descoberta da estrutura discursiva se sustenta na possibilidade de reconhecer relações de equivalência ou implicação proposicional, sinonímia, contradição, e assim por diante, entre duas ou mais formas sintáticas diferentes”. O resultado disso é a comparação de discursos pela sobreposição de elemento por elemento, e é justamente isso que se perscruta nesta tese, isto é, o olhar atento de documento sobre documento, de enunciado sobre enunciado, idas e vindas no arquivo para buscar os modos de dizer a competência.

⁴² *As massas populares são um objeto inanimado?* (2015[1978], p. 255)

4.3 O RECORTE DISCURSIVO

Nesta tese, não é nossa intenção produzir uma análise discursiva em toda extensão de cada um dos PPPs, nem do PTDEM, nem tampouco em todo o alcance que tem os Materiais de Divulgação Institucional, mas sim analisar o funcionamento de uma palavra (competência) no instante em que se entrecruza nos documentos, de uma tal forma que nos permita rastrear o modo que é enunciada. O caráter dinâmico do *corpus* permite essa articulação, essa organização de ir e vir, até o fechamento da análise. Os recortes que elegemos como objeto de análise serão aqui trabalhados no sentido que Orlandi (2015) dá ao termo, ou seja, como fragmentos de uma unidade discursiva e fornece subsídios para a análise empreendida na tese. Analisaremos o funcionamento da palavra competência em suas múltiplas formulações em cada um dos PPPs, na sua relação com outras versões do mesmo PPP, com o PTDEM e com os MDIs. Nos deteremos neste momento sobre cada um desses documentos.

4.3.1 Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

As versões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que estamos recuperando para servir aqui de *materialidade da língua na discursividade do arquivo* (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97) são o conjunto de documentos oficiais do IFRN disponíveis em seu sítio institucional⁴³, e, como tal,

Deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abarcando direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional (IFRN, 2012, p. 15).

Sendo o documento que rege as práticas escolares e institucionais do IFRN e construído no interior desse ambiente, o PPP toma aqui o caráter de materialidade de discursos que o atravessam, tornando-se lugar privilegiado para a compreensão de como um objeto simbólico pode revestir-se de uma multiplicidade de sentidos. Eis aí o processo pelo qual a Análise do Discurso vai se interessar de modo particular: “a explicitação dos processos de significação presentes no texto”, permitindo “que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2012, p. 26). Se, por um lado, pode-se dizer que o PPP por definição envolve um ambiente histórico-social, dotado de intenção,

⁴³ www.ifrn.edu.br

sentido e ideologia, por outro lado pode-se falar que necessariamente implica discurso, logo, “se torna um *corpus* fértil para a Análise do Discurso” (ALAMINI, 2015, p. 64).

Podemos dizer, assim, que a própria ordem cronológica de suas publicações já é o nosso recorte temporal, pois retratam três momentos distintos da instituição ao longo do último quarto de século. O que se torna presente para nós, dessa forma, é que a competência numa versão do PPP institucional se reporta sempre a outras versões anteriores, a outros PPPs. A diferença está no modo que é formulada. Há sempre em cada um deles um dizer de outros: um documento fala de outros, ou a partir de outros, nos termos expressos por Guimarães ([2011] 2012), e nessa relação, incorpora-se, modifica-se, produz-se, apaga-se outros sentidos.

Para efeito de exemplificação, o PPP da ETFRN foi publicado em 1997 (ETFRN, 1997) e reflete sua institucionalidade enquanto Escola Técnica Federal; os PPPs do CEFET/RN⁴⁴ foram publicados em 1999 e 2005 (CEFET, 1999; 2005) e retratam sua institucionalidade enquanto Centro Federal; e finalmente o PPP do IFRN (IFRN, 2012) discute sua mais recente institucionalidade enquanto Instituto Federal. Nessa história do dizer institucional, encontramos, portanto, algumas versões deste mesmo PPP, mas o que interessa para nós é saber o que o modo de dizer de uma palavra significa nessas versões.

Especifiquemos, então, esse recorte: o documento de 1997 serve aqui como o marco inicial do recorte dos PPPs, sendo ele mesmo objeto de análise, se estendendo até a publicação do mais recente PPP, datado de 2012. Ou seja, podemos dizer que de 1997 a 2012, nos vários documentos norteadores da prática pedagógica que se seguiram, sob três diferentes institucionalidades, a competência perpassa cada um deles.

É preciso dizer ainda que, ao estabelecermos a temporalidade desse recorte, não significa que analisaremos todos os documentos institucionais publicados no referido período, até por que após a publicação do PPP de 1997, outros documentos o seguiram: (a) Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET (1999, volume I e II); (b) Proposta Curricular do Ensino Médio do CEFET (2001); (c) Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET (2003); (c) Projeto Político-Pedagógico do CEFET (2005); e (d) Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012). O que se busca é a compreensão de um dizer, nos documentos que tratam especificamente da Educação Profissional, cuja temporalidade recorta um passado de sentidos já produzidos e que pode projetar um futuro com outros sentidos. Nessa perspectiva, os

⁴⁴ Embora o CEFET também tenha publicado, por ocasião da reforma estabelecida pelo decreto 2.208/1997, um PPP especificamente para o Ensino Médio (CEFET, 2001), aqui trabalharemos apenas os dois documentos que tratam especificamente da Educação Profissional Técnica de nível médio, isto é, o documento de 1999 e do documento de 2005, conforme veremos mais à frente.

documentos que estamos apontando como pertencentes ao nosso recorte, para fins da análise empreendida nesta tese, e por retratar cada uma das três diferentes institucionalidades da mesma instituição, são os PPPs que seguem:

1 - O documento de 1997 (ETFRN, 1997), devido ser considerado o primeiro PPP institucional, e, para nós, o marco inicial de análise. Sobre este documento, é preciso deixar claro sua temporalidade: embora “a cultura institucional de reger-se por meio de um projeto político-pedagógico vem se consolidando desde 1994” (IFRN, 2012, p. 15), a versão publicada no sítio oficial da instituição data de 1997. Mesmo compreendo que as discussões acerca da proposta do primeiro PPP se iniciaram antes de 1997, trabalharemos a versão publicada no site oficial, datada de 1997.

2 - O documento de 1999 (CEFET/RN, 1999), por retratar a realidade do CEFET/RN no momento da reforma da Educação Profissional conferida pelo decreto 2.208/1997, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardozo (PSDB), que impossibilitava a integração da modalidade de ensino profissional com o ensino médio.

3 – O documento de 2005 (CEFET/RN, 2005), que busca redimensionar as ofertas educacionais do CEFET/RN após a revogação do decreto 2.208/1997 e a consequente promulgação do decreto 5.154/2005 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), cujo teor permitia a retomada da integração da modalidade de ensino profissional com o ensino médio.

4 - O documento de 2012 (IFRN, 2012), por retratar sua mais recente institucionalidade enquanto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Este último PPP é o mais recente documento a “nortear, em todos os âmbitos do IFRN, as práticas político-pedagógicas institucionais” (IFRN, 2012, p. 14) e divide-se em sete volumes: Documento Base, Processo de construção do PPP, Organização Didática, Diretrizes Orientadoras da Revisão das Ofertas, Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM, Projetos Pedagógicos de Curso e Cadernos temáticos. Na materialidade deste documento, além de recortamos Sequências Discursivas do Documento Base (Volume I) e dos MDIs, no que estamos chamando de Discurso de Formação Profissional, selecionamos também sequências da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM (Volume V), no que estamos chamando de Discurso de Formação Específica. Conforme já mencionamos, o Discurso de Formação Específica engloba as disciplinas de formação propedêutica, ou seja, as disciplinas específicas do Ensino Médio.

Com o objetivo de facilitar a análise, distinguiremos, ao longo desta tese, cada um dos PPPs⁴⁵ pelo seu ano de publicação, ou seja, chamaremos de Documento⁴⁶ de 1997 (DOC/1997) o PPP da ETFRN, de Documento de 1999 (DOC/1999) e Documento de 2005 (DOC/2005) os PPPs do CEFET/RN e de documento de 2012 (DOC/2012) o PPP do IFRN e seu volume V (DOC/2012-PTDEM).

4.3.2 Os Materiais de Divulgação Institucionais (MDIs)

Por também envolver, em nossa análise, *corpora* eletrônicos, sentimos a necessidade de especificarmos o que estamos chamando de Materiais de Divulgação Institucional (MDIs): o que seriam esses materiais? Com que propósito estamos utilizando essa nomenclatura? Conforme já dissemos na introdução desta tese, este é um trabalho que surge a partir do questionamento acerca da recente retomada e consequente circulação da temática da competência no espaço político-educacional do IFRN.

Pois bem, observa-se que essa retomada tem sido discursivizada e materializada principalmente no sítio oficial da instituição, ou seja, é nele que tem sido publicizada, entre outras temáticas, aquela da competência. Isso não quer dizer, entretanto, que alguma noção de competência já não estivesse lá, no espaço político-educacional do IFRN, materializada em seus documentos desde o ano de 1997⁴⁷, ano da publicação do documento que é considerado a primeira proposta de um PPP para a instituição. A competência aparece lá, escrita no documento, e é a partir deste documento que estamos iniciando a temporalidade do recorte dos PPPs.

Voltemos então a questão do que estamos considerando como Materiais de Divulgação Institucional. Nogueira (2015), em seu estudo acerca das relações de trabalho na Petrobrás estabelece, para a análise de seu *corpus*, o que chama de “materiais de comunicação institucional”, ou seja, um conjunto de discursos que circulavam no interior da empresa e que foram objeto de seu estudo. A autora se refere a materialidade desses discursos para trabalhá-los enquanto um conjunto discursivo de materiais utilizados na comunicação institucional da empresa.

⁴⁵ Cada um dos PPPs pode ser encontrado no sítio oficial do IFRN: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>

⁴⁶ Em alguns momentos utilizo a palavra “documento”, “texto”, e “PPP” de forma intercambiável.

⁴⁷ Consideramos, conforme relata o documento de 1997, que o discurso da competência já circulava mesmo antes da primeira proposta do PPP institucional.

É, pois, a partir desse construto metodológico definido por Nogueira (2015) que estamos compreendendo as postagens de notícias institucionais publicadas e circuladas no sítio oficial do IFRN e os documentos a elas vinculados⁴⁸ como Materiais de Divulgação Institucional (MDIs). Observe-se, porém, que, ao tomarmos as notícias veiculadas no sítio institucional como um material, não estamos dizendo que esse *material* é um documento institucional no sentido que tem os PPPs para o IFRN. O que estamos chamando de Materiais de Divulgação Institucional é um conjunto de fragmentos discursivos extraídos de notícias e de alguns de seus respectivos anexos (ppt ou pdf). Portanto, o que estamos formulando é a apresentação de um conjunto de fragmentos de notícias recortadas em determinada temporalidade para os fins desta tese, sob o título de Materiais de Divulgação Institucional. Divulgação por que esta é uma das funções a que se destina o sítio institucional: divulgar as ações do IFRN. Institucional por que é vinculado à uma instituição (IFRN). Para nós, isso não implica em uma análise de todas as “entradas” de notícias veiculadas no sítio oficial, mas sim uma busca por aquelas notícias cuja temática possibilita enxergar alguma relação discursiva com a competência para servir aos propósitos analíticos desta tese.

Mesmo conscientes de que essa temática vem sendo discursivizada na materialidade dos PPPs, apontando para um sentido ou outro, sentimos que as notícias publicadas no sítio da instituição, na temporalidade em que as recortamos, entrecruzam e redizem o que já foi dito, no papel ou na tela, nas entrelinhas dos PPPs. Por esta razão, enxergamos os MDIs com um olhar perscrutador, de observar cada ponto dado nessa malha discursiva que é a prática político-pedagógica, de forma que o que ali se diz sobre a competência (ou a algo a seu respeito), tem uma historicidade, já foi dito antes, mas que está sendo reformulado, reescriturado, portanto produzindo (ou silenciando) sentidos. E é essa historicidade que nos interessa estudar.

Entendemos que o que ocorre nesses materiais é uma possível repetição do já-dito, do já-estabelecido institucionalmente, e que agora está sendo retomado, fazendo “laço” (GUIMARÃES [2011] 2012, p. 29). Esse agora a que nos referimos diz respeito ao recorte temporal dos MDIs, ou seja, mesmo sabendo da publicação de notícias envolvendo alguma noção de competência desde a publicação de sua primeira proposta de PPP (em 1997), é a partir de dezembro de 2018 – marco inicial do nosso recorte temporal do MDI – que ela ganha força, muitas vezes escamoteadas em notícias, *headings*, *tags*, etc. que não tratam especificamente da competência, mas que é possível, a partir da nossa posição, mapeá-la. O recorte dessas

⁴⁸ Os documentos a que nos referimos aqui incluem apresentações (de projetos institucionais, tanto no formato PPT como PDF) realizadas em reuniões institucionais e publicadas no sítio institucional do IFRN, portanto, disponíveis a qualquer pessoa.

postagens se estende até o fim de abril de 2019, quando o governo federal anuncia o contingenciamento de gastos das universidades e dos institutos federais, ocasião em que parece haver certo silenciamento desse discurso.

Ao nosso ver, portanto, de dezembro de 2018 a abril de 2019, a temática da competência figura entre as “tendências do momento” no espaço virtual do IFRN. Nesse período, bem entendido, observa-se a circulação de temáticas outras que não necessariamente tomam a competência como seu objeto central, mas que continha algum rastro desse discurso em seu modo de enunciar. São as postagens contendo essas temáticas que recortamos para servir de entrecruzamento ao recorte dos PPP.

O que importa para nós, com a configuração dos MDIs aqui delineada, é dizer que o sítio oficial da instituição tem servido como um espaço para circulação de discursos, eles os mais variados. E, para os propósitos desta tese, um importante lugar de observação das práticas discursivas institucionais. Observações que, a partir de nossos interesses e objetivos, somadas ao teor da materialidade dos PPPs e do PTDEM na discursividade do arquivo, formam os fios que se entrecruzam para compor uma malha discursiva, o *corpus*, de modo que recortá-lo não deixa de ser já uma análise discursiva, entendida nos termos colocados por Orlandi (2015).

4.3.3 A Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM)

Segundo o que se diz no prefácio da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, o IFRN busca centrar-se em um modelo de currículo integrado que envolva uma organização interdisciplinar para os cursos técnicos de nível médio. Nesse modelo:

As disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração (PTDEM/IFRN, 2012, p. 2).

Tomados como documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, as propostas de trabalho para cada disciplina contida no PTDEM têm o objetivo de “organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradoras da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem” (PTDEM/IFRN, 2012, p.2). Além desse caráter norteador, as propostas configuram um “planejamento macroinstitucional”

para a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados, possibilitando a criação e sistematização de novas propostas pedagógicas, assim como uma reflexão sobre a prática: “trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 2).

Em síntese, o PTDEM apresenta a reunião das propostas pedagógicas de cada disciplina da educação básica no currículo dos cursos técnicos integrados: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática. Nesse sentido, é um documento escrito, está disponível no sítio institucional do IFRN⁴⁹, e contém 378 páginas, divididas em *Prefácio*, *Sumário* e a *proposta de trabalho* de cada uma das disciplinas acima. A proposta de cada disciplina é apresentada seguindo uma estrutura “padrão”, que se repete em todas as disciplinas: *apresentação, concepção de ensino e referencial teórico, proposta metodológica, conteúdos, avaliação da aprendizagem, referências e anexos*⁵⁰. Para a construção da proposta de cada disciplina, “recorreu-se a uma sistematização coletiva e democrática. Para tanto, foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do Ensino Médio e de membros da equipe técnico-pedagógica” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 2) em encontros presenciais e não presenciais.

Para os propósitos desta tese, a especificidade de cada uma das disciplinas acima será entendida como um Discurso Curricular no interior da Formação Específica. Ou seja, os dizeres que orientam o currículo de cada disciplina funcionam, para nós, como um discurso. É nesse passo que trataremos do Discurso Pedagógico Curricular de Língua Inglesa (DPC – LI). Em outras palavras, o que estamos designando como Discurso de Formação Específica (DFE) engloba os dizeres do conjunto das disciplinas do Ensino Médio e o Discurso Pedagógico Curricular de Língua Inglesa (DPC – LI) se restringe aos dizeres específicos da Língua Inglesa e seu ensino conforme aparecem na materialidade do PTDEM.

Ao assim procedermos, queremos dizer que, nesta tese: (a) os PPPs serão tomados como a materialidade do Discurso Pedagógico-Institucional (DPI); (b) os MDIs serão tomados como materialidade do Discurso de Divulgação Institucional (DDI); (c) a Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM será tomada como materialidade do Discurso Pedagógico-Curricular (DPC)⁵¹ de cada uma das catorze disciplinas do Ensino Médio.

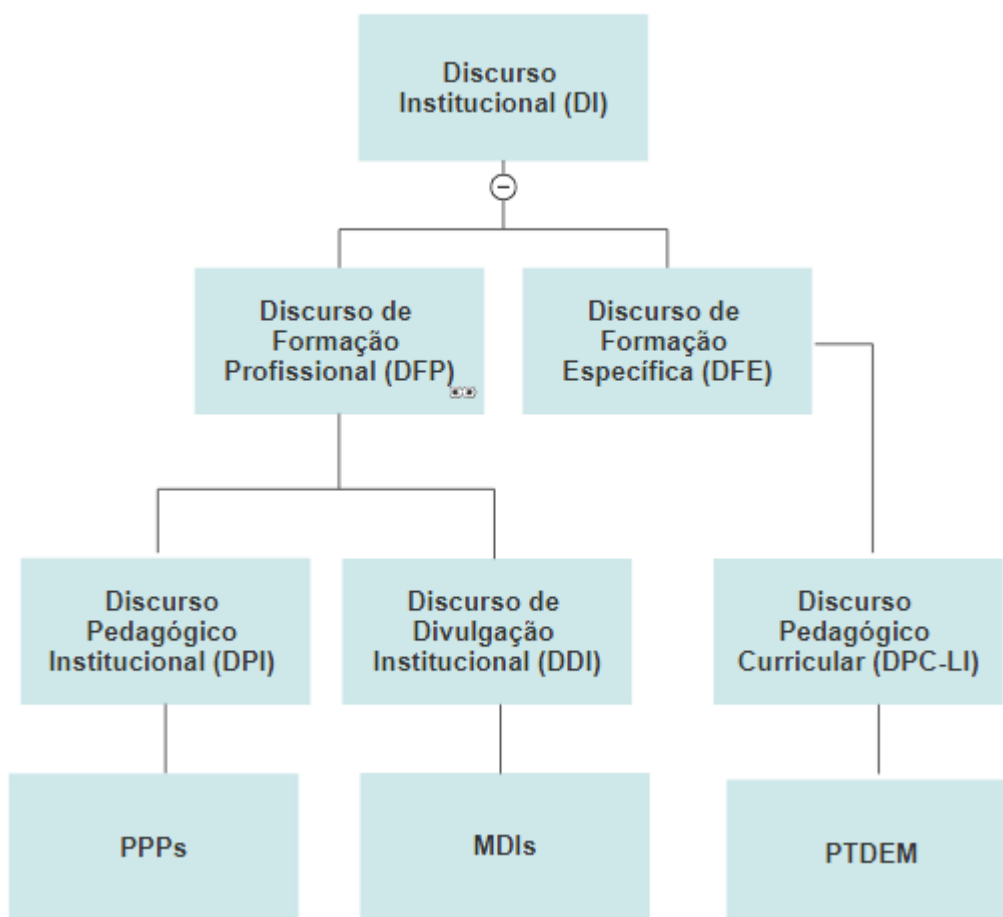
⁴⁹ <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/>

⁵⁰ Os Programas das Disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados Regulares, Integrados EJA e Subsequentes encontram-se em anexo.

⁵¹ Embora o PTDEM seja parte integrante do PPP de 2012, razão pela qual estamos chamando também de um discurso pedagógico, consideramos que o documento expressa sobretudo a materialização de uma proposta curricular para a instituição e, portanto, um discurso curricular.

Para efeitos de organização da análise, o DPI e o DDI juntos formarão o Discurso de Formação Profissional (DFP). O DPC – LI é um dos discursos, e está contido, no Discurso de Formação Específica. Conforme observa-se na representação abaixo, o conjunto desses discursos (DFP e DFE) compõe o Discurso Institucional (DI)⁵² do IFRN.

Figura 2 - Representação discursiva no IFRN.



Fonte: criação do autor.

Para a análise que segue nos próximos capítulos, as Sequências Discursivas (Ver anexos A e B) serão agrupadas da forma que segue:

SD 1 – Sequências extraídas do documento de 1997

SD 2 – Sequências extraídas do documento de 1999

SD 3 – Sequências extraídas do documento de 2005

SD 4 – Sequências extraídas do documento de 2012 (incluindo o PTDEM).

SD 5 – Sequências extraídas dos Materiais de Divulgação Institucionais

⁵² Utilizarei, nesta tese, os termos Discurso Institucional (DI) e Discurso Político-Educacional (DPE) de forma intercambiável.

4.4 CONCLUSÃO PARCIAL

Este capítulo tratou de estabelecer as configurações metodológicas para o desenvolvimento desta tese. Primeiro, buscou-se refletir sobre os conceitos principais ligados construção de arquivos discursivos. Isso foi necessário para embasarmos os procedimentos analíticos para a leitura de documentos, o que fez surgir a necessidade de apresentarmos algumas das noções principais acerca da construção de processos parafrásticos. Por fim, evidenciou-se os documentos que serviram de *corpus* para esta tese, a saber, quatro documentos intitulados Projetos Políticos-Pedagógicos, uma Proposta de Trabalho e alguns fragmentos de notícias publicadas no sitio institucional do IFRN.

5 OS EFEITOS DE SENTIDO EM TORNO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo trata da questão dos sentidos evocados a partir do emprego do termo *competência* nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e nos Materiais de Divulgação Institucional (MDIs) do IFRN. Partindo do nosso objetivo de investigar o discurso da competência no interior do Arquivo do Discurso Político-Educacional, nos ocuparemos de trabalhar essa questão por meio da análise das trajetórias de sentido apontadas pela competência nesses documentos, observando os efeitos produzidos sobre as formas de compreender a Educação Profissional. Para isso, nos referenciamos na relação da semântica da enunciação e do acontecimento (GUIMARÃES [2002] 2017; 2012) com a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1983; 2002(b); 2007(a); 2014), vislumbrando pensar e discutir o caráter político no discurso desses documentos no instante em que se fazem texto.

É a análise desses textos, tomados como documentos que compõem o *corpus*, e a materialidade da língua na discursividade do arquivo (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97), que nos permitirá interpretar o movimento da palavra *competência*, do seu modo de dizer, de seus efeitos de sentido, do discurso a ela vinculado e seu funcionamento ideológico. Isso nos permitirá examinar a forma que o político, enquanto constitutivo das relações de força numa sociedade de classes, atravessa as relações educacionais. Veremos que a competência nos PPPs e nos MDIs vai se mostrando sempre a mesma, mas formulada de modos diferentes em cada um deles. E o que isso significa em termos do que seja a competência? O que se diz quando se fala em competência no Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN? São os ecos desse dizer institucional que nos ocuparemos de analisar.

5.1 OS MODOS DE DIZER A COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao nos determos na análise do discurso da competência nos PPPs e nos MDIs, consideramos relevante apresentarmos, como uma primeira aproximação, algumas considerações que tem chamado nossa atenção na tentativa de produzir suficiente compreensão para nosso objetivo específico de análise, ou seja, analisar como os modos de dizer a competência nesses documentos produzem diferentes efeitos de sentido sobre as formas de compreender a Educação Profissional.

Vou me valer brevemente de algumas observações acerca dos PPPs no que concerne aos aspectos morfossintáticos de nomeação da competência para mostrarmos que o seu funcionamento pode ser tomado aqui como hiperonímia, mas também como hiponímia nos documentos. Na historicidade dos PPPs, ou seja, quando colocados em relação interdiscursiva uns com os outros⁵³, procuraremos mostrar que essa interdiscursividade tem aqui um aspecto central, já que se dá, a partir da perspectiva em que nos colocamos, no discurso. Os Projetos Político-Pedagógicos, enquanto projetos, enquanto documentos, se dão aqui como uma projeção de duplo aspecto: de um lado, tem seu sentido de projeção de ações futuras, de prospectar algo; por outro lado, por mais que se dê como projeção, é antes tomado em sua historicidade. E o que isso significa? Um projeto, tomado no interdiscurso, antes de projetar, já contém um antes e um depois, não no sentido cronológico, mas no sentido do presente discursivo, ou seja, um presente recortando um passado e prospectando um futuro (GUIMARÃES, 2002). Em outras palavras, o sentido de um projeto não se dá somente como uma projeção (de ações políticas e pedagógicas, no caso em questão), mas como uma indicação de relações discursivas; relações essas que precisam ser interpretadas e compreendidas, para só assim tomá-los como projeto. Interessa-nos aqui, portanto, descrever e analisar essas relações.

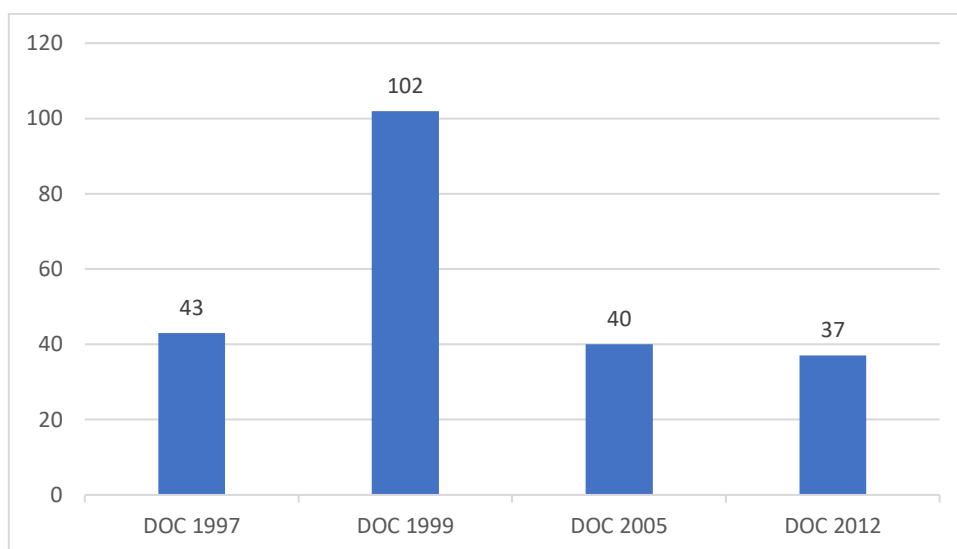
Tomar os PPPs e os MDIs enquanto uma unidade é tomar um texto cujos enunciados formam o que estamos chamando de Discurso de Formação Profissional, que se utiliza de uma forma discursiva (competência) como um dos seus princípios, evocando múltiplas interpretações e compondo assim um emaranhado de dizeres interconectados em torno desta para produzir sentidos. É precisamente no funcionamento da palavra competência na trama desses dizeres que, para nós, encontra-se o seu sentido. E o que o funcionamento dessa palavra nos PPPs e nos MDIs pode nos dizer acerca do modo que é formulada? Consideremos, inicialmente, esse funcionamento da palavra competência nos PPPs, para depois relacioná-los com os MDIs.

Podemos observar (conforme gráfico abaixo) a quantidade de ocorrências da palavra competência(s)⁵⁴ em cada um dos PPPs: no documento de 1997 utiliza-se a palavra 43 vezes no corpo do texto; no documento de 1999 ela aparece 102 vezes⁵⁵; no documento de 2005 essa noção aparece 40 vezes e no documento de 2012 a palavra competência(s) aparece 37 vezes.

⁵³ Aqui nos referimos tanto à relação de um PPP para com os demais, como também à relação dos PPPs com os MDIs, e vice-versa.

⁵⁴ Não consideramos, para efeito de quantificação, a ocorrência da palavra competência nas referências dos documentos.

⁵⁵ Acreditamos que esse alto número de ocorrências da palavra competência no documento de 1999 se deve ao teor da reforma estabelecida em decorrência do decreto 2.208/1997 e logo implementada pelo então CEFET/RN.

Gráfico 1 - Ocorrências da palavra competência nos PPPs.

Fonte: elaboração do autor

Pelo que se observa, a ocorrência da palavra competência demonstra sua total dominância no ápice das discussões sobre a noção. A partir desta observação dos PPPs, notemos como ela pode nos fazer ver aspectos importantes que ficam esquecidos e que, ao nosso ver, resultam em um caráter homogêneo, principalmente por buscar o apagamento da dominância das discussões em torno do discurso da competência que marcou a década de 1990, descaracterizando-o de seu “lugar central” (pelo menos no discurso oficial dos PPPs)⁵⁶ que ocupava no espaço político-educacional.

Um aspecto que chama nossa atenção de saída é que, nos documentos de 1997, 1999 e 2005 não aparece nenhuma vez a expressão “pedagogia das competências”⁵⁷ de forma explícita. Ou seja, não há uma identificação do enunciador em se formular uma “pedagogia das competências”. Esta é significada, na discursividade do arquivo, por uma relação elíptica: não se apresenta o termo, mas constata-se sua presença na multiplicidade enunciativa dos documentos publicados entre 1997 e 2005. Há, portanto, um movimento de desidentificação com essa pedagogia (das competências) na configuração discursiva dos documentos.

Mas para que nossa análise se torne ainda mais sustentada a esse respeito, tomemos a SD 4.1 (retirada do documento de 2012) na discursividade do arquivo, em que se faz uma

⁵⁶ Digo isto, pois, como veremos mais à frente, os MDIs nos informam exatamente o oposto, ou seja, o discurso da competência, nas notícias publicadas no site da instituição ressurgem com acentuado vigor.

⁵⁷ Queremos deixar claro que nosso objeto aqui nesta tese é a discursivização da noção de competência. Nesse sentido, não nos determos na conotação que toma o termo “pedagogia das competências”. A menção feita aqui serve para iniciar nosso direcionamento aos efeitos da competência na materialidade discursiva do arquivo.

referência aos documentos anteriores (de 1997 a 2005) em relação com aquele publicado em 2012, cuja formulação faz menção às “reformas nos Centros Federais”:

SD 4.1 – “Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular. Tal reforma foi arregimentada sob os conceitos da **pedagogia das competências** e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas” (IFRN, 2012, p. 26, grifos nossos)

É possível dizer, dessa forma, que o documento de 2012 confirma, tal como se percebe, que os documentos de 1997 a 2005 orientavam, sem dizer diretamente, para uma “pedagogia das competências”, ou seja, para um conjunto de práticas que articula conteúdos, métodos e objetivos vinculados à noção de competência. Dessa forma, a “pedagogia das competências”, segundo o que se enuncia no documento de 2012, aparece como um modo de se nomear um conjunto de orientações e práticas apresentadas nos documentos anteriores sem uma designação mais precisa. Em outras palavras, pode-se inferir que o lugar social da formação na instituição era (pelo menos até 2012) aquele pautado por uma pedagogia, mas não qualquer pedagogia: é aquela das competências, para a qual não se há uma identificação mais precisa na discursividade do arquivo.

Mas o que vai nos interessar de modo mais específico não é a designação ou não, a presença ou ausência, de uma pedagogia (das competências) em si, mas o retorno que se observa do termo competência enunciado sob diferentes modos, inclusive no documento de 2012⁵⁸. Para nós, o que ocorre é que, ao se nomear, simultaneamente afasta-se desse conjunto de orientações e práticas pedagógicas sob o rótulo de “pedagogia das competências”, mas que é, segundo o que observamos, um distanciamento mais da “pedagogia” do que da “competência”. O que queremos dizer, portanto, é que no documento de 2012 tem-se um movimento de desidentificação para com a dita “pedagogia das competências” enquanto um conjunto de práticas pedagógico-educacionais que supostamente “não funcionou”, para se focar no retorno da noção de “competência” (aparentemente desvinculada de uma pedagogia) como uma realidade já nomeada e designada, sem necessariamente se refletir a historicidade dos movimentos de sua constituição. E, sobretudo, predicando temáticas outras. É aí que, para nós, incide a necessidade de se perscrutar o espaço que a palavra competência ocupa na constituição do tecido discursivo-institucional do IFRN.

⁵⁸ Esse documento, segundo o que enxergamos, avança bastante na superação de discursividades ligadas a competência.

Dessa forma, consideramos que há ainda um outro aspecto interessante na SD 4.1 em análise. Se tomarmos os dois enunciados da sequência, teremos:

(SD 4.1a) Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular.

(SD 4.1b) Tal reforma foi arregimentada sob os conceitos da *pedagogia das competências* e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas.

Observa-se que, em ambos os enunciados há relações de enumeração (a + b + c), mas o que chama nossa atenção é que, em sua relação interdiscursiva, a SD 4.1b predica a SD 4.1a, ou seja, “os cursos, [...] organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular” é reescriturado por “tal reforma foi arregimentada sob os conceitos da pedagogia das competências [...]”. Há, dessa forma, uma especificação, uma relação de nomeação enunciativa de “cursos” por “tal reforma”, e esta, por sua vez é especificada por “arregimentada sob os conceitos da pedagogia das competências”, o que nos permite dizer que, nesse movimento de predicação e reescritura enunciativa, temos a seguinte paráfrase:

Na pedagogia das competências a organização dos cursos se dá por módulos e com flexibilidade curricular.

Ora, o fato de atestar a “pedagogia das competências” na instituição somado ao fato de haver certa desaceleração na ocorrência da palavra competência a partir do documento de 2005, supõe a desidentificação por parte do enunciador do documento de 2012 à esta pedagogia. Ao se dizer que os cursos foram organizados “por módulos e com flexibilidade curricular”, significa que foram organizados por (sob) uma “pedagogia das competências”. Mas não é isso que é dito nos documentos anteriores (de 1997 a 2005). Há, portanto, a configuração de uma elipse: a ausência de menção à uma “pedagogia das competências” pelo enunciador de cada um dos documentos de 1997 a 2005.

Se tomarmos, mais uma vez, a questão da desaceleração nas ocorrências do termo competência, diríamos que a desidentificação do enunciador de documento de 2012 com esta pedagogia, resultaria, na contiguidade documental da instituição, numa ruptura desse documento com a pedagogia das competências. É como se, a partir do documento de 2012, se redigisse um outro paradigma pedagógico-institucional para o IFRN. Entretanto, o que se observa, com efeito, é que: no plano teórico, sim, no prático, não. Eis aí a premissa que dá sustentação a esta tese: embora tenha ocorrido uma desaceleração nas ocorrências da palavra

competência na discursividade do arquivo a partir do documento de 2005, pode-se observar, pelo discurso, o retorno da noção de competência⁵⁹ revigorado em enunciações dispersas no Discurso Institucional. Para discutir esse ponto, tomemos aqui a ocorrência do termo competência nos Materiais de Divulgação Institucional, conforme apresentada nas SDs 5.4 e 5.5:

Página Inicial / Campi / Reitoria / Notícias / IFRN deverá trabalhar com base em projetos estratégicos

CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI

IFRN deverá trabalhar com base em projetos estratégicos

20/03/2019 - Colégio de Dirigentes se reuniu para debater resultados do relatório de gestão e do novo PDI

Projetos estratégicos

Acompanhando o novo modelo de Relatório de Gestão, com uma maior conexão entre os resultados alcançados pelos setores, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional também adotou uma nova metodologia de construção. Baseado no BSC – Balanced ScoreCard (ou Indicadores Balanceados de Desempenho, em tradução livre), a técnica parte de uma avaliação do desempenho organizacional através de indicadores quantificáveis e verificáveis.

Nessa perspectiva, uma das novidades é o lançamento de projetos estratégicos, com a definição de objetivos e etapas para o atingimento das principais metas. Os projetos estão relacionados às principais áreas da Instituição, mas estão vinculados aos objetivos estratégicos definidos no PDI, envolvendo setores diferentes. Solange Thomaz apresentou os **projetos definidos até agora pela Comissão Central em reuniões junto aos representantes das pró-reitorias e diretorias**, como projeto “IFRN Internacional”, “Institucionalização da EaD”, “Otimização dos recursos do programa de alimentação”, “Capacitação de servidores com **foco em competência**” e outros. O resultado final do PDI 2019-2026 também será apresentado na reunião do Consup do dia 26 de abril.

SD 5.4 – Apresentação de projetos estratégico do IFRN. Fonte: sítio IFRN (20/03/2019)

28 PROJETOS DEFINIDOS ATÉ O MOMENTO

	Projetos estratégicos	Responsável
13	Capacitação de servidores com foco em competências	DIGPE
14	Mapeamento de competências	DIGPE

SD 5.5 – Projetos com “foco em competências”. Fonte: sítio do IFRN (20/03/2019)

As SDs 5.4 e 5.5 acima mostram o retorno do termo competência nos MDIs: a primeira se constitui de uma postagem publicada no dia 20 de março de 2019 em que se reporta uma reunião do Colégio de Dirigentes (CODIR) do IFRN e a segunda se constitui de um fragmento do documento anexo (apresentação em formato PDF) à essa postagem do dia 20 de março de 2019. O que é possível observar a partir das SDs 5.4 e 5.5 é que, mesmo diante de um movimento de desidentificação com o que se denomina “pedagogia das competências” no documento de 2012, há nos MDIs um retorno da noção de competência (desvinculado de

⁵⁹ E de todo o léxico a ele associado, como mostraremos em nossa análise mais à diante neste capítulo.

“pedagogia”) produzindo um sentido associado à capacitação. Observa-se ainda, na dispersão enunciativa da competência nos MDIs, que outros efeitos de sentido surgem a partir do modo em que é dita. Ou seja, pode-se entrever aí relações discursivas envolvendo diferentes modos de dizer a competência. Nas SDs acima (5.4 e 5.5), a partir do compartilhamento de traços entre competência e capacitação, podemos dizer que há o funcionamento da competência como hiperônimo⁶⁰ de capacitação. Isto é, o efeito de sentido que se produz do termo competência engloba o termo capacitação. Voltaremos a essa análise mais à frente. Por ora, mesmo conscientes de que o aspecto central de nosso interesse, ao nos dedicarmos à análise dos PPPs e dos MDIs, são os efeitos de sentido que a noção de competência evoca, mostraremos ainda que o funcionamento de alguns aspectos morfossintáticos de nomeação da competência, ou seja, um outro modo de se dizer a competência na historicidade dos documentos, pode nos informar acerca de seus sentidos.

Ao tomarmos alguns dos nomes a que se refere o termo competência, tal como aparece nos PPPs e nos MDIs, teremos: conhecimento, habilidade, capacidade, saber-fazer, atributos, etc. Isso não foge daquilo que o verbete ‘competência’ significa no dicionário, em que aparece como a qualidade, a capacidade, a habilidade, a aptidão de quem é capaz de apreciar e resolver determinado assunto (FERREIRA, 1999). Embora essa definição tenha sido alargada para significar conhecimentos e capacidades mais gerais de aprendizagem, priorizando as potencialidades do trabalhador em detrimento de experiências prévias e cursos técnicos já realizados, ela tem sido alvo de críticas por considerar o sujeito em sua dimensão cognitiva (BERNARDO, 2006).

Para além dessas definições, o que queremos observar aqui é que a competência, nos documentos, é determinada por um nome. Cada um desses nomes é apresentado como de alguma forma determinando, predicando a competência. Na verdade, temos uma construção tal que um nome (conhecimento, habilidade, etc) determina outro nome (competência): conhecimento predica competência, habilidade predica competência, etc. Eis aí uma relação de predicação e de determinação interna em que se especifica algo (competência) por um processo de nomeação.

Observa-se ainda que essa relação morfossintática de nomeação se dá tanto por justaposição, como em *competência profissional*, *competência comunicativa*, *competência discursiva*, etc, como por preposição seguida de um determinante (artigo definido), como no caso de *competência para o trabalho*, *competências para a vida*, etc. Este último processo, ou

⁶⁰ Especificaremos essas relações (hiperonímia e hiponímia) mais à frente neste capítulo.

seja, nomeação por preposição, reforça ainda mais o caráter de determinação entre os nomes que constituem a competência.

Além da apresentação desses modos de dizer a competência, é interessante ver, conforme temos dito, como o funcionamento dessa noção como hiperônimo, mas também como hipônimo, é um traço bastante marcado na materialidade textual. Mostraremos, por exemplo, como essa noção funciona com um sentido mais genérico em relação à alguns termos (hiperônimo), abarcando-os, englobando-os em sua discursividade, como em capacitação, gestão empresarial, flexibilidade, etc., mas que também funciona de modo mais específico, sendo englobado (hipônimo) por outro(s) termo(s). Ou seja, de um modo ou de outro, mais específico ou mais genérico, a competência aparece perpassada por relações discursivas, produzindo efeitos de sentido na dispersão enunciativa, no modo em que funciona nos documentos.

Tomemos mais uma vez o enunciado da sequência 4.1 acima, em que se formula:

SD 4.1 Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular. Tal reforma foi arregimentada sob os conceitos da **pedagogia das competências** e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas (IFRN, 2012, p. 26, grifos nossos)

Conforme já dissemos, os termos “módulo” e “flexibilidade” predicam “pedagogia das competências”. E, ao predicar, são englobados. Ou seja, há uma relação hierárquica: *pedagogia das competências* engloba *módulo* e *flexibilidade*. Podemos dizer que, nesse enunciado, há o funcionamento de hiperonímia. *Pedagogia das competências* funciona como hiperonímia de *Flexibilidade*. Mas, a partir de nossa perspectiva, essa relação de hiperonímia não é dada já como certa, de forma prévia, ela é dada pelo discurso. Flexibilidade (e módulo) são englobados na “pedagogia das competências” pelo modo que funcionam na materialidade do enunciado, não sendo dados *a priori*.

5.2 O FUNCIONAMENTO DA HIPERONÍMIA E DA HIPONÍMIA: OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA

A partir das observações que temos feito, podemos dizer que a breve análise apresentada acima por si só já nos mostra que a discursivização do termo competência é, no espaço do DI, uma construção permeada por relações discursivas (hiperonímia, hiponímia, etc.). Essas

relações envolvem um constante movimento de encaixe de itens lexicais compartilhando efeitos de sentido entre si. O que se observa, mais especificamente, é que esse movimento segue uma disposição hierárquica⁶¹, ou seja, há itens (como a competência) cujos efeitos de sentido, por sua força discursiva nos documentos, englobam outros itens, mas que também podem ser englobados por outros. É nesse passo que se pode falar em efeitos de sentido englobantes (hiperônimo) e efeitos de sentido englobados (hipônimo) de acordo com a associação discursiva que se faz de cada um no interior do arquivo.

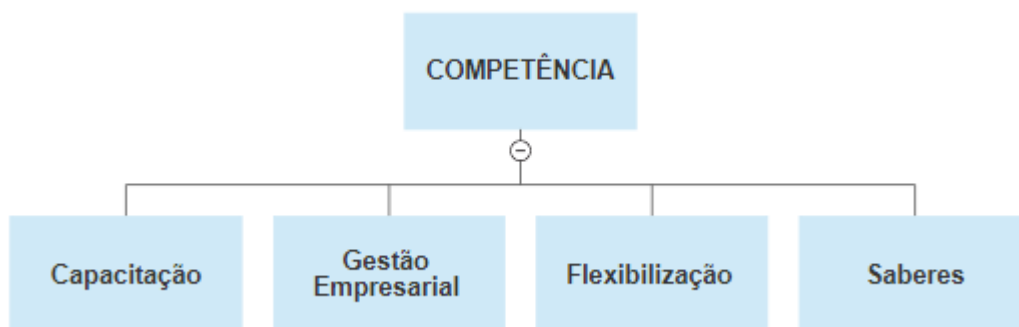
Mas não podemos deixar de lembrar que os modos de dizer a competência se sucedem em conjunturas históricas diversas. O que antes era etimologicamente significado como “apropriado” (no francês antigo, como já mencionamos no capítulo III), atualmente tem deslizado para conhecimento, capacidade, desenvolvimento, recursos, mercado, etc. A questão, para nós, é saber o que o seu funcionamento como hiperônimo e hipônimo nos textos pode nos dizer acerca dos sentidos de competência. Mesmo sem querer pensar que uma estrutura esteja necessariamente ligada à um modo de significar, consideramos que há nesses funcionamentos um passado discursivo que pode nos levar à diferentes efeitos de sentidos do termo competência.

A nossa posição aqui, a partir da leitura do arquivo, é a de que a competência funciona em determinados momentos como hiperônimo, mas também como hipônimo. É que o efeito de sentido que se produz na materialidade discursiva é englobante, abarca, ou seja, é hiperônimo dos termos *capacitação*, *gestão empresarial*, *flexibilização* e *saberes* no Discurso de Formação Profissional (conforme veremos no Capítulo V), mas é englobado, ou seja, funciona como hipônimo no Discurso de Formação Específica⁶² (conforme veremos no Capítulo VI). Antes de mostrarmos como esses efeitos de sentido se produzem na discursividade do arquivo, vejamos abaixo a representação hierárquica da competência funcionando como hiperonímia no DFP.

⁶¹ No que digo, parafraseio Pietroforte e Lopes (2007, p. 129)

⁶² No capítulo VI nos deteremos no funcionamento do termo competência como hipônimo na materialidade do PTDEM e veremos o efeito se produz a partir de sua formulação.

Gráfico 2 - Funcionamento hiperonímico da competência no DFP.



Fonte: Criação do autor

Avancemos então a análise do sentido da palavra competência considerando seu funcionamento nos documentos, sempre pautados pela interdiscursividade como sustentáculo para a interpretação.

5.2.1 A competência como hiperônimo de *Capacitação*

A capacitação, através de seus tradicionais “cursos de capacitação”, ainda é um dos grandes temas em torno do discurso da competência no IFRN. É precisamente esse enunciado que tem circulado no Discurso Institucional: “**capacitação com foco nas competências**”. Ou seja, competência funciona no texto como hiperônimo de capacitação. E aqui é interessante ver o surgimento, no discurso de gestão empresarial dos últimos anos, das expressões “seleção por competência” e “gestão por competência” (BERNARDO, 2006, p. 51), em que o termo competência tem sido apresentado como mais apropriado do que a noção de qualificação. Enunciativamente, não é qualquer capacitação, é aquela com “foco nas competências”. E para se sustentar no Discurso Institucional, essa capacitação encontra alicerce no que está contido na Lei de Diretrizes Orçamentárias, exercício financeiro de 2019 (BRASIL, 2019), em que os números apresentam o IFRN como a instituição federal que recebeu o maior aporte de recursos destinados à capacitação de servidores públicos federais entre todos os demais⁶³ institutos, superando até mesmo renomadas universidades federais no volume de recursos⁶⁴.

⁶³ De acordo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (BRASIL, 2019) o valor destinado ao IFRN é 2.900.000 (dois milhões e novecentos mil reais), ficando atrás apenas da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSH), que recebeu um aporte de 8.093.145 (Oito milhões noventa e três mil cento e quarenta e cinco reais).

⁶⁴ Como já dissemos, embora haja certo silenciamento do discurso da competência no Discurso Institucional do IFRN após o “bloqueio orçamentário” realizado pelo governo em abril de 2019, esse discurso se mostra ainda

Posta em um enunciado repetido à exaustão (SD 5.2 “O IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação”)⁶⁵, a questão da capacitação tem sido apresentada como uma forma consensual de se obter sucesso profissional. Mas o que fica por significar quando analisamos sua relação com a competência na dispersão enunciativa? Sendo a capacitação “pela competência”, uma primeira leitura do enunciado já pode nos trazer alguns elementos, na forma do que não se diz: se o IFRN é o instituto federal que mais investe em capacitação, logo é aquele que mais precisa de capacitação. Seria, dessa forma, o que possui o maior número de sujeitos “não-capacitados”. Isso é o que procede do que se enuncia. Ora, se a capacitação é pela competência, pode-se dizer, por ilação, que uma suposta “incapacitação” é pela “incompetência”.

Chega-se, assim, ao que Geraldi (1997) chama de “inculcação da ideologia da incompetência”, ou seja, quando é interesse do sistema escolar que seus sujeitos se deem por incompetentes para assim cumprirem o papel de fazê-los ver, por uma inculcação constante, a “falta” que lhes fazem cursos de treinamento, reciclagem, atualizações para constituírem-se como profissionais. Conforme Geraldi (1997, p. 224, grifos nossos) adverte, é importante se dizer que não há nenhum “mal em si” nesses cursos, mas o que é prejudicial é o fato de não serem “parte de uma política mais ampla de formação [e não de capacitação] no trabalho”, pois, sendo vistos como uma “ilha” nos processos de desqualificação, um curso de capacitação acaba por dizer, implicitamente, o quanto o sujeito se desqualificou no tempo de trabalho. A capacitação, nesses termos, aparece como se, uma vez “esvaziado” dos conhecimentos que o processo de trabalho lhe “retirou”, o sujeito tivesse que “se capacitar” para “reaver” os conhecimentos (competências?) para o “bom desempenho” de seu trabalho. Geralmente aligeirados, esporádicos e emergenciais, esses cursos muitas vezes não têm continuidade e buscam atingir a totalidade através das minorias: após seu término, os sujeitos devem “repassar” o que aprenderam, muitas vezes em poucas horas e no ambiente de trabalho, o que trouxeram de “inovação/atualização”. Ao pretender uma dita “formação em serviço” (até por questões de racionalização de recursos), “permite a manutenção do sistema como um todo” (GERALDI, 1997, INTRODUÇÃO, p. XXI). Mostra-se aqui, dessa forma, que a competência funciona, na materialidade documental do nosso arquivo, como hiperônimo de capacitação.

Para mostrar esse funcionamento, tomemos ainda a sequência abaixo, retirada do documento de 1995, para análise:

muito presente na instituição, demonstrando, dessa forma, instabilidades em sua circulação no espaço político-educacional do IFRN, mas força em seu funcionamento.

⁶⁵ Notícia publicada no dia 26 de abril de 2019, sob o título “Diretoria de Gestão de Pessoas realiza visita técnica”.

SD 1.1 – Uma maior disponibilidade de recursos financeiros e a definição de uma política de *capacitação* dos servidores, [...] sem dúvida, concorrerão para a melhoria da qualidade das ações da Escola, sobretudo para uma maior *competência* pedagógica e administrativa, com repercussões positivas na formação profissional do aluno (p. 47, grifo nosso)

É interessante observar, como uma primeira aproximação, que a sequência acima se constitui por enumerações ($a + b + c + n$). Mas, ao mesmo tempo, e mais especificamente, contém uma relação de causa/efeito. Temos na sequência uma construção tal que $A + B = C$, ou seja, se houver “maior disponibilidade de recursos” e a “definição de uma política de capacitação” tem-se uma “melhoria da qualidade das ações da escola”, que, por ilação, significa “uma maior competência” (pedagógica e administrativa). Assim:

$ \begin{aligned} &\mathbf{A} \text{ (maior disponibilidade de recursos) } + \mathbf{B} \text{ (definição de uma política de} \\ &\hspace{10em} \text{capacitação)} \\ &= \end{aligned} $

Competência, dessa forma, é o resultado de uma “maior disponibilidade de recursos” somado à “uma política de capacitação”. Poderíamos dizer ainda que o resultado desta enumeração contém outra enumeração: C (competência), enquanto resultado da enumeração acima, constitui uma outra do tipo $C = C1 + C2$, ou seja, a designação (por justaposição) de competência (C) como sendo pedagógica (C1) e administrativa (C2). C1 e C2 especificam e qualificam C, ou seja, a competência é pedagógica e administrativa.

Um aspecto que é interessante de se notar aqui é que toda esta construção enunciativa se articula em torno de uma futuridade, no sentido que Guimarães ([2002] 2017, p. 15) dá ao termo, ou seja, a discursivização do termo se dá tanto pelo funcionamento da língua como por sua temporalidade: um presente que abre em si uma latência de futuro, funcionando por um passado que os faz significar. É o discurso recortando um passado como memorável (GUIMARÃES ([2002] 2017, p. 15). No enunciado em análise, podemos dizer que essa futuridade, ou seja, a possibilidade de tudo isso acontecer (disponibilidade de recursos e política de capacitação) projeta sentido ao enunciado. Haverá, dessa forma: (D) “repercussões positivas na formação profissional do aluno”. Assim, toda a sequência pode ser parafraseada pelos seguintes enunciados:

(1) *Se houver recurso e capacitação dos servidores, haverá competência pedagógica e administrativa;*

(2) *O sucesso profissional dos alunos depende da competência pedagógica e administrativa dos servidores.*

(3) *Os alunos só terão sucesso se houver capacitação dos servidores.*

Ou seja, o sucesso do aluno está diretamente condicionado à “disponibilidade de recurso” e à “uma política de capacitação”. A soma desses dois elementos determinará o sucesso profissional do aluno. E aí é interessante ver, nessa articulação dos elementos discursivos, que o sentido de “repercussão positiva na formação profissional do aluno” (D) é associado à um conjunto de relações de sinonímia⁶⁶ em que “recursos” está para “competência administrativa” assim como “capacitação” está para “competência pedagógica”, ou seja, recursos é sinônimo de competência administrativa (recursos – competência administrativa) e capacitação é sinônimo de “competência pedagógica” (capacitação – competência pedagógica), na forma que segue:

$$A + B = C (C1 + C2) \dashv D$$

Poderíamos dizer que competência, no dizer acima, funciona como uma reescritura de “recursos” e “capacitação” determinando o “sucesso profissional dos alunos”. Para avançarmos na análise da capacitação como um efeito de sentido da competência, tomaremos aqui a sequência discursiva abaixo (SD 5.1), retirada dos MDIs:

SD 5.1

PLANEJAMENTO 2019

Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal investirá em capacitação e otimização de recursos

Quando tomamos esta postagem, publicada no dia 28 de fevereiro de 2019, em sua relação discursiva com a SD 1.1, retirada do documento de 1995, logo constatamos que o que dissemos em nossa análise, ou seja, que a capacitação (determinada pela disponibilidade/otimização e de recursos), na discursividade do arquivo, predica competência e vice-versa. Embora não se diga explicitamente, quando se deslineariza as construções, fazendo ver o jogo de sentidos entre as palavras, pode-se dizer que só é possível adquirir competência por meio da capacitação (e de recursos). Isso nos leva a retomar a relação causa/efeito que mencionamos mais acima: se não houver recursos, não haverá capacitação,

⁶⁶ Estamos utilizando aqui as convenções para análise de texto conforme Guimarães ([2011] 2012), ou seja, (hífen —) lê-se *sinônimo de*, (linha horizontal —) lê-se *antônimo de*, e ($\dashv$) em qualquer direção, lê-se *determina*.

logo não haverá competência. A competência, nesses termos, engloba capacitação. E esta relaciona-se discursivamente à recursos. A partir de nossa perspectiva, consideramos que o que ocorre aí é um funcionamento hiperonímico: *competência* funciona como hiperonímia de *capacitação*, abarcando-a, englobando-a.

Tomemos ainda outra sequência, retirada do documento de 2004, mas com a mesma constituição de sentidos, ou seja, competência como hiperônimo de capacitação.

SD 3.1 – O desenvolvimento econômico é indispensável e, para que ele ocorra faz-se mister a presença de **trabalhadores capacitados** não apenas tecnicamente, mas que percebam as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho e estejam preparados para enfrentá-las (p. 86, grifo nosso)

O aspecto que logo chama nossa atenção é a fala genérica do enunciador de que “O desenvolvimento econômico é indispensável”. O próprio caráter segmental do enunciado nos faz ver que, para se obter o desenvolvimento “faz-se mister” dispor não apenas de “trabalhadores capacitados” (no sentido técnico), mas também “preparados” e que “percebam mudanças”. Se isolarmos aqui “[trabalhadores capacitados] que percebam as constantes mudanças”, e o tomarmos na discursividade do arquivo, atribuindo a ele o sentido com que se tem pensado o termo “mudanças” no campo da Educação e do Trabalho, logo teríamos trabalhadores flexíveis⁶⁷. E o que isso significa em termos parafrásticos? Significa que todo o enunciado pode ser reescriturado por:

3.1a. *Para se alcançar o desenvolvimento econômico deve-se ter trabalhadores capacitados (pela competência), flexíveis e preparados.*

Se, mais uma vez, tomarmos a força discursiva do termo capacitação na dispersão enunciativa dos MDIs e relacioná-la à sequência 5.2 (“O IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação”), e também a sequência 5.6 (“IFRN é reconhecido como melhor instituto do Brasil”), nossa análise pode ser ainda melhor sustentada. Vejamos: no primeiro caso, o enunciador da sequência discursiva fala de um lugar de dizer que se apresenta como o apagamento do lugar social, ou seja, como um enunciador-genérico, simulando ser a origem do que se diz. Porém, o que aí se diz é dito “do lugar de um acordo sobre o sentido de repetir” (GUIMARÃES, 2012, p. 33) o que já foi dito antes (neste caso, o que foi apresentado antes) por meio de números, na LOA (2019), ou seja, que o IFRN é a instituição federal de ensino que mais recebeu aporte financeiro para capacitação. O que se diz na LOA (2019) é dito

⁶⁷ Trataremos a questão da flexibilidade como um dos efeitos de sentidos da competência mais à frente neste capítulo.

por meio de números e agora é dito como aquilo que todos dizem, mas de maneira reformulada: *O IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação*. Já no segundo caso, pela discursividade do nosso arquivo, como poderíamos entender enunciativamente essa relação? Diríamos que, por ilação, os enunciados a seguir podem parafrasear aspectos das sequências acima:

3.1b. *O IFRN é o melhor instituto país porque investe em capacitação*
ou ainda,

3.1c. *O IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação*.

Assim, podemos dizer que o sentido que esses enunciados produzem são efeitos da memória na discursividade do arquivo. E, tomando-o dessa forma, como memória do dizer (ORLANDI, 1992), assumimos a posição de que o efeito de sentido que aí se produz (capacitação) é que para ser o melhor Instituto do Brasil deve-se ter competência (pedagógica e administrativa), ou seja, deve-se ter recursos e/para capacitação. Segundo Orlandi (2016, p. 69 – 70), ao ser assim colocada (como uma questão de capacitação, de treinamento), a educação é entendida na perspectiva do humanismo reformista, ou seja, ligada a uma questão de desenvolvimento, de acesso ao trabalho e ao mercado. Não é colocada como uma questão de estrutura. Tem um papel fundamental de vincular-se “ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla”, tendo, por isso mesmo, não que “ser reformada, mas transformada, rompida” (ORLANDI, 2016, p. 69 – 70).

Uma política pública, como tem sido encarada a Educação Profissional Técnica, desde sua origem destinada aos “desvalidos da sorte”, distingue discursivamente as posições-sujeito em suas práticas sociais, definindo “a dinâmica da sociedade na história e na política e os percursos sociais dos sujeitos” (ORLANDI, 2016, p. 69 – 70). Por isso divide os cidadãos entre os que podem e os que não podem ter empregos, por exemplo, funcionando como elemento “discriminador e discriminatório”. Ou seja, constitui-se em um modo de “individuação” do sujeito (ORLANDI, 2016, p. 69 – 70).

5.2.2 A competência como hiperônimo de *gestão empresarial, eficiente e participativa*

Segundo Nogueira (2015), o discurso da gestão empresarial está presente também em universidades e escolas. Em nossa análise, isso pode ser observado pela proliferação de um léxico de gestão empresarial (e aqui se inclui termos como gestão eficiente e participativa) que funciona, ao nosso ver, englobado pela noção de competência, por meio de uma relação de

hiperonímia. É precisamente esse discurso que tem circulado no espaço enunciativo do IFRN: **gestão eficiente e participativa**.

A partir da circulação desse discurso, como vimos na sequência 5.1 acima (“Coordenação de desenvolvimento de pessoal investirá em capacitação e otimização de recursos”) e como veremos nas SDs abaixo, observa-se a circulação de expressões derivadas desse discurso: “gestão por projetos”, “gestão por objetivos”, “gestão para resultados”, “gestão de riscos”, etc., expressões amplamente utilizadas no espaço institucional e que remetem a uma literatura empresarial. Ou seja, são reescrituras do discurso de gestão empresarial que se tornaram formulaicas também no Discurso da Formação Profissional, sobretudo funcionando com “um certo estatuto de cientificidade, pois esse discurso é vinculado às instituições de ensino obtendo assim essa legitimidade do saber científico-escolar” (NOGUEIRA, 2015, p. 33).

Tomemos, para mostrar esse léxico empresarial, a sequência discursiva 5.3 abaixo:

SD. 5.3

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / [Gestão democrática e as metas do Desenvolvimento Institucional](#)

PLANEJAMENTO 2019

Gestão democrática e as metas do Desenvolvimento Institucional

Pró-reitor de Planejamento fala sobre projetos e expectativas anuais

18/02/2019 - Vamos analisar como objetivos a longo prazo aqueles que estão descritas no próprio PDI. Então, temos concretamente falando, o redimensionamento das ações de internacionalização da instituição. Coloco ainda a implantação da política de **gestão de riscos**, uma meta importantíssima para a instituição. Sendo assim, a partir de um estudo mais detalhado, aprofundado e integrado, vamos ter a **capacidade preditiva** de identificar qual é o nível de risco que tem em todas as nossas atividades. Outra questão importante que colocamos como desafio é a **gestão para resultados**, ‘como é que eu consigo fazer mais com menos?’. Trata-se de uma nova concepção que vai combinar com a **eficiência de tudo que fazemos**, referente ao nosso ensino em todos os níveis.

As expressões sublinhadas – “gestão de riscos”, “capacidade preditiva”, “gestão para resultados”, e “eficiência em tudo que fazemos” – pelo discurso, remetem a uma gestão dita empresarial, isto é, voltada para a aferição de resultados, controle, avaliação por índices de produtividade, competitividade e a racionalidade do mundo econômico” (ARRUDA, 2011, p. 119) sobre a qual está baseada a gestão pública.

“Como é que eu consigo fazer mais com menos?”, “Eficiência em tudo que fazemos” são enunciados que estão constantemente eclodindo na discursividade do arquivo e que, para nós, vincula-se de modo particular ao discurso da competência. Ou seja, há aí fortes laços entre uma dita gestão empresarial e a discursividade da competência. A questão central, do nosso ponto de vista, é a repetição quase que exaustiva desse léxico no espaço enunciativo do IFRN. Ou seja, toda essa literatura faz trabalhar a ideia, na discursividade do arquivo, de que a

formação humana e integral advogada nos documentos institucionais, vincula-se, a partir da noção de competência, à processos de gestão, traduzindo-se em um apagamento do lugar próprio do político.

Para mostrar esse apagamento, consideramos necessário tomar esses dizeres na materialidade documental do nosso arquivo para trazermos um recorte mais específico desta análise: veja-se que a sequência abaixo (SD 1.2), retirada do documento de 1997, na altura das páginas 41/42, ao fazer uma alusão aos obstáculos com os quais se defronta a então ETFRN, enuncia:

SD 1.2 – “Por essa razão [obstáculos com os quais se defronta a ETFRN], impõe-se, nesse aspecto, um conjunto de prioridades tais como: reordenamento e racionalização do espaço físico e da estrutura organizacional, diante da necessidade de redimensionamento da função social e dos objetivos da Escola, e de uma concepção universalista de ciência; definição de padrões de qualidade que norteiem o funcionamento da Instituição; **criação de mecanismos que garantam a clareza, rapidez, eficiência e socialização das informações**; recomposição dos diversos órgãos, **revisão das competências** e reaglutinação de processos e ações administrativas e pedagógicas. Enfim, a concretização dessas prioridades implica a adoção de **novas formas de gerenciamento, embasadas em padrões de qualidade** e em uma **filosofia participativa**” (p. 41 - 42, grifo nosso)

Para melhor compreendermos a sequência acima, parece-nos perfeitamente possível reescrevermos o “conjunto de prioridades” e “necessidades” do enunciado da forma que segue:

Prioridades	Por causa da/de:
A - Reordenamento e racionalização do espaço físico	• Necessidade de redimensionamento da função social da escola; • Necessidade de redimensionamento dos objetivos da escola; • De uma concepção universalista de ciência
B - Reordenamento e racionalização da estrutura organizacional	
C - Definição de padrões de qualidade	
D - Criação de mecanismos que garantam a clareza, rapidez, eficiência e socialização das informações	
E - Recomposição dos diversos órgãos	

F - Revisão das competências	
G - Reaglutinação de processos e ações administrativas e pedagógicas	

O que esta sequência nos traz? Primeiramente, gostaríamos situá-la no documento de 1997 e dizer que ela está localizada numa seção chamada “Necessidades, Potencialidades, e Prioridades da ETFERN” (p. 40), que vem logo após uma apresentação da estrutura global e do funcionamento da escola. Ou seja, após a exposição de algumas dificuldades, há a intenção de, atendida a disponibilidade orçamentaria, prospectar ações futuras. Essas ações (prioridades), que se nos mostram por meio de enumerações (reordenamento e racionamento, definição de padrões, criação de mecanismos, recomposição, revisão, etc.), tem um tom de “essenciais” para o funcionamento da escola, já que são consideradas “prioridades”. Ao nosso ver, tomadas em seu conjunto, essas ações levam à “adoção de formas de gerenciamento” e são comprometidas com uma literatura empresarial. Contendo outras enumerações em seu interior, conforme visto no quadro acima, essas prioridades são:

- A- Reordenar espaço e estrutura
- B- Racionalizar espaço
- C- Definir padrões
- D- Recompôr órgãos
- E- Rever as competências
- F- Reaglutinar processos

O que chama nossa atenção a partir dessas enumerações é a questão de se “rever as competências” imersa nesse vocabulário empresarial. Entendemos que “as competências” aqui não estão vinculadas somente ao fazer de um determinado setor ou agente institucional (delegar algo à alguém) e que necessitam ser revistas, mas fazem laço com todo um vocabulário que faz surgir, pelo discurso, uma ideia de unidade, de um todo organizacional, sem dificuldades, sem conflitos. Há, assim, um apagamento dos conflitos. “As competências”, dessa forma, figuram como elemento integrante de um conjunto lexical centrado numa literatura empresarial, e no interior de uma seção que diz: isto é uma “necessidade”, uma “prioridade” para a escola. O “simples” encaixe da discursividade da competência nesse conjunto pode ser lida como um dos aspectos integrantes da literatura do mundo produtivo. Ou seja, essa discursividade não está ali aleatoriamente, há uma ligação, um laço entre cada um dos itens dessa enumeração. Para se concretizar a “revisão das competências”, dessa forma, é necessário a “adoção de novas formas de gerenciamento, embasadas em padrões de qualidade e em uma filosofia participativa”. O

próprio lugar em que aparece no documento mostra isso: é uma “necessidade”, uma potencialidade, enfim, uma “prioridade”.

O documento de 1997, nesse passo, demonstra seu comprometimento com “o desenvolvimento de competências técnico-profissionais que ensejem ao indivíduo a compreensão do processo produtivo” (ETFERN, 1997, p. 41), mas o que fica a partir disso é o fato desse “desenvolvimento de competências” aparecer reiteradamente vinculado à um léxico empresarial. E isso pode tornar-se ainda mais visível quando refletirmos, mais à frente neste capítulo, sobre outros efeitos de sentido do discurso da competência, principalmente aquele vinculado ao termo flexibilização (ou flexibilidade), em que o léxico empresarial que estamos tratando aqui pode ser mais detidamente ilustrado. Por ora, faz-se importante comentarmos o que se diz na SD 2.1 abaixo em relação às “novas formas de organização do trabalho”:

SD 2.1 – “Convém reafirmar que a atual legislação educacional visa a **atender às necessidades das novas formas de organização do trabalho**. Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, **cabe o desafio de operacionalizá-la com eficiência e eficácia**, contribuindo, dessa forma, para a formação de profissionais, cujas **competências** básicas, habilidades, atitudes e padrões de comportamento ético preencham as demandas do mundo produtivo e da sociedade” (p. 85, grifo nosso)

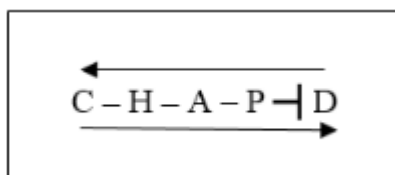
Como se vê, o CEFET/RN posiciona-se como um elo entre as “novas formas de organização do trabalho” e o desenvolvimento de “competências básicas, habilidades, atitudes e padrões de comportamento ético [que] preencham as demandas do mundo produtivo e da sociedade”. Veja-se que, se retirarmos da sequência acima apenas as expressões grifadas (grifo nosso), torna-se bastante visível a incidência do discurso da competência no enunciado da sequência. É que as “novas formas de organização do trabalho” reclamam a “operacionalização”, com “eficiência e eficácia”, das “competências básicas, habilidades, atitudes e padrões de comportamento ético [que] preencham as demandas do mundo produtivo e da sociedade”. Ou seja, cabe ao CEFET/RN a tarefa de suprir ações formativas demandadas pelo setor produtivo, implementando o que se lhe é dito pelos documentos norteadores elaborados pelo MEC, cujo teor tem fundação em discursividades ligadas ao capital.

Para avançarmos a análise, vale a pena lembrar que a sequência discursiva acima (SD 2.1) está presente no documento de 1999. Este documento foi elaborado após a reforma da Educação Profissional estabelecida pelo decreto 2.208/1997, que separava Ensino Médio e Educação Profissional e tinha o Discurso da Competência como emblema. Conforme mostramos no gráfico no início deste capítulo, não é à toa que no documento de 1999 a palavra competência aparece com uma frequência muito mais elevada em relação aos outros

documentos (102 ocorrências). Mas voltemos ao que a sequência nos traz: há uma sequência de acontecimentos tal que demonstra o comprometimento do CEFET/RN com o Discurso da Competência que acabamos de mencionar. Se dividirmos os períodos da sequência, por meio de seus verbos principais (aqui tomados na forma impessoal), teremos:

1. Reafirma-se (algo) – é conveniente reafirmar o atendimento a uma necessidade
2. Operacionaliza-se (com eficiência e eficácia) – cabe a alguém operacionalizar
3. Contribui-se (para a formação de profissionais [competentes]) – é importante a contribuição do CEFET/RN.

De acordo com nosso ponto de vista, o que se inculca por meio da SD 2.1 é, uma vez atendida a legislação educacional, contribui-se para o desenvolvimento de “competências”, e estas devem (“cabem”) ser operacionalizadas pelo CEFET/RN. Nesse passo, veja que o termo competência aparece como uma enumeração no interior de um espectro discursivo: “habilidades”, “atitudes”, “padrões de comportamento [ético]”, ou seja, os termos demonstram, pelo discurso, equivalência sinonímica com o termo competência. Poderíamos assim dizer que competência (C), habilidades (H), atitudes (A) e padrões (P), demonstram uma simetria com “demandas do mundo produtivo e da sociedade”, aqui representado por (D). Mas essa simetria, ao nosso ver, também pode ser inversa, ou seja, de um modo tal que, pelo discurso, as “demandas do mundo produtivo e da sociedade” são também simétricas às competências, habilidades, atitudes, e padrões, num movimento de vai e vem, conforme pode-se observar na representação abaixo:



Competência, neste caso, é sinônimo de capacidades demonstráveis, isto é, capacidade de demonstrar “habilidade”, capacidade de demonstrar “atitude”, capacidade de demonstrar “padrões de comportamento”. Mas essas capacidades não servem apenas para serem demonstradas, elas devem “preencher as demandas do mundo produtivo e da sociedade”. A competência, nesses termos, é algo que deve ser operacionalizado de modo “eficiente e eficaz”, como se tivesse que ser depositada (no sujeito) conforme a demanda⁶⁸.

Uma outra característica que chama nossa atenção é a presença da palavra “eficiência” tanto na SD 1.2 como na SD 2.1. Embora haja, ao nosso ver, uma breve mudança de referente

⁶⁸ Trataremos, ainda neste capítulo, das “demandas do mundo produtivo e da sociedade”, tematizadas no interior da discussão sobre flexibilização (flexibilidade) como um efeito de sentido do Discurso da Competência.

na “eficiência” da SD 1.2 quando relacionada com a “eficiência e eficácia” da SD 2.1 (a primeira se refere à eficiência de mecanismos criados pela escola e a segunda se refere à eficiente operacionalização de uma reforma educacional), consideramos que, pelo discurso, e não por uma divisão prévia do real, elas estão estreitamente relacionadas, e mais: esse elo é justamente estabelecido pela caracterização da competência enquanto um discurso presente nas duas SDs, nos dois documentos em que aparecem, escapando sua discursividade para os MDIs (conforme SD 5.3). Isso traduz-se, para nós, na interdiscursividade da competência no interior do arquivo.

Um aspecto ainda mais interessante de se observar e que se torna bastante presente para nós aqui nesta análise é a expressão que finaliza a SD 1.2, ou seja, “filosofia participativa”, que tem um deslizamento para “gestão participativa e coletiva”, pulverizadas no documento. Todos os elementos da enumeração que trabalhamos a partir da sequência 1.2, incluindo a “revisão das competências”, requerem “a adoção de novas formas de gerenciamento, embasadas em padrões de qualidade e em uma filosofia participativa”. Nenhum desses elementos enumerados deverá ser “concretizado” senão por meio dessa “nova forma de gerenciamento” que contém “padrões de qualidade” e uma dita “filosofia participativa”. Do nosso ponto de vista, o que aí se diz possibilita inferir que a competência é predicada, hierarquicamente, por “novas formas de gerenciamento”, que inclui, no seu interior, “padrões de qualidade” e “filosofia participativa”.

Esse jogo de encaixe entre “filosofia participativa”, “gestão participativa”, etc., traduz-se, para nós, num traço discursivo da competência funcionando com efeito de gestão empresarial. Subjaz a ele. Repousa, portanto, numa ideia da competência como promessa de valorização das potencialidades do trabalhador e é encarado como uma qualidade. Ou seja, espera-se muito mais do que a simples execução de tarefas, espera-se a aderência à uma forma de participação mais efetiva dos trabalhadores. O tema da participação, por isso mesmo, é “um dos temas mais abundantes na literatura de gestão empresarial” da atualidade (BERNARDO, 2006, p. 81 - 82).

Segundo Bernardo (2006, p. 84), há uma forte transformação no vocabulário, sobretudo em relação à cargos e funções. Essa transformação, que para nós é também uma transformação discursiva, pode ser percebida na SD 1.2 acima pelas expressões “criação de mecanismos”, “recomposição dos diversos órgãos”, “revisão das competências”, “reaglutinação de processos”, e tornando mais robustos os traços da competência perpassada pelo discurso da gestão/participação. Palavras como colaborador (e não empregado), gestor (e não diretor), segundo Bernardo (2006, p. 84), surgem como argumento para melhorar o “clima

organizacional”, expressão que, para nós, aparece associada às necessidades requeridas pelas demandas do mercado.

Numa perspectiva discursiva, o tema da participação também é tratado por Nogueira (2015, p. 32), que afirma o papel fundamental da temática para a chamada “revolução na gestão”. A autora se fundamenta na teoria da administração participativa de Chiavenato (1993) para dizer que uma dita administração por objetivos (APO), exaustivamente difundida nos Estados Unidos como uma “filosofia de trabalho”, impunha aos funcionários responsabilidades que eles não desejavam, sendo apenas uma manobra para aumentar sua carga de trabalho. Mesmo tendo saído “da ordem do dia”, conforme a autora, alguns conceitos da administração participativa foram retomados nos anos 80.

A partir dessa retomada, inculca-se uma espécie de “abertura participativa e reflexiva” (BERNADRO, 2006, p. 83) nas empresas e, pouco a pouco, em repartições públicas. A ideia é que cada trabalhador não deve estar interessado apenas em defender seu ponto de vista, mas, principalmente, em ouvir os argumentos do outro. Ao se adotar uma linguagem “idealizada e romântica” (BERNARDRO, 2006, p. 83), apaga-se o caráter conflituoso existente na relação Capital-Trabalho. Consideramos que, a partir do modo que se formula a competência na materialidade do arquivo, é justamente essa a ideia de filosofia de trabalho que ecoa nos dizeres de “gestão de participativa”. A ideia de gestão empresarial, eficiente e democrática, portanto, traduz-se aqui como um efeito de sentido da competência enquanto uma discursividade no/do arquivo.

5.2.3 A competência como hiperônimo de *Flexibilização (Flexibilidade)*

O tema da flexibilização (ou flexibilidade) está constantemente entre os chamados *trending topics* do discurso político-educacional do IFRN. Já apontada no documento de 1997, a flexibilização é fortemente retomada em 2007, por ocasião do Programa de Reestruturação e Expansão dos até então Centros Federais. O programa consistia na possibilidade de adesão dos CEFETs às suas ações condicionado à elaboração de um plano de reestruturação e expansão de cada um deles com base na ampliação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica para o interior dos estados, reestruturação acadêmico-curricular das ofertas, renovação pedagógica da Educação Profissional, mobilidade institucional e compromisso social da instituição com a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como com a formação de professores. Cada instituição que aderisse ao programa deveria ter seu plano de reestruturação.

O Termo do Acordo de Metas e Compromissos, como é chamado o plano de adesão ao programa de reestruturação no IFRN, estabeleceu a estruturação, organização e atuação da instituição para a expansão do acesso à Educação Profissional a serem atingidos até o ano de 2013, com previsão de manutenção ou ampliação das ofertas nos anos seguintes, tomando como referência o ano de 2016 (médio prazo) e o ano de 2022 (de longo prazo), ano do bicentenário da Independência da República Federativa do Brasil.

A partir dos princípios de racionalização, eficiência e eficácia (discutidos acima como um léxico associado à competência) presentes no acordo, estabelecendo a expansão com o mínimo possível de recursos, cria-se três campi nas cidades de Currais Novos, Ipanguaçu e Natal (Zona Norte, pois já havia o Campus Central). É aí que entra a chamada flexibilização curricular das ofertas, apresentada como proposta central para: evitar a evasão escolar, atender as necessidades dos chamados Arranjos Produtivos Locais (APLs), enfrentar os problemas sociais das regiões atendidas e suprir a demanda por técnicos.

Essa flexibilização diz respeito a uma organização curricular a partir de quatro eixos: ciência, trabalho, cultura e cidadania, e são pautados na integração, na interdisciplinaridade e na contextualização dos saberes. A partir da perspectiva em que nos colocamos neste trabalho, temos nos questionado: o que essa flexibilização pode nos dizer enquanto hiperônimo de competência nos documentos? Se fez presente para nós mais acima (seção 3.1 – Competência como hiperônimo de Capacitação), a partir da análise que realizamos, que para se alcançar o desenvolvimento econômico deve-se ter trabalhadores capacitados (pela competência), flexíveis e preparados. Aqui, “preparados” e “capacitados” são tomados como sinônimos de flexíveis, ou seja, ao serem dispostos como elementos de uma enumeração numa sequência discursiva, possuem, enunciativamente, o mesmo valor semântico. Se equivalem. Assim, trabalhadores flexíveis (TF) tem seu sentido equivalente à trabalhadores preparados (TP) e trabalhadores capacitados (TC).

Ora, se ao dizermos que para se ter desenvolvimento econômico é necessário ter trabalhadores flexíveis (capacitados e preparados), pode-se dizer então que dispor de trabalhadores flexíveis é uma condição para se alcançar o desenvolvimento econômico. Nesses termos, trabalhadores flexíveis (TF) determinam o desenvolvimento econômico (DE), de modo que não há desenvolvimento econômico se não houver trabalhadores flexíveis. É uma necessidade, uma exigência, uma demanda, como pode ser observado na representação abaixo, em que trabalhadores flexíveis (preparados e capacitados) aparece determinando o desenvolvimento econômico.

TF [– TP – TC] → DE

Flexibilidade, dessa forma, vincula-se ao que Orlandi (2016) chama de humanismo reformista, uma política neoliberal, como já dissemos acima. Não se tem interesse numa “formação” que realmente possa resultar “na educação social em seu sentido mais forte e definidor de uma estrutura política flexível, de uma formação social suscetível ao dinamismo e à mudança” (ORLANDI, 2016, p. 70). É a partir dessa análise inicial acerca da questão da flexibilização (flexibilidade) que pretendemos refletir como essa temática é posta em relevo quando tomada em sua dispersão enunciativa nos documentos do arquivo para funcionar no interior da discursividade da competência. E aqui se faz importante irmos diretamente ao nosso interesse de análise por meio da sequência discursiva abaixo, retirada do documento de 2005, em que se diz:

SD 3.2 – “Torna-se importante ressaltar [...] a importância de princípios como a **flexibilidade** dos currículos para atender especificidades dos grupos destinatários e dos avanços científicos e tecnológicos” (p. 34, grifo nosso)

Como uma primeira aproximação, tomemos a sequência não em sua relação discursiva com os outros documentos do arquivo, mas em uma relação interdiscursiva com a sua própria materialidade documental, ou seja, em relação com outros enunciados do mesmo documento (CEFET/RN, 2005). Sendo um princípio do currículo, infere-se, a partir da sequência, que a flexibilidade serve para “atender especificidades de grupos destinatários” e, como um prolongamento enumerativo, “atender [aos] avanços científicos e tecnológicos”. Mas quem seria esses “grupos destinatários”? Numa primeira leitura, poderíamos dizer que a flexibilidade curricular serve para atender demandas dos estudantes. Entretanto, é importante notarmos a contradição que existe aí ao confrontarmos o que é dito nessa sequência (SD 3.2) com o que é dito no interior do próprio documento (CEFET/RN, 2005, p. 42, grifo nosso), na seção que faz um “diagnóstico do CEFET/RN”:

Vários aspectos se reforçaram mutuamente no sentido de comprometer a qualidade da oferta institucional como um todo [...] Além disso, alguns cursos superiores de tecnologia surgiram **a partir de demandas específicas e iniciativas de grupos de especialistas ligados às diferentes Gerências Educacionais** ao invés de terem sua gênese em *estudos consistentes* sobre as demandas da sociedade em geral e do mundo do trabalho em particular.

De modo bastante particular, o que nos concerne nesses dizeres é ver que, pelo discurso, “atender especificidades de grupos destinatários” não tem muita proximidade com o atendimento das demandas dos estudantes. Mas funciona como paráfrase de “[criar ofertas] a

partir de demandas específicas e iniciativas de grupos de especialistas ligados às diferentes Gerências Educacionais”. Ou seja, mesmo considerando que a citação acima faz referência à “cursos superiores de tecnologia”, compreende-se que algumas ofertas podem ter sido criadas sem necessariamente levar em conta “estudos consistentes” em sua gênese. “Atender especificidades de grupos”, ao nosso ver, pode significar, pelo discurso, “atender iniciativas de grupos” particulares no interior da instituição, sem considerar “estudos consistentes sobre as demandas da sociedade em geral e do mundo do trabalho em particular”. É interessante ver o modo como, em um mesmo enunciado, se diz, de um lado, que é importante ressaltar princípios como a flexibilidade, e de outro, que essa mesma “flexibilidade [serve] para “atender especificidades de grupos”, que pela/na discursividade do arquivo, são grupos “ligados a diferentes Gerências Educacionais”. Além disso, é dito no próprio documento (CEFET/RN, 2005, p. 42), como um dos aspectos que também poderia comprometer a oferta institucional como um todo: “em alguns casos, se verificou a dissonância entre o perfil traçado para os profissionais e as necessidades do mundo do trabalho e da sociedade”. Há aí, ao nosso ver, a possibilidade de flexibilidade na decisão de ofertas, mas uma dita flexibilidade que deixa entrever o atendimento de interesses particulares de grupos específicos, e não necessariamente para sustentar uma decisão importante sobre que cursos devem ofertados.

O que fica para nós a partir desta análise é que a decisão sobre ofertas de cursos que vinha sendo tomada até o documento de 2005 passa uma ideia de ser sustentada em decisões políticas por parte daqueles que detém o poder para tal. E, mesmo que se reitere, na materialidade do arquivo, que é “imprescindível desenvolver estudos específicos das necessidades e das potencialidades socioeducativas, para que se possam trazer mais elementos elucidadores da definição das ofertas de educação profissional” (IFRN, 2012, p. 35), determinados aspectos relacionados “à própria conformação do espaço” podem não ter sido considerados (SAMPAIO, 2013, p. 86).

Um exemplo disso está relacionado com as “potencialidades e reais oportunidades de trabalho no estado do RN, informação estratégica muitas vezes ausente em razão da escassez de estudos e pesquisas sobre as dinâmicas territoriais” (SAMPAIO, 2013, p. 86). Tal como se vê, estudos (“específicos”) podem não ter sido realizados para se aferir a real necessidade de determinadas ofertas. E isso, tomado como um critério (mas não qualquer critério) para criação de ofertas, para nós, tem um viés político: com que interesse esses “grupos de especialistas ligados às diferentes Gerências Educacionais” estariam determinando uma oferta e não outra, aferindo essa ou aquela demanda, dizendo o que deve ou não ser ofertado? De nossa parte, uma oferta que não considere os aspectos apontados por Sampaio (2013), e esteja centrada em

critérios estritamente políticos, pode traduzir-se em distorções formativas nas regiões onde estão localizados os *campi*, levando a baixa (ou falta) de procura pelas ofertas e até mesmo evasões por parte daqueles que já estão matriculados.

Um outro aspecto que também chama nossa atenção na SD 3.2. é que o termo flexibilidade é apresentado como algo que deve ser alcançado, já que “torna-se importante ressaltar” como algo importante. É como se fosse um objeto que tem que ser alcançado, mas que ainda não foi. De fato, se observarmos ainda os “aspectos que se reforçaram mutuamente no sentido de comprometer a qualidade da oferta institucional” (CEFET/RN, 2004, p. 42, grifos nossos), teremos um dizer da “falta”:

a) Os jovens egressos do ensino fundamental passaram a buscar a Instituição com o objetivo prioritário de apenas cursar o ensino médio, inclusive, porque o CEFET-RN deixou de oferecer vagas na modalidade do ensino técnico concomitante; b) Os cursos técnicos deixaram de ser atrativos para os jovens egressos do ensino médio, pois esses preferem submeter-se ao vestibular para ensino superior – cursos superiores de tecnologia; c) Os cursos técnicos passaram a ser atrativos para os adultos/adultos jovens que já concluíram o ensino médio há algum tempo, mas não têm uma formação profissional. Apesar disso, o CEFET-RN *não conseguiu conectar-se plenamente com as expectativas e necessidades desses coletivos*, de forma que são elevados os índices de reprovação e evasão (incompatibilidade de horários, necessidade da oferta de estudos compensatórios, **falta de capacitação** docente para trabalhar com educação de adultos, **falta de flexibilidade** na operacionalização dos itinerários dos cursos, entre outros aspectos)

Esse dizer da falta, produzida pela “falha” do Estado, “estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela” (ORLANDI, 2016, p. 70). Tomado na discursividade do arquivo, esse dizer aparece também como uma futuridade na materialidade do documento de 1997 (ETFERN, 1997, p. 42, grifo nosso), enunciado como uma “necessidade, potencialidade, prioridade” para a escola:

Deve, também, ser considerada, na Escola, a experiência de longos anos com uma estrutura didática que possibilitou aos servidores administrativos e docentes a identificação de dificuldades de vários tipos, como a existência de cursos isolados, rígidos, **sem flexibilidade pedagógica e administrativa**, organizados à luz de uma concepção restrita de especialização; a transmissão de conteúdos de ensino fragmentados, superpostos e, muitas vezes, desatualizados; a aplicação de metodologias de ensino tradicionais, repetitivas, rotineiras; o uso infrequente de recursos didáticos ou a sua utilização desvinculada dos conteúdos de ensino; a bibliografia de apoio ao aluno e ao professor, indicada na programação, expressando uma visão de ciência, cujas contribuições teóricas reducionistas são um fator que limita o desenvolvimento do conteúdo programático previsto; e a adoção de regime didático seriado semestral reforçador da fragmentação do conhecimento, da superposição de conteúdos e da superficialidade do saber, com destinação de carga horária bastante reduzida para algumas disciplinas, comprometendo, portanto, a qualidade do ensino-aprendizagem.

Mas é aí que parece se apresentar uma outra contradição. Para mostrá-la, recuperemos aqui a sequência 4.1 (SD 4.1), que foi trabalhada inicialmente na análise das ocorrências da palavra competência:

SD 4.1 – “Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com *flexibilidade curricular*. Tal reforma foi arregimentada sob os conceitos da **pedagogia das competências** e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas” (IFRN, 2012, p. 26, grifos nossos)

O documento de 2012 afirma, se referindo ao modelo de Educação Profissional implantado nos Centros Federais (que, de certa forma, herdaram da experiência enquanto Escolas Técnicas), que os cursos se organizaram “com flexibilidade curricular”, “arregimentados sob os conceitos da pedagogia das competências”, e que por isso mesmo foram instituídos “de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos”. Ou seja, embora o termo flexibilidade (curricular) se apresentasse nos documentos de 1997 e de 2005 como uma futuridade, algo que deveria ser alcançado, ela é “assumida” nos cursos, no presente da enunciação, pelo enunciador do documento de 2012. Mas “assumida” aqui não quer dizer que ela foi assumida somente nos documentos de 1997 a 2005, mas que aparenta continuar sendo assumida ao atravessar a discursividade do documento de 2012, como veremos a seguir.

Para avançarmos em nossa análise da competência funcionando, no discurso, como um hiperônimo de flexibilização, é interessante notarmos que, embora o modo de formular do documento de 2012 (SD 4.2 abaixo) seja diferente (e aparentemente “descomprometido” com a flexibilização) dos demais documentos, o termo flexibilização aparenta ter, segundo nossa visão, o mesmo efeito de sentido já apontado acima:

SD 4.2 – “No geral, o quantitativo de todas [as] ofertas institucionais é determinado com base nos seguintes critérios: grupo efetivo de servidores, relação professor/aluno, turnos de funcionamento e foco tecnológico dos câmpus. Por isso, deve haver **flexibilização** no planejamento das demandas locais” (p. 95, grifo nosso)

Ou seja, mesmo dizendo que os cursos assumiram formatos flexíveis e foram “arregimentados sob os conceitos da pedagogia das competências” (SD 4. 1), reitera-se o compromisso com a flexibilização (“deve haver flexibilização no planejamento das demandas locais”). Difere-se na formulação, mas, pelo discurso, o efeito é o mesmo: se recuperarmos aqui o modo que “flexibilização” é parafraseada acima, ou seja, comprometido em “atender especificidades de grupos”, pode-se dizer que seu efeito político é mantido e perpassa a discursividade do documento de 2012.

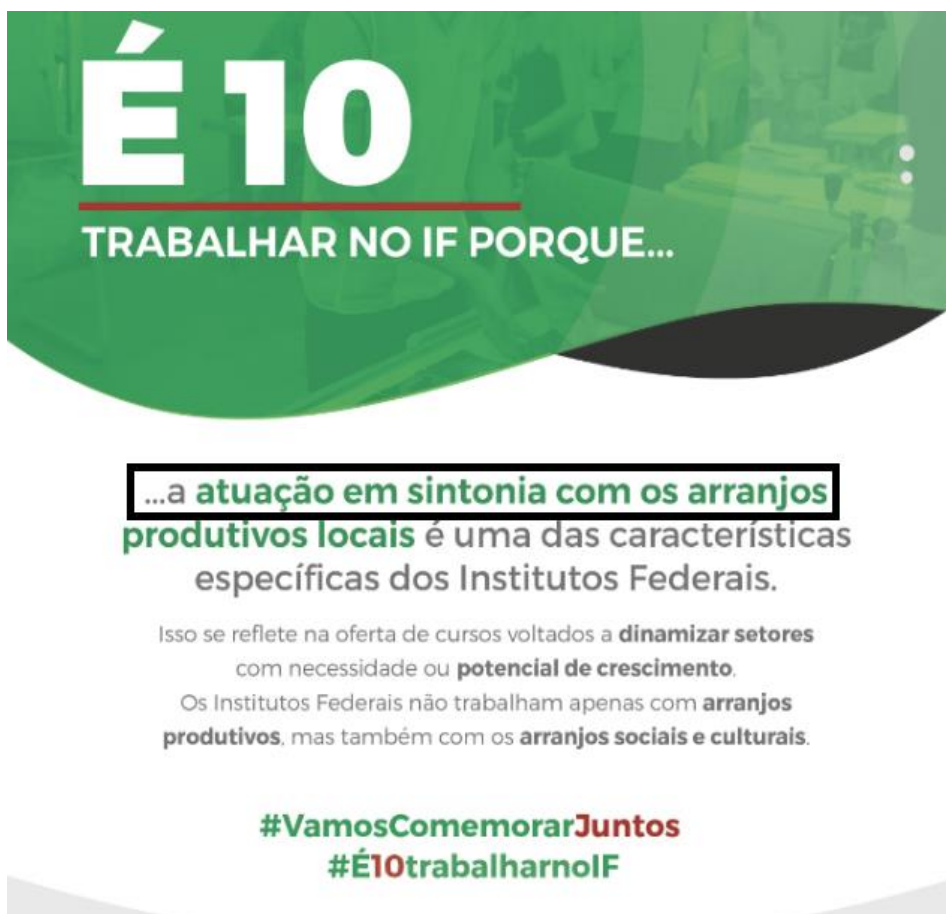
É interessante ver ainda aquilo que parece escapar ao discurso quando se enuncia a sequência acima (SD 4.2). Primeiro, é possível subentender que o quantitativo de todas as

ofertas institucionais é determinado com base em critérios. E o que está dito em relação a esses critérios? Que, “no geral”, são: “grupo efetivo de servidores, relação professor/aluno, turnos de funcionamento e foco tecnológico dos câmpus”. Ou seja, que as ofertas (O) são determinadas por uma soma de critérios: grupo de servidores (GS), relação professor/aluno (PA), turnos de funcionamento (TF) e foco tecnológico dos câmpus (FT). Logo:

$$\boxed{GS + PA + TF + FT \rightarrow O}$$

Mas veja que essa relação de determinação ocorre “no geral”, deixando por entender que pode haver outra(s) forma(s) de se decidir as ofertas. Note-se a alteração de sentido da sequência quando deslocamos o termo “no geral” de lugar: “o quantitativo de todas [as] ofertas institucionais é determinado, no geral, com base nos seguintes critérios...”. O que está explícito aí é que, “no geral”, são esses os critérios. Mas o que não está dito no fio do discurso? O que fica por significar quando se põe relevo esse “no geral”? Segundo o que enxergamos, não se diz que *há outros critérios*, que por algum motivo não se quer dizer. Mas o que este não dito poderia significar, na discursividade do arquivo, em termos de ofertas de cursos? Conforme já dissemos mais acima, a partir de nossa leitura, a decisão sobre ofertar este ou aquele curso aparenta estar sustentada, principalmente nos documentos de 1997 a 2005, em decisões políticas por parte daqueles que detém o poder. Nesses termos, é possível reescrever toda a sequência 4.2 da seguinte maneira: “no geral, deve haver flexibilização no planejamento das demandas [formativas] locais”. Flexibilidade para atender (também) demandas específicas de grupos específicos.

A partir dessa flexibilização no planejamento das demandas e, no seu interior, o critério “foco tecnológico dos câmpus”, é interessante ainda ver o modo que o termo competência pode deslizar para fazer trabalhar outras “formas materiais” (ORLANDI, 2015) em sua discursividade nos documentos do arquivo. Flexibilização, na dispersão enunciativa e enquanto integrante do domínio hiperonímico da competência, traz, por meio do “foco tecnológico dos câmpus”, a ideia de Arranjos Produtivos Locais (APLs), conforme pode ser visto na imagem abaixo, que pertence a uma série de outras imagens que circularam por ocasião do aniversário de dez anos do IFRN.



Atuação com os Arranjos Produtivos Locais

Embora se diga que os Institutos Federais “trabalham também com os arranjos sociais e culturais”, o que fica marcado é a presença dos Arranjos Produtivos Locais. Ou seja, o atendimento das necessidades locais. Aqui, não queremos dizer que essas necessidades não sejam importantes, ou que não devam ser consideradas, o que queremos formular, a partir da imagem, é que ela representa um desafio: como trabalhar essa dispersão fragmentada de discursos no interior do Arquivo do Discurso Político-Educacional? Consideramos que “a produção e circulação dos enunciados é definida pelos limites e formas” daquilo que é possível falar, ou seja, os limites e formas da “dizibilidade”, daquilo que se inscreve como domínio discursivo (SARGENTINI, 2014, p. 26). Aqui, esses arranjos são tomados como um discurso inscrito no domínio discursivo da competência, ou seja, pode-se falar dele (nele). Traduzem-se como as potencialidades de cada região que sedia um campus do IFRN.

Para a definição desses arranjos, o IFRN se baseia em dados político-administrativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, são dados socioeconômicos gerais que envolve, entre outros aspectos, densidade populacional e as atividades produtivas dos municípios brasileiros. Conforme já dissemos mais acima, essa metodologia, segundo Sampaio (2013), pode não ter considerado “determinados aspectos relacionados à própria

conformação do espaço”, principalmente aqueles relacionados “às potencialidades e reais oportunidades de trabalho no estado do RN” (SAMPAIO, 2013, p.86). Portanto, como vimos pelo discurso, esses arranjos podem não ter sido considerados na definição de algumas ofertas.

A esse respeito, lembramos que o documento de 2012 nos informa que é “imprescindível desenvolver estudos específicos das necessidades e das potencialidades socioeducativas, para que se possam trazer mais elementos elucidadores da definição das ofertas de educação profissional” (IFRN, 2012, p. 35). Há, portanto, uma contradição: sabe-se da importância de estudos, mas, aparentemente, não os considerava ao se implementar os cursos. Para nós, essa repetição da flexibilização trabalhada no intradiscurso como englobada pelo discurso da competência fica ainda mais clara na sequência 2.2 abaixo, retirada do documento de 1999 (CEFET/RN, 1999, 84), em que “demandas regionais e locais” funciona enunciativamente como Arranjos Produtivos Locais (APLs).

SD 2.2 – “A legislação amplia ainda mais essa autonomia [conferida pela LDB] ao delegar a cada estabelecimento de ensino o poder de utilizar, sem qualquer autorização prévia, até 25% do total da carga horária mínima para introduzir, na sua organização curricular, disciplinas, conteúdos, habilidades e competências que atendam ao desenvolvimento tecnológico e às **demandas regionais e locais** [...] Os currículos, assim definidos, devem articular a obtenção de habilidades e de destrezas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, objetivando à formação do cidadão com as **competências** básicas requeridas pela reestruturação produtiva” (p. 84, grifo nosso).

Veja que a sequência acima (SD 2.2) coloca “disciplinas, conteúdos, habilidades e competências” no mesmo campo discursivo que “habilidades” e “destrezas”. Ou seja, são sinônimos. Competência tem um sentido de habilidade e destreza. Essa mesma relação sinonímica também ocorre com “desenvolvimento tecnológico [conhecimentos científicos e tecnológicos]” e “demandas regionais e locais”. Pelo discurso, desenvolvimento tecnológico, conhecimentos científicos e tecnológicos e demandas regionais e locais funcionam como sinônimos. De fato, se retomarmos a SD 3.2, veremos que a flexibilidade servia para atender (além de grupos específicos) também aos “avanços científicos e tecnológicos”. Ou seja, o efeito que se produz de flexibilidade nos dois documentos (1999 e 2004) é o atendimento aos Arranjos Produtivos Locais. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que:

2.3a. Os currículos devem articular competências e Arranjos Produtivos para formar o cidadão.

Ou ainda,

2.3b. A formação do cidadão deve articular competências e Arranjos Produtivos.

Resulta daí as “competências básicas requeridas pela reestruturação produtiva”. Ou seja, há um emaranhado de dizeres arquivados que se interconectam discursivamente para atender, segundo o que enxergamos, requerimentos de uma formação social capitalista, sem necessariamente considerar, na dispersão enunciativa, os pressupostos de uma formação ampla dos sujeitos sociais. Tem-se uma aliança entre a ideia de cidadão e a de consumidor, entre conhecimento e emprego, tonando-se forte o argumento do desenvolvimento como um meio para acessar o trabalho e o mercado (ORLANDI, 2016, p. 69). Em síntese, pela análise pode-se entrever que não se busca, por meio da educação e do conhecimento, uma aprendizagem que alargue as possibilidades sociais, culturais e político-econômicas do sujeito para sua trajetória na história; mas sim um sujeito (usuário?) que busca informação (e não conhecimento) estritamente para ter acesso ao mercado de trabalho.

Do nosso ponto de vista, se por um lado essas “demandas regionais e locais” concernem à chamada exploração “das potencialidades de desenvolvimento”, da “vocação produtiva de seu *locus*”, ou ainda dos “arranjos produtivos sociais e culturais locais” (como é chamado no documento de 2012), por outro, merecem aqui alguns questionamentos: resguardadas as informações socioeconômicas do IBGE, em que medida esses arranjos podem ser determinantes para a definição dos cursos em cada região que sedia os *campi* do IFRN? De que modo esses arranjos se relacionam com as ofertas? Quais as relações de forças que determinam as ofertas educacionais em cada um dos *campi*? Com qual periodicidade se revê a influência desses arranjos produtivos para os cursos? Quem e de que lugar define as possibilidades de oferta de cada campus? Consideramos essas indagações essenciais para a definição de um “foco tecnológico” em cada um dos *campi* do IFRN, já que, como dissemos, pode ter existido aí critérios políticos determinando a oferta de cursos. Nesse passo, reitera-se a importância de estudos que busquem informar uma melhor conexão das ofertas com os “arranjos” de cada região do estado.

Para Sampaio (2013, p.88), embora exista a necessidade de mais estudos que verifiquem as variações na oferta e na demanda, e que “a oferta de determinados cursos em determinados *campi* se altera conforme a demanda e a disponibilidade de corpo docente”, ainda há um desafio a ser perseguido: “o estabelecimento de uma conexão cada vez maior entre a expansão do IFRN para o interior e os arranjos listados em seu PPP” (SAMPAIO, 2013, p. 90). De nossa parte, essa “conexão cada vez maior” se traduz em uma “inconsistência” entre (a) oferta e arranjos produtivos, (b) a própria definição do arranjo produtivo, e, em alguns casos, (c) oferta e demanda em um mesmo arranjo produtivo.

Especifiquemos melhor cada um desses. No que se refere à inconsistência entre oferta e arranjo podemos citar o curso de apicultura no campus Pau dos Ferros: este campus possui forte vocação para o ramo apícola em seu entorno, mas o arranjo produtivo sequer menciona o termo, apresentando apenas “agricultura” e deixando de fora “apicultura”; por outro lado, na região do Vale do Açu, existe a nomenclatura “apicultura” em seu arranjo, mas o que se percebe é que a atividade apícola na região não é tão forte que justifique o termo. Aqui sim, somente o termo “agricultura” poderia englobar também “apicultura”.

No que se refere à inconsistência na própria definição do arranjo produtivo, podemos mencionar o ramo de petróleo e gás natural no Vale do Açu, que, embora não seja a principal atividade produtiva, possui empresas no ramo que podem vir a demandar mão de obra qualificada (embora isso não seja tão perceptível, como mencionaremos a seguir).

Quanto a inconsistência entre oferta e demanda em um mesmo arranjo, podemos mencionar o curso de Meio Ambiente no campus Ipanguaçu, que, embora comporte em seu arranjo produtivo o curso de meio ambiente, o mercado de trabalho local não consegue absorver o egresso desse curso na região; fato parecido, mas com menos intensidade ocorre com o curso de Agroecologia no mesmo campus. Ainda a título de exemplificação, parece ser esse tipo de inconsistência que está ocorrendo também no campus Mossoró, com o curso de petróleo e gás natural: devido à crise do petróleo instaurada desde 2008 e devido aos assim chamados “escândalos de corrupção na Petrobras”, a demanda tem sido afetada. Nesse caso, a “inconsistência” se configura em um determinado estágio do desenvolvimento político-econômico de uma região, ou seja, por causa de uma instabilidade econômica, a relação oferta/demanda é afetada. É justamente dessa “inconsistência” entre arranjos produtivos e arranjos educativos que pode resultar uma educação voltada para a capacitação (pela competência) e treinamento dos sujeitos sociais.

Embora não seja nosso interesse específico de análise entrar, por assim dizer, no viés mais econômico da questão, nos valeremos de uma palavra breve a esse respeito, sempre pautados por estudos que, mesmo não tomando o discurso como centro de atenção, apresentam um tom crítico sobre a questão do desenvolvimento. Embora se tenha observado uma “relativa desindustrialização” por meio de uma maior preocupação com a absorção de mão de obra (SAMPAIO, 2013), esse processo ainda é “premature”, principalmente por não afetar todos os setores industriais e não caracterizar um fechamento generalizado de plantas industriais (SAMPAIO, 2013, p.34).

A inconsistência de que falamos acima é, para nós, causada pelo estágio em que se encontra o desenvolvimento econômico local, isto é, são atividades economicamente viáveis,

mas que necessitam de certo tempo de aprendizado e de certa maturidade industrial (SHAFAEDDIN, 2005). Em outras palavras, não há competitividade da indústria local em comparação com outros polos industriais já estabelecidos em outras regiões. É isso que aparenta estar ocorrendo com o curso de Meio Ambiente no campus Ipanguaçu, que, embora exista na região a presença de empresas do segmento petrolífero, como a estatal Petrobras, multinacionais como a Dell Monte *fresh produce*, no ramo de fruticultura e de empresas destinadas a fabricação de telhas e tijolos no ramo cerâmico (o que por si só já demandaria uma forte presença do egresso do curso de meio ambiente), essa demanda não tem sido absorvida a contento, pois as empresas locais frequentemente trazem profissionais de outras regiões para atuarem na região em que se situa o campus Ipanguaçu do IFRN.

Nessa perspectiva, além da tese de desindustrialização relativa, que pode representar uma “maior dificuldade de absorção de egressos de nível médio, superior e tecnólogo” nos setores da indústria, de serviços e no setor agrícola, devido à recessão na indústria de transformação, observa-se “uma significativa dificuldade na sistematização de indicadores de demanda por mão de obra qualificada para o Estado do Rio Grande do Norte”, especialmente nos municípios que sediam os novos campi do IFRN (SAMPAIO, 2013, p. 96). De nosso ponto de vista, à esses aspectos apontados por Sampaio (2013), acrescentaremos mais dois, que são fundamentais e se entrelaçam para determinar a inconsistência de que mencionamos: o primeiro diz respeito à ausência de uma maior e mais efetiva conexão entre o IFRN e as empresas do setor petrolífero, agrário e cerâmico da região; e a segunda, mais relacionada à chamada realização pessoal, se refere ao desejo do sujeito de se realizar um Ensino Médio “de qualidade referenciada socialmente”⁶⁹ no IFRN⁷⁰ para poder conseguir entrar na universidade. Essa “qualidade” na formação tão buscada pelos estudantes também é constatada na pesquisa de egressos do IFRN realizada por Sampaio (2013, p. 124), entre os anos 2002 – 2012, cuja percepção é de que “tal atributo causa sim um diferencial positivo na vida destes egressos ou um salto na sua formação em nível médio e, por conseguinte, para o ingresso no ensino superior” (SAMPAIO, 2013, p.124).

⁶⁹ Segundo o PPP do IFRN (IFRN, 2012, p. 21) a função social do IFRN, é ofertar educação profissional e tecnológica “de qualidade referenciada socialmente”.

⁷⁰ Nesse caso, não somente no curso de Meio Ambiente, mas também nos outros dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ou seja, Agroecologia e Informática.

5.2.4 A competência como hiperônimo de *saberes, domínio e atributos individuais*

Outra temática que o discurso da competência convoca no arquivo é aquele relacionado aos saberes, domínio de conhecimentos e atributos individuais. Segundo Tanguy e Ropé (1997), mesmo havendo uma tendência, no espaço da educação, da noção de competência substituir aquela que prevalecia anteriormente relacionada aos saberes e conhecimentos, não houve uma supressão por completo desses saberes. O que houve, na verdade, foi a perda de sua posição central, que, “associadas aos sentidos de competência, sugerem outras conotações”. Aqui, na historicidade dos documentos do arquivo, essa associação da noção de saberes e conhecimentos aos sentidos de competência é observada em enunciações diversas, fazendo trabalhar um vocabulário renovado.

É interessante ver como é engendrado um modo particular de enunciar a competência para funcionar como hiperônimo de saberes na materialidade do documento de 2005, que por sinal é o único documento que abre uma subseção (6.2.2) especificamente para tratar da “concepção de competência” no interior dos “aspectos basilares do currículo”. Para nós, isso por si só já significa: há um comprometimento em se dizer a competência no documento. Há aí, portanto, um modo específico de dizer. Para tratarmos desse modo de formular a competência no documento de 2005, faremos uma breve retomada do que se enuncia na subseção que trabalha a noção de competência (6.2.2), com o intuito de fundamentarmos nossa análise.

A subseção inicia retomando a concepção de competência presente no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), vigente à época, ou seja:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (Resolução Nº 4/99-CNE/CEB).

Na medida em que se diz, logo em seguida, que “essa é uma concepção reducionista que restringe a ação educativa à mera preparação, muitas vezes, adestramento para o posto de trabalho, uma vez que não leva em consideração a formação integral do cidadão” (CEFET/RN, 2005, p. 75), o documento traz para sua materialidade, com uma ideia de oposição (“Por outro lado”), ao mesmo tempo com um tom de assunção, uma suposta concepção para o termo competência advinda do documento de 1999 (CEFET-RN, 1999, p. 124):

“[...] o conhecimento é o resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção utilizado pelo aluno em diferentes níveis para assimilar e acomodar os seus esquemas operatórios as informações e conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, dando-lhes significação. Esse

processo de assimilação e de construção do conhecimento depende das competências cognitivas – as modalidades estruturais da inteligência – ou das operações que o aluno utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas. Incluem-se entre essas operações, as capacidades de observar, representar, imaginar, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, criticar, levantar hipóteses, decidir e tantas outras.

Esta definição da competência é trabalhada no documento de 1999 comportando seis dimensões: técnico-cognitivas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas. Ou seja, segue o funcionamento que chamamos mais acima de nomeação por justaposição. Entende-se que, aqui, há um maior comprometimento com a concepção de competência acima (originada do documento de 1999), pois logo em seguida, ao se tomar por “evidente” que “a concepção de competência adotada na legislação da educação profissional brasileira está limitada ao *saber fazer* de forma a atender às necessidades instrumentais do mundo do trabalho e dos setores produtivos”, faz-se uma advertência no sentido de “se ter cuidado em assumi-la” de forma a atender as exigências legais, sem, no entanto, nos centrarmos apenas nesta dimensão da vida humana” (CEFET/RN, 2005, p. 76). Ora, se há que se ter cuidado em assumir a concepção de competência apresentada na legislação e não se comenta a definição trazida do documento de 1999, funciona, para nós, como se dissesse: estamos adotando aqui a sua (da legislação) definição de competência, mas estamos formulando a nossa (do CEFET/RN), a qual estamos assumindo. Ou seja, o não dito, a ausência de comentários acerca de própria concepção de competência produz um efeito de dúvida sobre essa noção. Quer-se trazê-la para a materialidade do documento de 2005, mas, ao mesmo tempo, isentar-se de maiores comentários.

Entretanto, do nosso ponto de vista, ainda não é exatamente aí que se tem efetivamente a competência funcionando como hiperônimo de saberes e conhecimentos no documento de 2005, mas um engendramento todo particular no modo de formulá-la no documento. Para avançarmos na direção dessa formulação e de seu funcionamento, é preciso antes observarmos que, ao se tomar a concepção estabelecida na legislação (Resolução CNE/CEB 4/1999) como “**uma das** dimensões do desenvolvimento de competências no ser humano”, diz-se que ela “está contemplada dentro da **concepção mais ampla acima explicitada e assumida pelo CEFET/RN**” (CEFET/RN, 2005, p. 76, grifos nossos). Ou seja, só agora se formula, na linearidade do texto, um comentário sobre a concepção de competência (até então suposta) trazida do documento de 1999 para dizer que é “mais ampla” e, mais ainda, “assumida pelo CEFET”. Conforme dissemos mais acima, a ausência de comentário a respeito dessa concepção produz um efeito de dúvida, mas agora não se teria esse efeito, já que se tem um dizer sobre ela: é uma concepção de competência, mas não qualquer uma, é a “nossa concepção”,

“assumida pelo CEFET/RN, e é “mais ampla”. É importante dizer que, para se chegar a essa “concepção de competência” não se marca uma posição teórica a partir de pesquisas e estudos.

A essa altura de nossa leitura da subseção 6.2.2, essa concepção de competência dita “mais ampla” originada do documento de 1999, mereceria ser retomada aqui para examinarmos seus aspectos subjacentes, mas consideramos que essa análise será diluída na medida em que estamos avançando no funcionamento da competência como hiperônimo de saberes e conhecimentos. E é aí que se faz pertinente trabalharmos as duas sequências discursivas que seguem (SD 3.3 e SD 3.4), pois, para nós, elas respectivamente comentam e formulam uma concepção que pode ser lida como funcionando como hiperônimo de competência no fio do discurso. Observemos:

SD 3.3 Adotar essa **concepção de competência** (CEFET-RN, 1999) não é o mesmo que assumir um **currículo voltado para as competências**, ou seja, neste projeto político-pedagógico não adotamos a noção de currículo por competências porque **na escola se constrói, reconstrói e adquire conhecimentos e capacidades**, os quais, uma vez mobilizados em um ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem, aí sim, serem transformados em competências (CEFETRN, 2005, p. 76)

Um primeiro aspecto que salta aos olhos de qualquer leitor atento, analista de discurso ou não, é o esforço que se faz para afastar-se de “um currículo voltado para as competências” ou “currículo por competências”. E isso é realizado por uma dupla negação:

1. “Adotar essa concepção de competência (CEFET-RN, 1999) não é o mesmo que assumir um currículo voltado para as competências”.
2. “Neste projeto político-pedagógico não adotamos a noção de currículo por competências”.

Veja-se que, ao se negar “um currículo voltado para as competências” uma primeira vez, segue-se uma especificação dessa negação (por meio de “ou seja”) no sentido de negar novamente pela reescritura da primeira, trazendo a suposta negação para o documento por inteiro (“neste projeto político-pedagógico não...”). Questiona-se o porquê desse duplo dizer: Por que enfatizar isso? Para nós, ao se repetir que não se deseja um “currículo voltado para as competências” configura um efeito justamente oposto, ou seja, compromete-se com um “currículo voltado para as competências”. Mas, para além desse compromisso, o ponto central de nossa análise é que, embora se perceba, no fio do discurso, uma certa diferenciação entre os termos “concepção de competência” e um “currículo voltado para as competências”, o documento não apresenta uma explicação mais detalhada sobre como se entende esses termos. Ou seja, é justamente a ausência de uma posição teórica mais direcionada para o termo

“competência” em si que reside nossa preocupação, lançando-se mão do termo como se fosse um já-dito que todos sabem o que é.

Segundo o que se diz, adotar não é assumir. Mas como “adotar” e não “assumir”? Instala-se, dessa forma, um paradoxo: adota-se a “concepção de competência” do documento de 1999, mas não se “assume um currículo voltado para as competências”. Veremos que este último aspecto comporta ainda duas implicações no seu interior. Primeiro, se tomarmos o que acabamos de dizer acima, veremos que a concepção de competência trazida do documento de 1999 é “mais ampla” do que aquela da legislação e é “assumida pelo CEFET/RN”. Ou seja, primeiramente assume-se (a concepção de competência do documento de 1999) como um modo de se afastar/diferenciar da concepção da legislação dizendo que é “mais ampla”, mas não a assume quando é para falar do “currículo por competências”. Ou seja, mesmo entendendo que há aí um desejo subentendido de querer atender a legislação mas ao mesmo tempo afastar-se dela, há também o desejo simultâneo de se retomar o que já se disse antes (no documento de 1999) como forma de manter sua “cultura institucional de reger-se por meio de um projeto político-pedagógico” [que] vem se consolidando desde 1994⁷¹ (IFRN, 2012, p. 15)⁷². A segunda implicação tem a ver com a justificativa que se apresenta na própria sequência discursiva para dizer que não se “adota” um currículo por competências, ou seja,

SD 3.3a. “porque na escola **se constrói, reconstrói e adquire conhecimentos e capacidades**”, os quais, uma vez mobilizados em um ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem, aí sim, serem transformados em competências (grifos nossos).

Ora, o próprio léxico verbal, especialmente o verbo “adquirir” (para além de sua justaposição com o termo competência), por si só já se remete a um “substrato lógico ou cognitivo neurológico inato” de que falava Pêcheux (2015) em nota conjunta com F. Gadet, Cl. Haroche e P. Henry, ao tratar da tentativa de se reduzir a linguagem a um enfoque psicológico. Observe-se que teríamos um outro efeito se fosse utilizado o verbo aprender, por exemplo, em vez de adquirir. E aí todo um vocabulário ligado ao discurso da competência vai ser trabalhado, na linearidade enunciativa, que pode nos fazer ver o comprometimento que se tem com esse discurso: a utilização, por exemplo, do verbo “mobilizar”, amplamente utilizado para se referir à competência no campo do Trabalho. Ou seja, todo um modo de construção enunciativa ligado ao discurso da competência.

⁷¹ 1994 foi o ano do início da elaboração da proposta curricular da ETFRN (ETFRN, 1997).

⁷² Para nós, esse “laço” discursivo entre cada um dos documentos do arquivo é o que determina os diferentes modos de dizer a competência, configurando-se assim uma rede interligada de dizeres no arquivo.

Para além desse léxico associado à competência, entendemos que a justificativa utilizada na sequência (3.3a) para negar “um currículo por competências”, ou seja,

SD 3.3a “na escola se **constrói, reconstrói e adquire conhecimentos e capacidades**, os quais, uma vez mobilizados em um ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem, aí sim, serem transformados em competências” (grifo nosso)

Funciona, na discursividade do arquivo, como paráfrase da sequência 4.3 abaixo:

SD 4.3 “Nesse entendimento, ser um profissional implica **dominar conceitos e demonstrar atitudes especializadas**, o que confere competência às pessoas em determinadas situações de trabalho e as associa a um grupo profissional organizado” (p. 125).

Ou seja, feitas as devidas substituições sintáticas, podemos dizer que a competência significa *dominar saberes e conhecimentos e demonstrar atitudes especializadas*. Isso faz com que o sujeito que a “adquire”, seja concebido não somente como “um profissional”, mas que pertença “a um grupo profissional organizado”. Não é qualquer grupo, é um grupo organizado. Como se fizesse parte de uma “comunidade imaginada”, no sentido que Anderson (2008) utiliza o termo. Ou seja, uma comunidade em que os sujeitos se esforçariam para estar presentes (discursivamente, eu diria) e dela fazerem parte.

Nesse entendimento, mesmo sem querer entrar especificamente na questão da discursivização que tem os termos “conhecimentos” e “capacidades”, é interessante ver na sequência em tela (SD 3.3), que, pelo discurso, não se tem competência, ou melhor, não se tem um “currículo por competências”, o que se tem são “conhecimentos e capacidades”, que podem vir a “serem transformados em competências” caso sejam “mobilizadas em ambiente de prática social, como o trabalho, por exemplo”. Ou seja, “conhecimentos e capacidades” podem se tornar “competências” quando “mobilizados em um ambiente de prática social, [como o trabalho]”. Isso quer dizer que, se assim for, “conhecimentos” e “capacidades” podem da mesma forma vir a se tornar “competências” caso sejam mobilizados em outros “ambientes de prática social”, como a escola, por exemplo. Tem-se, dessa forma, a instalação de uma contradição: a escola também não seria um “ambiente de prática social? Nesses termos, há um efeito de sentido da competência funcionado como hiperônimo de saberes e conhecimentos, mas não dado como um *a-priori*, mas um efeito da competência a partir da materialidade discursiva da língua no arquivo.

Esse funcionamento da competência como hiperônimo de saberes e conhecimentos pode ser ainda mais visível pelo modo de formular a sequência discursiva abaixo, em que o não comprometimento com o dito “currículo por competências” leva ao enunciado:

SD 3.4 Dessa forma, ao invés de **tomar o termo competência como elemento central do currículo**, assumimos que os cursos oferecidos pelo CEFET-RN estão voltados para **determinados perfis profissionais** associados a cada área de formação específica, sendo que todos os perfis devem contemplar **aspectos próprios de cada curso** e aspectos gerais comuns e obrigatórios (CEFET/RN, 2005, p. 77, grifo nosso)

A sequência diz o que o documento de 1999 não diz: o termo competência é tomado “como elemento central do currículo”. Mas ao mesmo tempo que diz/nega (no formato “ao invés de... assumimos que...”), chama a atenção para uma outra formulação do que para nós continua sendo do termo competência funcionando como saberes e conhecimentos: “assumimos que os cursos oferecidos pelo CEFET-RN estão voltados para **determinados perfis profissionais** associados a cada área de formação específica”. O que agora se assume são “perfis” e não uma dita concepção “mais ampla” da competência.

É interessante observar o que se diz no documento de 2005 sobre esses “perfis” para podermos apreender o efeito de saberes e conhecimentos que a competência produz na materialidade do documento. Embora haja o deslocamento de uma concepção “mais ampla” da competência para “determinados perfis”, é possível perceber, pelo discurso, o funcionamento hiperonímico. No documento de 2005, a subseção dedicada aos perfis do professor e do aluno (6.2.3), que vem logo após a subseção que trata da competência, ao dizer que “a escola deixará de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento”, enuncia-se:

O educador passará a ser o mediador desse conhecimento e o aluno, o sujeito da sua própria formação, **desenvolvendo capacidades** inerentes ao saber pensar, raciocinar, comunicar-se, pesquisar, fazer sínteses e elaborações teóricas, organizar o seu próprio trabalho, além de desenvolver o raciocínio lógico, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática e ser um aprendiz autônomo (CEFET/RN, 2005, p. 78 – 79, grifo nosso).

Ora, entende-se que “desenvolvendo capacidades”, por ilação, significa “desenvolvendo competências”, e mais: essas “competências” estão relacionadas, pelo próprio caráter segmental do texto, com o saber-fazer enriquecidas “com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-ser, saberes sociais, capacidades de se comunicar, representações” (STROOBANTS, 1997, p. 141). Segundo essa autora, a “fórmula” mais simples para se definir todas essas capacidades consiste em “justapor a palavra ‘saber’ a uma ação ou a um verbo de ação”, exatamente como aparece em nossa citação acima: “saber pensar, raciocinar, comunicar-se, pesquisar, fazer sínteses e elaborações teóricas, organizar o seu próprio trabalho”. Ou seja, há aí um funcionamento da competência produzindo um efeito de saberes, domínio e atributos. Aqui não deixamos de lembrar que esses saberes também se relacionam com a experiência profissional, ou seja, com a capacidade de se antecipar, no meio do trabalho, a possíveis problemas. É a chamada “capacidade preditiva” que mencionamos na análise da sequência 5.3

acima, uma capacidade não só de resolver problemas, mas de preveni-los, que aparece frequentemente na discursividade do nosso arquivo.

5.3 CONCLUSÃO PARCIAL

A discussão realizada no capítulo V enfocou alguns dos modos de dizer a competência no Discurso de Formação Profissional, ou seja, estudou-se a circulação da competência nos PPPs e nos MDIs. Viu-se que a competência em alguns momentos tem um funcionamento morfossintático de nomeação, que pode ser por justaposição ou por preposição. Entretanto, o que fica marcado neste capítulo é o funcionamento da competência como hiperonímia, ou seja, a competência se caracteriza por abarcar, englobar o sentido de outros termos no interior do arquivo.

Trabalhou-se, portanto, a competência como hiperônimo de capacitação, de gestão empresarial, de flexibilização e de saberes. Dizer que a competência funciona como hiperônimo desses termos significa dizer que ela abarca, pelo discurso, o sentido desses termos. A questão da capacitação é dos grandes temas no interior do arquivo: ela surge a partir de enunciados como “capacitação de servidores com foco em competências”, “mapeamento de competências”, etc. e vai sendo trabalhada como aquilo que “falta” aos sujeitos. A gestão empresarial também é um tema bastante presente no IFRN. Por meio de um vocabulário como “otimização de recursos”, “gestão de riscos”, “capacidade preditiva”, “gestão para resultados”, etc. a ideia de gestão para aferição de resultados, controle e avaliação vai se firmando no discurso institucional. A flexibilização perpassa o espaço discursivo do IFRN desde o documento de 1997, mas ela é fortemente retomada a partir da expansão dos Institutos Federais. Por meio do Acordo de Metas e Compromissos, os Institutos Federais devem atuar em sintonia com os chamados arranjos produtivos locais. Ou seja, em sintonia com o atendimento das demandas e potencialidades locais. Daí se falar em flexibilização curricular. Por fim, a competência foi trabalhada como hiperônimo de saberes e conhecimentos, ou seja, quando se deslineariza as sequencias discursivas, pode-se dizer que a competência significa dominar saberes e conhecimentos e demonstrar atitudes especializadas.

6 O EFEITO DE SENTIDO EM TORNO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (INGLÊS)

A partir do que vimos dizendo até aqui, sempre pautados em nosso objetivo de investigar o funcionamento do Discurso da Competência no Espaço Político-Educacional do IFRN, este capítulo dedica-se a caracterizar os ecos/relações desse discurso (DC) nos documentos da Formação Específica, observando o efeito que se produz sobre as formas de compreender o ensino de Inglês. Vislumbra-se, dessa forma, analisar o modo de dizer a competência no fio do Discurso Pedagógico Curricular de Língua Inglesa (DPC – LI), cuja materialidade discursiva é a Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM. Porém, antes de nos determos em sua análise, apresentaremos, como uma primeira aproximação, algumas observações que se pode perceber a partir de uma leitura inicial do documento e que consideramos relevante para a contiguidade do capítulo.

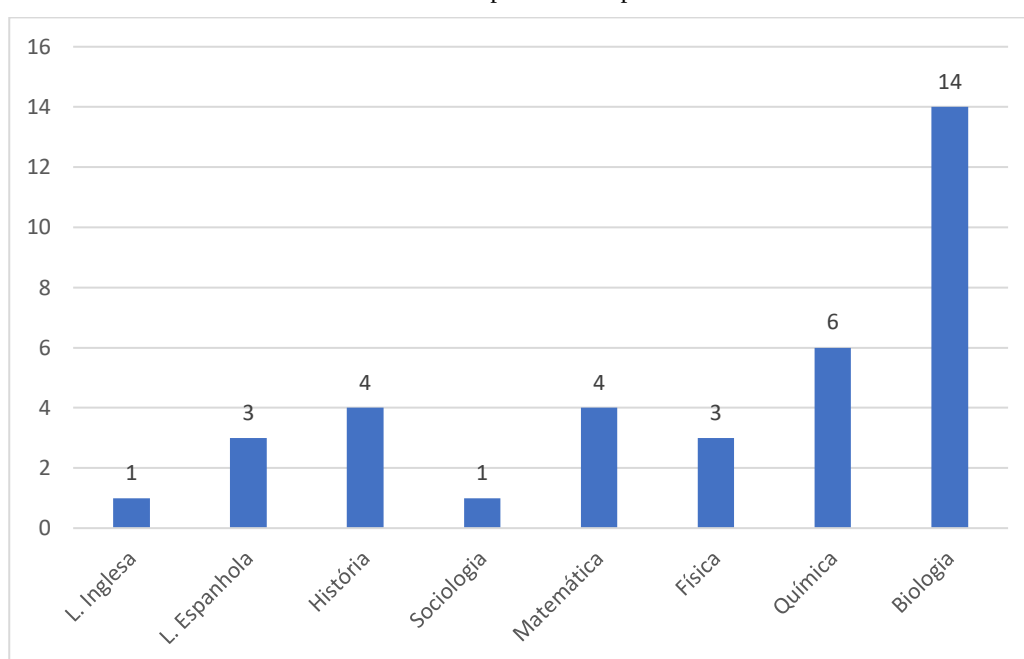
6.1 O MODO DE DIZER A COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A análise discursiva da competência nos documentos da Formação Profissional (PPPs e MDIs) tem mostrado que a competência reclama diferentes modos de funcionamento conforme o lugar em que aparece. Isso quer dizer que tomar o PTDEM enquanto um documento é tomar um texto cujos enunciados compõem o que estamos chamando de Discurso Pedagógico Curricular de Língua Inglesa, que se utiliza da noção de competência para evocar sentidos. É que seu funcionamento no fio do discurso pode convergir para um encontro com sentidos outros, e, nesse passo, produzir um modo particular de se compreender o ensino de Inglês. Mas o que esse funcionamento da competência no PTDEM pode nos dizer em termos de sua formulação, no modo em que é enunciada? É sobre esse questionamento que nos deteremos agora.

Pois bem, consideremos, inicialmente, o funcionamento da palavra competência no PTDEM como um todo, enquanto um Discurso da Formação Específica, para depois tomá-la mais diretamente relacionada ao estudo da Língua Inglesa, no interior do Discurso Pedagógico Curricular (DPC – LI). Para uma aproximação preliminar, numa analogia ao procedimento que realizamos no capítulo V, observaremos aqui a quantidade de ocorrências da palavra competência na superfície textual do PTDEM, ou seja, em todas as disciplinas em que aparece.

Ao procedermos dessa forma, estamos dizendo que a palavra competência não aparece em todas as suas catorze disciplinas do documento. Isso para nós já significa. Ela aparece somente nas disciplinas de Língua Inglesa (1), Língua Espanhola (3), História (4), Sociologia (1), Matemática (4), Física (3), Química (6) e Biologia (14)⁷³. O termo competência não aparece nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Geografia, Filosofia e Informática. Ou seja, a competência aparece, no total, 36 vezes na materialidade do PTDEM, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Ocorrências da palavra competência no PTDEM.



Fonte: elaboração do autor

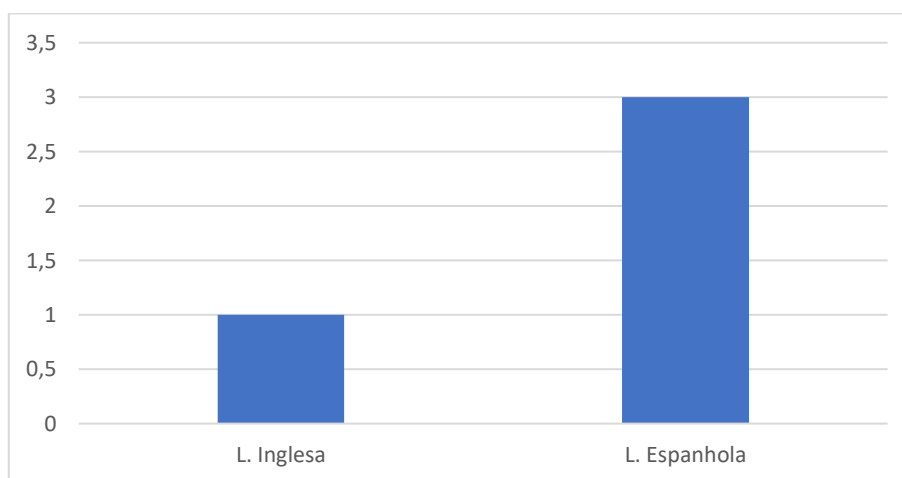
Tal como se percebe no gráfico, o termo competência aparece apenas uma vez na disciplina de Língua Inglesa. Embora seja a menor ocorrência da palavra (juntamente com a disciplina de sociologia⁷⁴) em comparação com as demais disciplinas, para nós, interessa ver aqui, de modo particular, essa ocorrência numa breve comparação com as disciplinas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa, ou seja, numa reflexão sobre o ensino de língua. Na disciplina de Língua Espanhola, a palavra competência aparece três vezes e na disciplina de Língua Portuguesa não se tem a ocorrência da palavra competência. Isso aponta para o fato de que, se considerarmos apenas as ocorrências na materialidade documental, temos uma escala

⁷³ Na contagem das ocorrências da palavra competência considerou-se sua aparição nos anexos de cada proposta, ou seja, nos Programas dos Cursos. A palavra não aparece nenhuma vez nas referências de cada proposta.

⁷⁴ Nessa disciplina, a única vez em que a competência aparece ela se reveste de um efeito de *atribuição designada para alguma coisa*: “competência das Ciências Sociais”, (PTDEM/IFRN, 2012, p. 234).

ascendente de ocorrência da palavra competência no ensino de língua, conforme pode-se ver no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Ocorrências da competência no PTDEM (LI e L. Esp.).



Fonte: elaboração do autor

Entretanto, ao se tomar a materialidade de cada uma dessas ocorrências, pode-se chegar a uma outra interpretação. É sobre essa interpretação que, a partir de nossa leitura de cada uma das três propostas, queremos fazer um comentário. O que se percebe, no fio do discurso, é que, embora a competência esteja materializada no documento, há uma busca em superar esse discurso. Essa busca, para nós, é advinda do PPP de 2012 (documento base), que tenta romper com o discurso da competência. Mas o que perpassa o teor de toda esta tese é que o modo de presença dessa discursividade é tão forte que ainda irrompe nos dizeres do Discurso Pedagógico Curricular, principalmente nas disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol). Ou seja, enquanto a disciplina de Língua Portuguesa parece tentar buscar os traços de uma dimensão mais discursiva da língua⁷⁵, o olhar da competência ainda encontra abrigo no interior das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Em Língua Inglesa, por exemplo, ao se dizer que “os objetivos das aulas são focados em componentes da competência comunicativa” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 62), tem-se esse comprometimento com o discurso da competência. Comprometimento que especificaremos mais à frente neste capítulo. Já em Língua Espanhola, segundo o que se enuncia, para aprender uma língua:

⁷⁵ Pode-se perceber esses traços materializados na ementa do primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrados “Regulares”, em que se apresenta: “Textualidade e discurso; cena enunciativa, intencionalidade discursiva; sequências textuais, coesão e coerência. Gêneros textuais, variação linguística, aspectos descritivos e normativos da Língua Portuguesa; Estudos Literários” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 16). Esses traços são percebidos inclusive nas orientações para o ensino de literatura: “a noção de discurso literário norteará o conceito de literariedade” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 12).

Entra em jogo uma série de competências que vão muito além das quatro habilidades clássicas e dessa forma, não cabe privilegiar uma habilidade em detrimento de outra, pois compreender e interpretar, ler e escrever, constituem, em pé de igualdade, os componentes essenciais das competências que se deseja alcançar. Convém lembrar que as competências comunicativas incluem não só as linguísticas, mas também as sociolinguísticas e pragmáticas (PTDEM/IFRN, 2012, p. 80 - 81).

Dessa forma, pode-se perceber que as ocorrências do termo competência na materialidade do DPC (Inglês e Espanhol) ainda carregam forte apelo à essa discursividade. E mais, esse apelo é nomeado: competência comunicativa. Ou seja, pelo discurso, tem-se um processo morfossintático de nomeação por justaposição: à palavra competência acrescenta-se um nome para predicá-la (sem auxílio de preposição ou determinante).

Pois bem, feitas essas considerações, e a partir das trajetórias de sentidos apontadas no capítulo anterior acerca da noção de competência no Discurso de Formação Profissional (PPPs e MDIs), em que se tratou do funcionamento hiperonímico da competência, mostraremos que, no processo de nomeação por justaposição, a competência se reveste de um funcionamento hiponímico (conforme representação abaixo), ou seja, seu sentido é englobado pela assim chamada Abordagem Comunicativa (AC). Esta abordagem se caracteriza por abarcar o sentido da competência na materialidade do PTDEM, revestindo-a, em seu interior, de um efeito sinonímico de competência comunicativa. Por esta razão, a AC será tomada aqui enquanto um discurso. Para os nossos propósitos, um discurso sobre o ensino de Inglês.



Mostraremos ainda, no passo de um percurso sobre a competência no ensino de língua, como esse funcionamento da competência aparece materializado no DPC – LI no que tange os objetivos, a seleção dos conteúdos e a questão dos métodos formativos. Mas antes, observemos o funcionamento da competência como hiponímia da *Abordagem Comunicativa*.

6.2 A COMPETÊNCIA COMO HIPÔNIMO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O documento de 2012, através da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), advoga em sua materialidade uma proposta pedagógica para o ensino de LI no IFRN articulada à indissociabilidade entre ensino, à pesquisa e à extensão. E, para isso, “corroborar com a visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a socialização e a difusão do conhecimento numa concepção histórico-crítica, objetivando a formação integral dos educandos” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 61). Nessa perspectiva, o documento diz que o ensino de LI no IFRN deve ser:

- 1) integrante dos cursos técnicos integrados regulares de nível médio, e, sendo assim, planejado de modo a contribuir com uma habilitação profissional técnica de nível médio que possibilitará a continuidade de estudos na educação superior de graduação ou em cursos de especialização técnica;
- 2) integrante dos cursos técnicos de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ou cursos PROEJA Técnico e, sendo assim, planejado de modo a conduzir o discente a uma habilitação profissional técnica de nível médio que possibilitará a continuidade de estudos na educação superior de graduação ou em cursos de especialização técnica;
- 3) integrante dos cursos técnicos de nível médio subsequentes, e, sendo assim, planejados com o objetivo de formar para uma habilitação profissional técnica de nível médio, que lhe possibilitará a continuidade de estudos em cursos de especialização técnica.

Por outro lado, embora se diga que essa proposta para o ensino de LI no IFRN “corroborar uma visão crítica de [...] educação”, organizada “numa concepção histórico-crítica, objetivando a formação integral dos educandos”, o documento apresenta o termo competência com um efeito de sentido de competência comunicativa, ou seja, sendo englobado pela assim chamada Abordagem Comunicativa. Funciona, portanto, como hiponímia da AC. Mostraremos esse funcionamento por meio da sequência discursiva 4.4 abaixo:

SD 4.4 – “Articulando as condições apresentadas acima [em relação às modalidades integrado, EJA e subsequente], a complexidade do fenômeno língua/linguagem e o contexto de ensino-aprendizagem no IFRN, o professor de inglês pode tentar desenvolver uma **abordagem comunicativa** para o ensino de língua estrangeira [que] está vinculad[a] ao domínio da mesma por parte dos sujeitos [...] Abaixo, sintetizamos as características previstas nesta abordagem:

- Os objetivos das aulas são focados em **componentes da competência comunicativa**, a saber: gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico.
- **As técnicas de linguagem** são modeladas para engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para propósitos comunicativos significativos.

- A fluência e a correção gramatical são vistas como princípios subjacentes às **técnicas comunicativas**”
- Os alunos devem **ser capazes de** usar a linguagem em contextos para além da sala de aula, sem ensaios prévios.
- São dadas oportunidades aos alunos para que eles reflitam sobre seu processo e estilo de aprendizagem, bem como as **estratégias mais apropriadas** para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma (PTDEM, 2012, p. 62, grifos nossos).

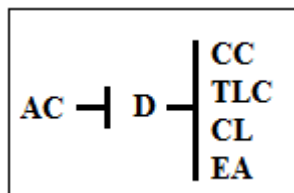
O efeito de sentido que a competência toma na sequência 4.4, tal como se percebe, é aquele da competência comunicativa. Ou seja, a competência revela-se como hipônimo da Abordagem Comunicativa. Isso porque seus traços discursivos são abarcados pela AC. Vejamos. Na sequência discursiva acima é possível dizer que “uma abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira” envolve o “domínio da mesma por parte dos sujeitos”. Ao evocar, por uma relação de sinonímia, um léxico associado à competência (capacidade, técnicas, estratégias, etc.), o termo “domínio”, discursivamente, significa competência. Desenvolver a competência, nesses termos, é dominar (a língua), se comunicar de maneira eficaz e apropriada. Portanto, observa-se o deslizamento de sentido da competência para a competência comunicativa, ou seja, instala-se o funcionamento da hiponímia.

Mas podemos observar ainda outros traços na sequência discursiva que mostra esse funcionamento discursivo: veja-se que o “domínio da mesma por parte dos sujeitos” é predicado por cada uma das características da abordagem, isto é, “componentes da competência comunicativa”, “técnicas” (de linguagem e comunicativas), “ser capaz de usar a língua”, “estratégias apropriadas”⁷⁶. Há, assim, o domínio (pelos sujeitos):

1. Dos componentes da competência comunicativa
2. Das técnicas (de linguagem e de comunicação)
3. Da capacidade de usar a língua
4. De estratégias apropriadas

Para demonstrarmos essas relações discursivas da competência funcionando como hiponímia da Abordagem Comunicativa, tem-se a seguinte representação:

⁷⁶ Para efeito de demonstração, sintetizamos cada uma das características em seu núcleo fundamental.



Observe-se que a abordagem comunicativa (AC) inclui o domínio (D), que por sua vez requisita um conjunto de ações e práticas sobre a língua, como a “competência comunicativa” (CC), as “técnicas” (TLC – linguagem e comunicativas), a “capacidade de usar a língua” (CL) e as “estratégias de aprendizagem” (EA). Na construção desse arranjo, a adoção de uma AC pressupõe a possibilidade de “domínio” de uma língua, a possibilidade de “ser competente” em uma língua, ou seja, a capacidade de se conquistar essa competência dominando técnicas, estratégias, componentes, etc. A partir dessas relações, pode-se dizer que a AC circunscreve os traços discursivos da competência e, ao se expressar no Discurso Pedagógico Curricular de Língua Inglesa, pode ser caracterizada como um prolongamento do discurso da competência, ou seja, como um discurso sobre o ensino de língua estrangeira.

Nesse esforço de tornar-se um sujeito competente, incluindo-se aí o desejo de “dominar” a língua inglesa, a abordagem comunicativa objetiva desenvolver a competência comunicativa “como um meio de viabilizar seu acesso a pessoas pertencentes a outras culturas bem como a obtenção de informações sobre outros povos” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 62). Veja-se que a enunciação dos termos remete a algo que se pode “subtrair”, “tirar”⁷⁷ da língua (domínio, competência, informações, etc.).

É importante dizer que, embora o PTDEM privilegie o trabalho com a abordagem comunicativa nos cursos técnicos integrados (na modalidade regular e na modalidade EJA)⁷⁸, não haveria impedimento de se trabalhar essa abordagem nos cursos técnicos subsequentes. Entretanto, o próprio documento (PTDEM/IFRN, 2012, p. 66, grifo nosso) faz uma ressalva nesse sentido:

Para as turmas de cursos técnicos subsequente, em que se pressupõe que a formação propedêutica já se deu anteriormente, a ênfase fica não num conteúdo propriamente dito, mas **na capacitação** do aluno para lidar com elementos linguísticos específicos de cada curso, sejam diferentes gêneros textuais, sejam itens lexicais importantes para a compreensão das especificidades profissionais requeridas no curso. É importante ressaltar, a importância de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas da área técnica.

⁷⁷ Agradeço a professora Fabiele Stockmans De Nardi pela inspiração na formulação deste enunciado.

⁷⁸ Os cursos técnicos integrados do IFRN possuem três modalidades. Duas delas são integradas ao Ensino Médio: regular, para jovens que concluíram o Ensino Fundamental e EJA, para estudantes que não concluíram o Ensino Médio e desejam uma formação técnica; existe ainda a modalidade chamada de subsequente, para estudantes que concluíram o Ensino Médio e desejam uma formação técnica.

Ou seja, o efeito de capacitação (pela competência) trabalhado no capítulo anterior surge de modo privilegiado nos cursos subsequentes. O que se percebe pela leitura do PTDEM é, com efeito, um paradoxo: de um lado, na tentativa de dar autonomia e “flexibilidade” ao professor na implementação da proposta curricular do IFRN, não se teria uma identidade na proposta de ensino de Inglês, não se teria uma proposta institucional, o que acaba por dizer (aos professores): sugere-se a Abordagem Comunicativa, mas faculta-se outras abordagens/enfoques. Por outro lado, percebe-se, no fio do discurso, um tom normativo, como se ao professor coubesse a tarefa de “dar conta” do processo de aprendizagem dos estudantes: “para o professor de inglês **dar conta** do processo de ensino-aprendizagem de um fenômeno tão complexo, que é a língua/linguagem, faz-se pertinente que haja...” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 59, grifo nosso). É como se, ao enfatizar a Abordagem Comunicativa, se quisesse “cobrar” dos professores o sucesso dos estudantes.

O que fica para nós, assim, é que esse sentido dominante da competência comunicativa ainda parece estar fundado numa discussão em que a noção de adquirir (a competência) vai sendo deslocada para a de aprender, ganhando força nesse espaço discursivo. Nele, a língua permanece com um sentido instrumental, mantendo aquela já exaustiva ideia do pensamento sobre a expressão. Aprender seria, neste caso, um processo criador, consciente e controlável, em que o sujeito é iludido pelo domínio da língua e suas condições de produção, mantendo-se assim a fixidez e a eficiência da língua como instrumento de comunicação, sem fissuras e sem ruídos (DE NARDI, 2007).

Dessa forma, a Abordagem Comunicativa é enfatizada na materialidade do DPC – LI, mostrando que, embora a função da Língua Inglesa no ensino técnico tem sido tradicionalmente pautado por um enfoque instrumental (como o PTDEM sugere para os cursos na modalidade subsequente), a competência comunicativa aparece de forma dominante, reafirmando o caráter paradoxal e sintomático de uma prática pedagógica sustentada numa visão de capacitar e não de formar pessoas, e de um ensino pautado pela busca incessante do domínio de um “veículo de comunicação para utilização em contextos reais nos quais a língua estrangeira seja necessária, fora da sala de aula” (GRIGOLETTO, 2003, p. 227).

Segundo Grigoletto (2003), enquanto um discurso sobre o ensino de língua estrangeira que é, a Abordagem Comunicativa também se expressa nos discursos da propaganda e do poder econômico, que por sua vez se fundam na globalização e na “necessidade de se encontrarem fórmulas” para a comunicação entre diferentes povos e para a circulação de bens materiais e culturais. A autora considera a Abordagem Comunicativa como extremamente reducionista, já que a concepção de língua que está em sua base (instrumento de comunicação) apaga a

dimensão discursiva da língua, e “implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

De fato, a concepção de língua como instrumento de comunicação é problemática e tem sido apontada também por Revuz (1998), para quem a língua é um objeto complexo, tanto no sentido de objeto de conhecimento intelectual como no sentido de objeto de uma prática. Prática que também é, ela mesma, complexa, já que envolve três dimensões da pessoa: a dimensão do eu (mobilização dos modos de relacionar-se com os outros), a dimensão corporal (mobiliza o aparelho fonador), e a dimensão cognitiva (mobiliza conhecimentos da estrutura da língua). Uma não conexão entre essas três dimensões, segundo a autora, pode afetar o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entretanto, para além de uma desconexão entre essas dimensões, o que explicaria o insucesso na aprendizagem, afirma Revuz (1998), seria uma hipótese mais fundamental e que desautoriza uma concepção de língua como um simples instrumento de comunicação: é que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira solicita-se as bases mesmas de estruturação psíquica do aprendiz por meio de sua língua materna, que é, a um só tempo, instrumento e matéria dessa estruturação. Ou seja, o contato com outra língua inevitavelmente traz perturbações, questionamentos, deslocamentos daquilo que já estava previamente inscrito na estrutura da língua materna do aprendiz.

A língua, nesses termos, não seria um objeto do saber, mas “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217) e a interferência de qualquer outra língua nesse material fundador causa transtornos. É por isso que não se deve falar em experiência numa língua a partir de uma concepção que a considere somente como um instrumento de comunicação. Sendo assim, consideramos que a ênfase nesse caráter comunicativo, que se vincula a uma concepção de língua como instrumento de comunicação, se reveste ainda de um efeito ideológico que desconsidera a ligação entre a prática política e o discurso.

A competência trabalhada a partir da Abordagem Comunicativa vai ganhando, portanto, um efeito de sentido de competência comunicativa no DPC – LI, ou seja, pela AC a competência é prolongada enquanto um discurso sobre o ensino de língua estrangeira e sendo comumente relacionada ao ensino da língua falada. Isso porque, ao expressar sua dominância no espaço discursivo da formação em língua estrangeira, a Abordagem Comunicativa vai reclamar o domínio, o desenvolvimento da competência dos estudantes em saber falar a língua. O modo que isso aparece materializado nos objetivos, conteúdos e métodos formativos é uma tarefa

sobre a qual nos deteremos, mas não sem antes apresentarmos algumas abordagens (aqui entendidas como discursos) vinculadas ao ensino de inglês.

6.3 ABORDAGENS HEGEMÔNICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No Brasil, o termo abordagem tem servido para funcionar como *locus* privilegiado de uma dita operação global de ensino de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, um conjunto de disposições orientadoras das ações do professor a partir de etapas distintas (o planejamento, a seleção de materiais, o método e a avaliação) que ficou conhecido como Abordagem Comunicativa. Entretanto, não é somente (e especificamente) dessa abordagem que queremos tratar aqui, muito embora ela tenha, como já dissemos mais acima, um efeito dominante no DPC – LI. Queremos refletir também (ainda que de maneira breve) o que tem se constituído como abordagens hegemônicas no sentido que Cox e Assis-Peterson (1999)⁷⁹ dão ao termo. Ou seja, como discursos hegemônicos no espaço do ensino de Inglês. Dessa forma, lançaremos uma palavra sobre a emergência desses discursos com o intuito de direcionar a discussão para o ensino de Inglês no interior do Discurso Institucional do IFRN.

Embora haja uma multiplicidade dessas abordagens e métodos de ensino de Língua Estrangeira, Bezerra (2012) aponta aquelas que foram as mais difundidas no século XX. São elas: abordagem da gramática-tradução, abordagem direta, abordagem áudio-lingual, abordagem situacional, abordagem cognitiva e abordagem comunicativa. Com exceção desta última, os pontos de aproximação (em termos de concepções de língua(gem) e de ensino) demonstrados pelas demais abordagens fazem a autora concebê-las como apenas uma abordagem, ou seja, a abordagem *gramatical* ou *formalista* (BEZERRA, 2012, p. 96). Dessa forma, o que se tem no ensino de língua estrangeira no Brasil, na visão de Bezerra (2012), são duas abordagens: uma *formalista* (ou *gramatical*) e outra *comunicativa*. A autora menciona ainda, mas não como uma “abordagem”, o que chama de “enfoque instrumental”.

Para nós, a partir das considerações de Pêcheux (2015 [1990]) no tocante à memória coletiva, o que se apresenta em alguns traços dessas abordagens (e que parece servir de elo entre eles) pode ser apontado como uma tentativa de se reduzir a língua (e o sujeito) à transparência do pensamento lógico. Enxergamos que ambas as abordagens (*formalista* e *comunicativa*, incluindo-se aí o *enfoque instrumental*), tomadas aqui enquanto discursos, enquanto um dizer

⁷⁹ Embora a perspectiva discursiva dos autores não seja aquela fundada por Pêcheux, percebe-se o tom crítico do trabalho.

sobre a língua e seu ensino, expressam algumas características que “têm como elemento comum sua vinculação à um tratamento cognitivista”⁸⁰. Ou seja, algumas dessas características, conforme nossa visão, podem ser consideradas como pertencentes ao que Pêcheux (2015 [1990], p. 143) chama de “universos logicamente estabilizados” e, portanto, produziram (produzem?) efeitos sobre diferentes modos de compreensão do que seja uma língua e seu ensino. Antes de lançarmos uma palavra sobre tal consideração, evocaremos rapidamente alguns aspectos desses discursos que circulam no ensino de língua.

6.3.1 Formalismo, instrumentalismo e comunicativismo

A partir do nosso interesse específico de tratar da discursivização da competência no DPC – LI, tomaremos aqui, inicialmente, aquilo que veio a se tornar a abordagem formalista ou gramatical, numa estreita relação com as ideias da abordagem comunicativa, para depois nos ocuparmos do enfoque instrumental.

Conforme o próprio nome designa, a abordagem formalista se ocupa da forma que tem uma língua enquanto um sistema formado por estruturas linguísticas. Organizar o ensino de língua a partir da abordagem formalista, segundo Bezerra (2012), é enfatizar os elementos de estudo do conteúdo linguístico da língua-alvo, de modo que a língua estrangeira seja tomada essencialmente enquanto um “corpo de conhecimentos que podem ser organizados e estruturados para fins de aprendizagem” (BEZERRA, 2012, p. 97). A partir disso, embora possa haver a utilização da língua estrangeira nas aulas, privilegia-se o foco nos componentes linguísticos.

Para Tudor (2001), mesmo que a abordagem comunicativa enfatizasse que a língua devia ser concebida como uma ferramenta para se atingir objetivos comunicativos, ainda assim a língua é um sistema, e dominar esse sistema, ou pelo menos parte dele, é um pré-requisito para qualquer forma significativa de comunicação. Segundo o autor, uma maneira efetiva e significativa de analisar e apresentar a língua para os estudantes é olhar para ela enquanto um sistema linguístico e apresentá-los a esse sistema. Uma vez que a escolha pela abordagem formalista tenha sido feita, há o questionamento sobre que elementos desse sistema linguístico

⁸⁰ Agradeço aqui a professora Fabiele Stockmans De Nardi por me orientar na reformulação da ideia de abordagem de ensino de língua envolvendo elementos que podem ser vinculados “à um tratamento cognitivista” e não propriamente como abordagens cognitivistas, conforme havia me expressado em uma primeira escrita.

o professor deve apresentar aos estudantes. É o próprio Tudor (2001) que responde, na forma de seis categorias: gramática, vocabulário, fonologia, discurso, estilo e variedades linguísticas.

De acordo com Bezerra (2012), a partir da abordagem formalista surgem vários outros métodos de ensino de língua, entre eles o da gramática-tradução e áudio-lingual, e seus aspectos mais significativos são: a centralidade na gramática, memorização e repetição de estruturas da língua, a manipulação de formas, e atividades sequenciadas e centradas na figura do professor. Ou seja, todo um emaranhado de estratégias cognitivas a partir de operações procedimentais.

Todos esses aspectos contribuem para uma mudança de posição no ensino de língua do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Isso por que todos esses aspectos – centrados na estrutura linguística – são diretamente opostos aqueles de natureza comunicativa que florescia com certo vigor (LARSEN-FREEMAN & ANDERSON, 2011). A abordagem comunicativa concebe o ensino de língua como um processo interativo, no qual a ênfase recai não mais sobre o professor e sim sobre os aprendizes, e não somente em termos de conteúdos, mas também em relação às técnicas utilizadas em sala de aula. O objetivo geral do ensino comunicativo de língua é desenvolver a competência comunicativa e é justamente a partir da expressão desse objetivo que a competência ganha um efeito de ensino comunicativo no interior de abordagem comunicativa.

Conforme já referimos mais acima, a abordagem comunicativa tronou-se o *lócus* para o ensino comunicativo no Brasil a partir dos trabalhos de Almeida Filho (1993, 2002, 2005). O ponto central da sua Operação Global de Ensino é a materialização de um conjunto de forças abstratas nas práticas de ensino do professor de língua, bem como o imbricamento de quatro dimensões, ou seja, o planejamento, a produção de materiais, o modo de aprendizagem da língua, e a avaliação. Isso quer dizer que as ações de um professor em sala de aula são consubstanciadas em uma dada abordagem (a partir das concepções de língua(gem), de aprender e de ensinar a língua-alvo presentes nessa abordagem) e a partir dela se manifestariam um conjunto de competências do professor: são as chamadas competências implícita, aplicada, profissional, teórica e linguístico-comunicativa. A abordagem do professor, entretanto, não pode ser considerada o único meio pelo qual os estudantes aprendem (BEZERRA, 2012), as interações entre os próprios estudantes também são consideradas bastante relevantes, já que a prática levaria ao domínio completo da língua.

Sendo considerada uma abordagem flexível (LARSEN-FREEMAN & ANDERSON, 2011), uma das características centrais da abordagem comunicativa é a organização do ensino pautado na interação real e autêntica entre os sujeitos, na própria língua estrangeira, “para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-

usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 113). Há, assim, forte ênfase na criação, pelo professor, das condições propícias à aquisição de um desempenho comunicacional. As atividades de sala de aula são organizadas de modo que sejam relevantes e de interesse e necessidade dos estudantes. Assim, a partir dos trabalhos de Almeida Filho (2002) e Larsen-Freeman e Anderson (2011) acima, podemos sintetizar alguns dos princípios norteadores de um ensino comunicativo:

- Planejamento a partir das necessidades comunicativas dos estudantes
- Foco em aspectos conversacionais e não na gramática
- Prática das quatro habilidades nas aulas
- Uso de materiais autênticos em sala de aula
- Interação na língua-alvo
- Atividades/tarefas comunicativas em pares ou em grupos
- Utilização da língua materna como mediadora
- Observação de aspectos afetivos e estilos de aprendizagem dos estudantes
- Avaliação com ênfase em aspectos da oralidade

No interior dessas observações acerca da abordagem comunicativa, Bezerra (2012) trata do que chama de “enfoque comunicativo hegemônico no Brasil”, se referindo ao enfoque instrumental do ensino de língua. Esse enfoque, segundo Hutchinson e Waters (1987), possibilitou a difusão do Inglês, nos anos 1960, como uma língua multilateral: a intensificação de atividades científicas, tecnológicas e comerciais do período pós-guerra, somadas aos desenvolvimentos da linguística (ênfase no uso e não na gramática da língua) e da psicologia educacional (ênfase nas necessidades dos estudantes) ocasionam fortes demandas pelo ensino para fins específicos, ou, no termo em inglês, *English for Specific purposes* (ESP). No Brasil esse enfoque é mais conhecido como Inglês Instrumental.

Embora Hutchinson e Waters (1987) considerem o ESP como uma abordagem para o ensino de língua, ele é visto no Brasil apenas como um enfoque (BEZERRA, 2012). Este é caracterizado a partir de cinco fases: (1) análise de registro (identificação de itens gramaticais e lexicais em áreas de estudo específicas; (2) análise retórica (o alvo é a produção de sentido pela combinação das sentenças); (3) análise da situação-alvo (análise de necessidades para se desenhar os cursos); (4) etapa das estratégias e habilidades (foco nos processos cognitivos que subjazem ao uso da língua) e (5) etapa da abordagem de aprendizagem (o modo substitui o conteúdo de aprendizagem).

O ponto comum de cada uma dessas fases é justamente o fato de centrarem-se no uso da língua, em sua aprendizagem, ou seja, a quinta fase serviria de alternativa às fases anteriores.

Entretanto, o desenvolvimento desse modelo de ESP é contestado por Dudley-Evans e St. John (1998), que o apresentam na forma de características absolutas e variáveis. Nas características absolutas o ESP: (a) deve atender as necessidades dos aprendizes; (b) utiliza metodologias e atividades das disciplinas que atende; e (c) centra-se na linguagem (gramática, léxico, registro), nas habilidades comunicativas, discurso e gêneros apropriados as atividades que atende. Nas características variáveis, o ESP: (a) pode relacionar-se ou ser planejado para atender disciplinas específicas; (b) pode utilizar-se de uma metodologia diferente daquela utilizada no Inglês geral; (c) pode ser planejado para aprendizes adultos (de universidades ou em situação de trabalho). Mas pode também ser planejado para aprendizes do Ensino Médio; (d) quanto ao nível, pode ser planejado para estudantes intermediários ou avançados; e (e) requer conhecimentos básicos da língua, mas pode também atender a iniciantes.

De acordo com Bezerra (2012), o estudo do ESP no Brasil se dá primeiramente em Língua Francesa e depois em Língua Inglesa (fins da década de 1970), ficando sob a responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), o que tem se estendido até os dias de hoje. Segundo os proponentes do projeto ESP, notadamente a professora da PUC-SP, Maria Antonieta Alba Celani, o objetivo do ensino de Inglês Instrumental inicialmente era o de promover a melhoria da proficiência em Inglês entre pesquisadores, professores e técnicos para fins de publicação de trabalhos acadêmicos e científicos. É nesse passo que há a adesão, segundo Bezerra (2012), de vinte e quatro Escolas Técnicas de ensino médio, chamadas então de Escolas Técnicas Federais (ETFs), ao projeto ESP, com a finalidade primeira de capacitar professores de Inglês dessas escolas e também das universidades. A metodologia privilegiada dessa capacitação seguia aquela da abordagem comunicativa, ou seja, a utilização de textos autênticos, mas para o desenvolvimento específico de estratégias de leitura.

Feitas essas considerações acerca das abordagens formalista e comunicativa, bem como do enfoque instrumental, consideramos pertinente lançar aqui uma palavra breve sobre alguns traços desses discursos que predominam no ensino de língua. Primeiramente, importa dizer do lugar central que tem a língua para a Análise do Discurso pêcheuxtiana enquanto materialidade para a constituição de sentidos. O que ganha destaque na AD fundada por Michel Pêcheux ainda nos anos 1960, em sua *Análise Automática do Discurso*, é justamente o dizer de que “o que funciona é a língua” (PÊCHEUX, 1990b, p. 62), e não o texto, como se concebia até então, provocando uma “mudança de terreno” nas discussões da Linguística.

É nessa “mudança de terreno” que Pêcheux (1990b) apresenta a ideia de “processo de produção do discurso” para tratar do sentido e de suas condições de produção sobre o “fundo

invariante' da língua" (PÊCHEUX, 1990b, p. 74 - 75). É que para se compreender a constituição dos sentidos, segundo Pêcheux (1990b), é preciso considerar os processos de produção do discurso enquanto "variações específicas" ligadas àquilo que é "invariante". Ou seja, é necessariamente por meio da língua enquanto "fundo invariante" que os processos de produção do discurso exercem seus efeitos. É preciso dizer ainda que Pêcheux (1990b) compreende esse "fundo invariante" como sendo fundamentalmente "a sintaxe como fonte de coerções universais" (PÊCHEUX, 1990b, p. 75), ou seja, a mobilização da língua em seu funcionamento sintático, levando a compreensão de que, ao se afastar do "terreno" da Linguística, simultaneamente "aproxima-se" dele.

Nessa perspectiva, é também produtivo lembrar o que Pêcheux (1988, p. 91) vai afirmar mais tarde em *Semântica e Discurso* sobre a questão da língua, isto é, que se apresenta "como base comum de processos discursivos diferenciados", tomando um lugar central enquanto objeto científico. Para além da função de expressar sentido e funcionar enquanto instrumento de comunicação, Pêcheux (1988) quer dizer do caráter material que toma a língua enquanto firmamento sobre o qual se desdobram processos discursivos, ou seja, sobre o qual se constitui sentidos. É nesse passo que se deve atentar para um trabalho de interpretação que atravesse "a evidência da leitura subjetiva" (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 174), ou seja, que atravesse a univocidade que se supõe haver na língua. Portanto, para além de uma distinção entre base linguística e fundo invariante da língua, importa compreender aqui o caráter de centralidade que toma a língua para a análise de processos discursivos constitutivos do sentido.

Ainda no contexto dos textos de Michel Pêcheux que tem caráter seminal para esta tese, formularemos nossa breve palavra sobre os discursos ligados ao ensino de língua que apresentamos mais acima nos permitindo deslocar, mas sem nos determos especificamente, alguns aspectos da reflexão de Pêcheux (2015 [1990]) acerca da memória coletiva. O que pretendemos é trabalhar o teor de algumas de suas ideias que, ao nosso ver, pode ser produtivo para tentar compreender o nosso objeto.

A atenção do pensador Francês no trabalho *Leitura e memória: projeto de pesquisa*⁸¹ volta-se para o tratamento da questão da memória coletiva apesar do "valor ontológico da problemática neurobiológica" que pairava o campo científico. Para Pêcheux (2015 [1990], p. 141, grifos do autor):

É forçoso constatar que uma das implicações imediatas desta problemática é *associar diretamente* a memória ao organismo vivo, sob a forma de traços que constituem a inscrição individual interna de fenômenos exteriores a esse organismo (sob a forma

⁸¹ In: ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015, p. 141 – 150.

de esquemas comportamentais e/ou operatórios reativáveis, de natureza mais ou menos complexa, que transitam desde o traço pontual do choque traumático até a construção ativa de uma “memória semântica”).

Embora se reconheça aqui o seu “valor ontológico”, são a esses “traços que constituem a inscrição individual interna de fenômenos [...]” que remetemos algumas características das abordagens tratadas acima. Ou seja, a partir das discursividades expressas nessas abordagens sobre o ensino de língua, muito do que “se pode tirar” da língua (e do seu ensino), pode ser, por analogia, considerado como traços pertencentes à “problemática neurobiológica” de que fala Pêcheux (2015 [1990]). Enxergamos, pois, que, ao se atribuírem a prerrogativa de um “*a priori* a um substrato orgânico psicológico” (PÊCHEUX, 2015 [1990], p. 141), essas discursividades se utilizam de objetos lógico-matemáticos, manipulando conceitos em uma dita situação “operatória”. Para nós, isso faz com que o sujeito-aprendiz faça uso de estratégias cognitivas para “**ser capaz de** construir o sentido adequado” (PÊCHEUX, 2015 [1990], p. 144, grifos nossos) pelas informações de que dispõe, em direta referência ao chamado “universo logicamente estável”.

Ao tomarmos a competência aqui como uma manifestação desse “substrato orgânico psicológico”, para nós, as abordagens comunicativa, formalista e o enfoque instrumental expressam uma característica comum no espaço do ensino de língua: o olhar cognitivista de base (psico)lógico, pois:

O sujeito epistêmico “compreende” uma sequência desde o instante em que ele é capaz de, a partir da literalidade de tal sequência, efetuar proposições, inferências, implicações, etc. adequadas ao espaço lógico de inscrição desta sequência. Em outras palavras, a literalidade da sequência (a série de suas marcas linguísticas) é considerada como um conjunto de *traços de operações de natureza lógica* (PÊCHEUX, 2015 [1990], p. 144, grifos do autor)

Dessa forma, é um olhar que repousa num modelo tal que o sujeito-aprendiz dispõe de uma “maquinaria lógica” no interior da qual opera estratégias cognitivas e sobre a qual se considera a base. Mesmo empregando as línguas naturais durante a produção (oral ou escrita) a partir desse conjunto de ferramentas, manipula-se as formas linguísticas sempre adequando suas construções à um modelo lógico predeterminado.

Esse olhar, para nós, também encontra respaldo na nota conjunta de Pêcheux (2015 [1982]) e seus colaboradores⁸², em que se pode perceber uma crítica a valorização das “técnicas” da psicologia social dos anos 1960 em detrimento de um tratamento teórico das questões da língua. Busca-se, por esse olhar (psico)lógico da língua, a compreensão de suas

⁸² GADET, F.; HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia. In: ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015, p. 55 – 71.

questões em teorias procedentes da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, da psicolinguística (através de suas teorias gerativo-transformacionais) para promoverem uma reconfiguração teórica desvinculada da função simbólica da língua.

Mas o que o fica para nós, a partir dessas ideias de Pêcheux (2015 [1982], p. 60 – 61, grifos nossos), é que essas questões efetivamente nunca saíram de cena:

Seja no seio da psicologia acadêmica, sob forma de questões insolúveis prematuramente fechadas por referências hipotéticas, principalmente à biologia; seja em todo o campo intermediário das “pesquisas aplicadas” que **ao nível das práticas da escola, da organização do trabalho**, da ação sanitária e social, e, mais largamente, da intervenção do Estado, solicitam a psicologia e se confrontam com ela; seja de maneira mais ou menos polêmica fora desta psicologia acadêmica, antes de tudo na psicanálise; mas também no campo da sociologia, da etnologia, da história; e, em particular, da história das ciências, abrindo assim para interrogações teóricas e epistemológicas.

A língua é, no interior desse olhar, muito mais um corpo de regras estáveis e capaz de construir a univocidade, reduzindo-se a uma ordem homogênea, do que a materialidade a partir da qual eclode o sentido. A capacidade desse corpo se inscreve de modo privilegiado no interior do espaço linguageiro das ciências, das tecnologias e das administrações (como as administrações públicas de escolas, por exemplo), e, sendo uma concepção sobre a qual tem se desenhado construções e orientações de caráter curricular não somente para o ensino de língua, mas para o ensino de maneira geral, reveste-se de uma combinação entre língua(gem), pensamento e percepção. Enfim, o que se tem, nesse olhar, é um “reconhecimento pelo sujeito de **um domínio cognitivo particular**, ou seja, (de) **sua competência nesse domínio**, (que) é encarada como uma estrutura interna no sistema” (LIVRO BRANCO, p. 157 *apud* PÊCHEUX, 2015, p. 58, o grifo é nosso, os parênteses são do autor).

De nossa perspectiva, o modo privilegiado de tocar nessas questões (do logicismo e do cognitivismo), entre aqueles elencados por Pêcheux (2015 [1982])⁸³, se deu, no cruzamento da língua e da história, pelo viés particular da história do ensino de língua, tornando-se ainda mais presente para nós, a partir desse logicismo, a necessidade de se fazer (como aqueles que praticam análise de discurso geralmente concordam)⁸⁴ uma distinção entre esses universos (logicamente estabilizados) e aqueles que chamamos de espaços discursivos não estabilizados logicamente, ou seja, os espaços do filosófico, do sócio-histórico, do político. Assim, ao considerarmos que as abordagens apontadas acima por Bezerra (2012) constituem o espaço dos universos discursivos considerados como logicamente estabilizados, dizemos que elas abrem

⁸³ Pêcheux (2015 [1982], p. 62) nos diz que “toda uma tradição de análise crítica toca também o campo da psicologia pelo viés da história da gramática e da história do ensino da língua e da escrita, da história da constituição da língua nacional em sua relação com o Estado, do lugar da literatura no ensino, etc”

⁸⁴ No que digo, parafraseio Pêcheux (2015 [1990], p. 143).

um espaço privilegiado para a aplicação de teorias psicológicas do sujeito epistêmico, sem considerar hipóteses alternativas ligadas aos construtos da análise do discurso enquanto um espaço não estabilizado logicamente. Pêcheux (2015 [1990], p. 145 - 146) sintetiza essas hipóteses em três pontos principais:

1. A condição essencial da produção e interpretação de uma sequência não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside de fato na existência de um corpo socio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência. O termo interdiscurso caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não dito da sequência não é, assim, reconstituído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar.
2. É impossível, dentro da análise linguístico-discursiva de uma sequência, dissociar completamente as “instruções” para permitir a construção de sua significação e o processo de interpretação do sentido associado a esta sequência.
3. Dentro dos espaços discursivos de segundo tipo, a língua natural não é uma ferramenta lógica mais ou menos falha, mas sim o espaço privilegiado de inscrição de traços linguageiros discursivos, que formam uma memória sócio-histórica. É esse corpo de traços que a análise de discurso se dá como objeto. Através do viés “técnico” da construção de corpora heterogêneos e estratificados, em reconfiguração constante, coextensivos a sua leitura.

Portanto, o nosso gesto de leitura aqui é o de estudar os efeitos discursivos deste que estamos chamando de olhar cognitivista no ensino de língua que tem permeado as práticas de sala de aula. Dizemos que esse olhar tem dado origem a um efeito comunicativo que se tornou hegemônico no ensino de língua, cuja fundação encontra toda uma discussão sobre a competência comunicativa. Assim, a partir da década de 1980 começa a surgir outros trabalhos questionando esse construto hegemônico da competência comunicativa como o foco central da sala de aula de língua, conforme vinha sendo teorizada, sobretudo no que diz respeito às relações entre interlocutores. É desse questionamento que nos ocuparemos neste momento.

6.4 A CRÍTICA AO CONSTRUTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O trabalho de Coste (1988) é representativo dessa crítica à noção de competência comunicativa. O autor, a partir de uma perspectiva discursiva, já no início de seu trabalho, adverte que a didática de línguas é uma forte consumidora de conceitos provenientes de outros campos teóricos, como assim o fez com a questão da competência comunicativa porposta pelos etnolinguistas americanos. Ao propor uma abordagem para o ensino de leitura em língua estrangeira, Coste (1988, p. 11) aponta o que chama de “deslizes” ao se interpretar a competência comunicativa. Os três principais deslizes interpretativos que surgem de maneira

latente ao se tratar da competência comunicativa, segundo o autor são: (a) tendência em se reduzir a competência comunicativa à mera capacidade de conversação verbal entre interlocutores; (b) a consideração da competência comunicativa como uma “totalidade única”, em que, a exemplo do modelo Chomskiano, todos os locutores de uma determinada língua teriam a mesma competência linguística; e (c) a tendência de separação categórica entre competência comunicativa e competência linguística, como se tivessem relação de parentesco, mas não se imbricassem.

Segundo ao autor, esses “malentendidos” acerca da noção de competência comunicativa podem contribuir para à reflexão sobre o processo de ensino, não só de leitura, mas de toda atividade comunicativa em língua estrangeira. Para isso propõe alguns componentes, como por exemplo, a capacidade linguística, textual, relacional e referencial. De nossa parte, consideramos que esses deslizos podem levar à um efeito de homogeneização da língua, já que não se permite “fissuras”, não se permite quebra (*breakdowns*) na conversação e no discurso, não se tem abertura para o não dito, reafirmando a ilusão de uma língua homogênea a serviço de uma comunicação sem ruídos.

Em uma outra crítica às visões normativas da competência comunicativa que dominaram o cenário do ensino de língua nas décadas de 1980 e 1990, Norton Pierce (1989, p. 406) afirma que, mesmo considerando-se a importância das “regras de uso” da língua propostas por Hymes (1979), não se pode esquecer de explorar “a que interesses essas regras servem” (NORTON PIERCE, 1989, p. 406). Muitas vezes, inclusive, elas podem ser consideradas inadequadas quando se trata do “silenciamento” que aprendizes de língua podem demonstrar. Ao elaborar uma série de questões sobre essas regras de uso, a autora acentua que o que é considerado apropriado não é evidente por si mesmo, mas devem ser compreendidos com referência à relações injustas de poder entre os interlocutores. Por esta razão, Norton Pierce (1989) considera problemática a noção de competência comunicativa, interação social, e comportamento social, já que qualquer interação social, para a pesquisadora, deve ser compreendida com referência à relações de poder.

Norton (2000) aponta as limitações que a noção de competência comunicativa tem ganhado em países fora do contexto Norte-Americano/Europeu, em que a abordagem comunicativa para o ensino de língua é frequentemente associada ao quadro teórico elaborado por Canale e Swain (1980). Para a autora, embora essas teorias tradicionais tenham demonstrado profundo efeito no ensino de língua, é interessante notar as inovações no ensino alcançadas por meio da crítica à quadros curriculares dominantes. Na África do Sul, por

exemplo, os princípios de aprendizagem vão além daqueles do ESL/EFL⁸⁵ para incluir o reconhecimento da natureza política da língua e uma reconceitualização da competência na língua. Já no contexto Chinês, mesmo que se considere a abordagem comunicativa apropriada para estudantes que planejam estudar em países cuja língua falada é o Inglês, essa abordagem não é apropriada para estudantes que vivem na China, já que utilizam a língua de forma instrumental.

Se ocupando de uma leitura discursiva do termo competência comunicativa nos manuais didáticos para o ensino de Língua Espanhola, De Nardi (2011) afirma ser recorrente a menção, explícita ou não, da construção da competência comunicativa como um objeto a ser alcançado para se chegar a um determinado efeito comunicativo. Embora não trate especificamente do ensino de Inglês, para a autora, a competência comunicativa, conforme tem sido longamente apropriada pela linguística aplicada, ou seja, como uma totalidade única, fechada e que não dá brechas para as diferenças subjetivas em uma mesma comunidade, leva a homogeneização da língua e de seus falantes em relação às possíveis situações de comunicação, trazendo implicações para os objetivos do ensino. Portanto, ao nos afastarmos dessa fixidez com que tem sido abordada a competência comunicativa, reafirmamos, junto com De Nardi (2007), a possibilidade de ação, nos diferentes espaços discursivos, através da língua e observar a multiplicidade discursiva inerente às relações sociais.

Portanto, argumentamos que, após quase meio século das primeiras teorizações acerca da noção de competência comunicativa, repensar de que modo esse discurso ecoa no DPC – LI do IFRN torna-se vital para se refletir o ensino de língua na Educação Profissional de modo geral, de tal forma que se exige cada vez mais o engajamento discursivo dos sujeitos com o intuito de possibilitar o pensamento crítico sobre a Língua Inglesa e a consequente ressignificação de saberes socialmente construídos. Todas as modificações pelas quais o termo tem passando ao longo dos anos parece ter fabricado discursos outros que possibilitam a criação e propagação de pensamentos tidos como “corretos” e/ou “donos” de uma pseudoverdade que pode ser a origem de ideologias excludentes (como a do capital, por exemplo).

Dessa forma, acreditamos que nossa leitura discursiva da noção de competência e, sobretudo, de competência comunicativa, traduz-se na possibilidade de uma mudança social, educacional e institucional no espaço da formação profissional e do ensino de língua, de modo que o simples fato de evocarmos a temática da competência no interior do DPC – LI já é um modo específico de lê-las. É para essa leitura que nos dirigimos neste momento.

⁸⁵ *English as a Second Language e English as a Foreign language.*

6.5 O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA MATERIALIDADE DO PTDEM

A Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, um dos volumes do documento de 2012 (IFRN, 2012, volume V), é a materialidade do que temos chamado aqui de Discurso de Formação Específica. Ao tratar das orientações para cada um dos componentes curriculares do Ensino Médio, menciona que a proposta de trabalho para o ensino de Inglês (que temos chamado de DPC – LI) nos cursos técnicos de ensino médio tem o objetivo de “organizar e sistematizar o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Inglês, servindo, portanto, de marco orientador, de base para elaboração de programas de formação continuada”, constituindo-se em “um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 58).

Afirma-se ainda que a proposta observa as determinações legais previstas na legislação educacional vigente, ou seja, LDB, PCNs, OCNEMs, e no próprio PPP da instituição – documentos que, com exceção deste último, já foram objeto de um amplo quadro investigativo, tanto teórico como empírico, tratando, de um modo ou de outro, da discursivização do termo competência em suas materialidades⁸⁶.

Segundo o que está dito no PTDEM, o documento reflete:

1. A concepção de língua adotada pelo IFRN;
2. A percepção que o IFRN tem de como funciona o processo de ensino-aprendizagem;
3. A análise que a instituição faz acerca das relações entre linguagem, educação, poder e aspectos político-pedagógicos; e
4. As implicações de cada um dos elementos anteriores para a prática docente.

Ao se mencionar a “necessidade de revisão dos aspectos metodológicos e curriculares para maior eficácia do ensino de LI nos cursos técnicos de nível médio do IFRN” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 58), o documento faz uma ressalva dizendo que, ao se configurar como “uma bússola”, consolida “uma sistematização que funciona como um instrumento de apoio às discussões pedagógicas, à elaboração de direcionamentos metodológicos, ao planejamento das aulas, à reflexão sobre a prática educativa e à análise e produção de material didático” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 58).

⁸⁶ Cavalcante (2007), por exemplo, trata do discurso da qualificação e da cidadania nos PCNs; Silva (2014) vai buscar, além dos PCNs, os sentidos de competência na LDB (1996), nas OCNEM e nos documentos norteadores do ENEM; Dias e Nogueira (2017) tratam da discursivização das “competências” e “habilidades” na BNCC.

É interessante ver, a partir de nossa leitura do documento, especialmente na seção sobre “a concepção de ensino e o referencial teórico”, que a formulação teórica trazida para sua materialidade, além de apresentar uma ideia de “capacitar o aluno a aprender”, expressa um tom normativo. E o faz a partir de uma citação de Brown (2000a), em que: “cada aluno é único. Cada professor é único. Cada relação professor-aluno é única, e cada contexto é único. **Sua tarefa como professor é entender as peculiaridades dessas relações**” (PTDEM, 2012, p. 59, grifo nosso). Enxergamos que, ao se trazer a citação acima para a materialidade do PTDEM, assume-se essa fala, compromete-se com ela, enfim, passa-se a ser signatário de um dizer que pode soar estranho aos professores. É que pelo modo que se formula – “sua tarefa como professor é entender...” – pode-se observar um tom agudo no dizer, que pode ser melhor compreendido, na contiguidade do texto, pelo enunciado que segue:

Para o professor de inglês **dar conta do processo de ensino-aprendizagem** de um fenômeno tão complexo, que é a língua/linguagem, faz-se pertinente que haja, primeiramente, o entendimento de que ensinar é guiar e facilitar, aprender, capacitar o aluno a aprender, estabelecer as condições para a aprendizagem (IFRN/PTDEM, 2012, p. 59)

Nesse modo de formular, o professor é aquele que tem que “dar conta” da aprendizagem do aluno: é sua obrigação, é “sua tarefa como professor” ensinar, que por um deslizamento de sentido significa “capacitar” o aluno a fazer algo. Ou seja, pode-se entrever aí que a maneira que se diz a concepção de ensino de Inglês no IFRN pode causar impasses.

Mas, ao passo que nossa leitura do PTDEM avança, pode-se perceber, vale dizer, não se dando como um *a priori*, mas como um efeito de sentido procedente da materialidade discursiva do PTDEM, o olhar da competência sobre o qual se discutiu mais acima. Vejamos o enunciado que segue:

Por fim, vale ressaltar que esta proposta baseia-se, ainda, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira. Os PCNs (2000, p. 19) concebem a linguagem como uma capacidade humana para a articulação de [...] significados coletivos **em sistemas arbitrários de representação**, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade’ em que todo ato de linguagem tem como objetivo principal a produção de sentido. Dentro desta perspectiva, **o ensino de língua inglesa está vinculado ao domínio da mesma por parte dos sujeitos** como um meio de viabilizar o seu acesso a pessoas pertencentes a outras culturas bem como à obtenção de informações sobre outros povos, garantindo, assim, a participação ativa dos sujeitos aprendizes nas práticas sociais e o exercício pleno da sua cidadania (IFRN/PTDEM, 2012, p. 62, grifos nossos).

O PTDEM expressa claramente sua fundação nos PCNs “no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira”. Antes de tomarmos sua concepção de linguagem, evocaremos brevemente algumas considerações ligadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Cavalcante (2007), o discurso dos PCNs é, entre outros aspectos, um discurso político, já que se utiliza da retórica neoliberal para tentar passar o consenso das instituições governamentais

comprometidas com os ditames do mercado como a única proposta viável para a educação brasileira, ao passo em que silencia outras. Os PCNs são também, para a autora, um discurso mitificado, pois sua apresentação é realizada de forma que “mascare ou oculte práticas que seriam socialmente condenáveis, especialmente por grupos aos quais se opõem” (CAVALCANTE, 2007, p. 66).

A partir dessa crítica, que por si só já significa quando se toma uma noção como a de competência alicerçada nos PCNs, o que vai nos interessar mais especificamente é observar o funcionamento da competência que subjaz a concepção de língua/linguagem trazida para o Discurso Pedagógico Curricular – Língua Inglesa. Ou seja, a nossa entrada aqui se dá pelo viés da história do ensino de língua no que toca o construto da competência. Vejamos. Diz-se que “os PCNs (2000, p. 19) concebem a linguagem como uma capacidade humana para a articulação de [...] ‘significados coletivos em sistemas arbitrários de representação’” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 62, grifos nossos). Há aí, segundo nosso entendimento, uma dimensão psicológica da língua, uma tentativa de se reduzir o simbólico a um pressuposto genético, numa aparente desconsideração da relação específica desse simbólico com o real e o imaginário. Para além das reflexões de caráter psicológicas, tomamos partido aqui pelo que Pêcheux (2015, p. 66) designa como o “real da língua”, ou seja:

Da existência de um impossível específico a esta, tomando a forma paradoxal de um corpo de interditos, de um sistema de regras atravessado de falhas. A relação desse real (pelo viés do simbólico e do imaginário) com a metáfora, com o jogo de palavras, a ficção e o absurdo se situa de fato bem acima desse debate [psicologista da língua].

Dessa forma, não é exagero dizer, a partir da crítica realizada por Pêcheux a essa concepção, enquanto uma concepção fundada num modelo cognitivo e lógico, que ela sempre esteve, explicitamente ou não, no centro de dispositivos dedicados a normatizar a educação brasileira, ela mesma já tradicionalmente ancorada nos chamados saberes disciplinares. Ao se deslocar essa concepção para a materialidade do PTDEM, compromete-se com ela. Para nós, há que se ter o cuidado específico de delimitar a irredutibilidade da língua a esses pressupostos lógicos, como muito se tem feito em propostas curriculares comprometidas com uma noção como a de competência. É para a análise dessas propostas, por meio de seus objetivos, métodos e conteúdos, que nos ocuparemos agora.

6.5.1 A competência nos objetivos de formação

O efeito dominante da competência no Discurso Pedagógico Curricular – Língua Inglesa é aquele relacionado ao “domínio” da língua pelos estudantes da Educação Profissional. Isso porque, ao se dizer que “os objetivos das aulas são focados nos componentes da competência comunicativa” (SD 4.4), traz-se toda uma gama de traços que a competência carrega. Ou seja, o ensino de Inglês, pautado por essa discursividade, procura desenvolver a competência comunicativa. É que a competência, conforme aparece na materialidade do DPC – LI, tem um efeito sinonímico de competência comunicativa, se equivalem. Nesses termos, dizer a competência no DPC – LI é dizer a competência comunicativa. Esta constitui-se do domínio da Língua Inglesa, a capacidade de falar a língua. Portanto, um dos objetivos do ensino é promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Além desse efeito da competência relacionado ao domínio, é possível perceber também, na materialidade dos PTDEM, o efeito de flexibilidade apontado no capítulo V, ou seja, a busca em se dar uma resposta compatível com as demandas do mercado de trabalho, especialmente aquelas relacionadas à produção local⁸⁷. Ou seja, embora haja dominância da competência comunicativa no DPC – LI, percebe-se as relações complexas e atravessadas entre os discursos (DFP x DFE): efeitos estão entrecruzados, dizeres estão perpassados por outro(s), enfim, a discursivização da competência toma a aparência de uma espécie de litígio entre formação profissional e formação específica.

Ao examinarmos a sequência discursiva 4.6 abaixo, que é o enunciado da ementa da disciplina de Inglês I dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (PTDEM/IFRN, 2012, p. 69), vemos que, embora não se fale em “competência”, é possível percebê-la na discursividade. Para nós, isso se explica porque o encaixe que se faz dos enunciados da sequência carrega consigo os traços do olhar da competência.

SD 4.6 – “Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca da influência da língua-alvo na construção identitária do aluno e de sua comunidade” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 69).

⁸⁷ É importante deixar claro que não se advoga aqui uma desconexão com contexto local em que se está inserido. O que queremos mostrar são os efeitos que a competência produz ao se tomá-la na materialidade do arquivo do Discurso Político-Educacional.

Em uma primeira aproximação, pela linearidade segmental da sequência 4.6, vemos que a “produção de sentido deve ser [...] por meio de funções [sociocomunicativas]”. Ora, se uma das principais características do desenvolvimento da competência comunicativa não é senão aquela fundada nas funções da língua (comunicativas, sociais, culturais, etc.). Isso por si só já tem uma conotação ligada à utilização de habilidades orais.

Mas o que chama ainda mais nossa atenção na sequência 4.6 é a relação que se estabelece entre os enunciados. Para nós, essa relação, no fio do discurso, é reveladora dos efeitos da competência no DPC – LI. Vejamos o que essa relação nos diz quando se observa os enunciados abaixo:

4.6A – *Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional;*

4.6B – *Reflexão acerca da influência da língua-alvo na construção identitária do aluno e de sua comunidade.*

Veja-se que, aparentemente imperceptível na linearidade segmental do texto, mas identificável pelo rearranjo discursivo, há uma certa tensão entre os enunciados 4.6A e 4.6B. Tensão que pode inclusive remeter à entendimentos opostos se os enunciados forem tomados separadamente. Queremos dizer, antes de tudo, que há um processo de nominalização deverbal que ocorre em cada um dos termos iniciais dos enunciados, ou seja, a transformação dos verbos (“introduzir” e “refletir”) em substantivos (“introdução” e “reflexão”). Decorre daí que, nesse processo, ao tomarmos a nominalização na ordem em que aparece na sequência 4.6 (“introduzir [...] a língua-alvo”, depois “refletir acerca da [...] língua-alvo”), ligando os enunciados um ao outro, diríamos que toda essa construção, em referência direta ao espaço escolar, demonstra um modo particular de compreensão da língua: deve-se estudar (primeiro) a língua, para (depois) se estudar *sobre*⁸⁸ a língua. De maneira resumida: ao se estudar *a*, estuda-se *sobre* a língua, nessa ordem.

Dessa forma, pela construção discursiva da sequência 4.6, é possível se enxergar um “efeito de coincidência” (PFEIFFER, 2005, p. 30) tal que “tangencia-se aí a diferença entre *saber a* e *saber sobre a* língua” (PFEIFFER, 2005, p. 30, grifos da autora). Para nós, é nesse “efeito de coincidência” que se pode perceber os traços da competência incidindo no DPC – LI. É que a forma de disposição dos enunciados (segundo uma ordem: “introduzir...”, depois

⁸⁸ No que digo, parafraseio o trabalho de Pfeiffer (2005, p. 30) ao discutir o “efeito de coincidência entre a língua materna e a língua nacional”. Aqui, com as devidas adequações, consideramos ser possível observar, enunciativamente, esse efeito na sequência analisada.

“refletir...” mostra que “a língua fica no limiar entre um *saber pedagógico* e um *saber científico*, em que, no primeiro, transmitem-se blocos fechados e adquiridos, e, no segundo, a certeza incide sobre qual seja o objeto e não sobre o que se dizer sobre o objeto” (PFEIFFER, 2005, p. 30, grifos da autora). Segundo a autora, é este limiar entre o pedagógico e o científico que faz surgir o conflito histórico entre o que se produz na ciência e sua consequente forma de circulação/apropriação pela escola.

Sublinha-se aqui, dessa forma, que uma das finalidades da competência no DPC – LI é procurar associar aprendizagem e contexto, mostrando resquícios da ideia behaviorista de objetivos referenciais. Segundo Araújo (2001), os objetivos referenciais vão dar ênfase justamente às tarefas e funções requeridas para atividades profissionais tendo em vista um ensino pautado por aquilo que a realidade mostra como necessário. Ou seja, para o autor, “essa é uma retórica de aprendizagem útil, de vinculação da formação com a realidade imediata, presente no ideário de Dewey ao defender que é o procedimento de aproximação da formação com as situações específicas que confere sentido às aprendizagens” (ARAÚJO, 2001, p. 47). Portanto, mesmo diante da compreensão de que a Educação Profissional permite esse vínculo com as questões ligadas ao trabalho, muitas vezes o modo que se enuncia uma “consideração [...] as demandas da formação profissional”, deixa entrever uma abertura aos efeitos do discurso da competência no Discurso Pedagógico Curricular – Língua Inglesa.

Segundo o que enxergamos, mesmo não estando explícito na linearidade segmental da sequência 4.6, os objetivos do ensino de Inglês, pelo discurso, estão perpassados pelos efeitos da competência. E aí pode-se perceber também a ideia dos saberes a serem avaliados. Ou seja, para a consecução de seus objetivos formativos, estabelece-se a verificação da performance dos sujeitos em tarefas de conversação em Inglês e em atividades que requerem a utilização de estratégias cognitivas de aprendizagem. O sujeito-aprendiz deve demonstrar o “produto” de sua aprendizagem: a manifestação de conhecimentos *da* língua, mas também *sobre* a língua, deve demonstrar atitudes de quem domina a língua, mas também deve demonstrar comportamentos apropriados. Em outras palavras, pode-se falar na competência funcionando também enquanto saberes: um saber que deve ser colocado em prática, enquanto conhecimentos e atitudes demonstráveis, o que pode se traduzir em um “argumento utilitarista que os pragmatistas apresentam quando defendem que uma ideia só tem valor quando produz resultados práticos” (ARAÚJO, 2001, p. 47).

Esse viés “pragmático” da competência, que parece teimar em permanecer na relação que se estabelece entre formação em Língua Estrangeira (DFE) e Trabalho (DFP), é o que se pode perceber a partir da leitura da ementa do componente curricular Inglês nos cursos técnicos

de nível médio. Isso torna-se visível quando se estabelece a ampliação de vocabulário “a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 69) como um objetivo formativo. Ou seja, a aprendizagem de Língua Inglesa se pautaria nos traços de um olhar cognitivo da competência, cujo fundamento é a aquisição e a ampliação de vocabulário: uma visão da língua, portanto, como um instrumento de comunicação.

6.5.2 A competência nos conteúdos de formação

Uma proposta de seleção de conteúdos de ensino para cursos escolares pautada pela competência geralmente traz escamoteada uma ideia de racionalização dos processos formativos. Isso porque a racionalização demonstraria as intencionalidades pragmáticas de tomar os processos formativos segundo os interesses das empresas demandantes dos serviços de formação (ARAÚJO, 2001, p. 49). Pode-se observar essa racionalização dos conteúdos formativos, de modo particular, no componente curricular Inglês na modalidade subsequente. Para a maioria dessas ofertas, mesmo não estando explícita, a competência aparece de algum modo. Vejamos na sequência discursiva 4.6 o que se enuncia:

SD 4.6 “Para as turmas de cursos técnicos subsequente, em que se pressupõe que a formação propedêutica já se deu anteriormente, **a ênfase [do ensino de inglês] fica não num conteúdo propriamente dito, mas na capacitação do aluno** para lidar com elementos linguísticos específicos de cada curso, sejam diferentes gêneros textuais, sejam itens lexicais importantes para a compreensão das especificidades profissionais requeridas no curso. É importante ressaltar, a importância de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas da área técnica” (PTDEM, 2012, p. 66, grifo nosso)

Pela discursividade da sequência, pode-se enxergar pelo menos dois aspectos que não estão diretamente expressos, um derivando do outro: (1) pela pressuposição da “formação propedêutica”, o estudante já esteve exposto ao “Inglês geral” do Ensino Médio; e (2) a “ênfase” dessa “formação propedêutica” recai sobre um “conteúdo propriamente dito”. Ou seja, pode-se dizer que a ênfase do ensino de Inglês na formação propedêutica⁸⁹ fica nos conteúdos propriamente ditos (que, como vimos, são “funções sociocomunicativas”); e a ênfase na formação técnica recai sobre a “capacitação do aluno para lidar com elementos linguísticos específicos de cada curso”. Com isso, tem-se os conteúdos da formação técnica e os conteúdos

⁸⁹ A formação propedêutica é entendida no Discurso Institucional como os conhecimentos básicos e introdutórios que antecedem a formação técnica.

da formação propedêutica. Em ambos, segundo o que enxergamos, há a incidência de efeitos da competência.

Mas vamos ao que está mais diretamente explícito na sequência:

1. “Para as turmas de cursos técnicos subsequente [...], a ênfase fica não num conteúdo propriamente dito, mas na capacitação do aluno para lidar com elementos linguísticos específicos de cada curso” e, ainda,

2. “É importante ressaltar, a importância de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas da área técnica”.

A definição dos conteúdos para a modalidade subsequente, dessa forma, envolve esse “trabalho interdisciplinar”. A esse respeito, é interessante ver o que se estabelece no PTDEM como conteúdo para os cursos subsequentes: “Nesta disciplina um trabalho interdisciplinar que parta do diálogo entre o professor de LI e os professores das disciplinas técnicas de cada curso subsequente. Além desse diálogo, consulte-se também a ementa presente no PPC de cada curso subsequente” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 78). Ou seja, entende-se que os conteúdos devem ser resultantes: (1) do diálogo como os professores das disciplinas técnicas e (2) da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso. Tanto em (1) como em (2) infere-se que, de algum modo, os conteúdos envolverão conhecimentos técnicos da área do curso.

Embora se ressalte a importância de um “trabalho interdisciplinar”, esse trabalho com conteúdos técnicos pode servir, dependendo do curso, de entrave para o professor que vai ministrar a disciplina de Inglês, já que envolve especificidades de outras disciplinas. Entretanto, para além desse entrave, o que queremos dizer é que o olhar da competência também incide nessa modalidade. E, nesses termos, a Língua Inglesa enquanto um componente curricular, também estaria perpassado pelo caráter de resolução de problemas demandados pelo setor produtivo.

Por meio dos conteúdos de ensino, os estudantes devem adquirir conhecimentos para serem postos à prova em situações específicas demandadas pelas empresas. A partir disso, segundo Araújo (2001), há uma ampliação da ideia de conteúdos formativos para incorporar elementos do saber-ser e do saber-fazer:

A ideia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, ou seja, aquilo que Schwartz (1990) definiu como os ingredientes da competência e que remetem a um saber, a um saber-ser e a um saber-fazer vinculados a uma realidade específica. Contemplam, ainda, além de saberes e destrezas, aspectos culturais e sociais (ARAÚJO, 2001, p. 50).

À essa ampliação na ideia de conteúdo, Araújo (2001, p. 50) faz uma advertência no sentido de uma “desvalorização da posse dos conteúdos científicos e pela valorização de metodologias que resultem no desenvolvimento do “aprender a aprender” e da “capacidade de transferência” (ARAÚJO, 2001, p. 50). Ou seja, não há o abandono total dos conteúdos disciplinares, o que ocorre é a sua utilização em situações que incorporem os saberes profissionais e o processo de construção do “ser capaz de”. Por isso dizemos que existe a incidência de efeitos da competência nos conteúdos formativos.

6.5.3 A competência nos métodos formativos

Num ensino pautado pelos efeitos da competência, observa-se a frequente utilização da ideia de “técnicas” no DPC – LI como um dos aspectos do método formativo. Ao se remeter à um ensino voltado para a resolução de problemas⁹⁰, esse método é apontado por Araújo (2001, p. 53) como “o método da competência por excelência, já que permite a mobilização combinada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou muito parecidas com a realidade”. Ao se deslocar essas ideias para o espaço do Discurso Pedagógico Curricular – Língua Inglesa, observa-se algumas relações entre as “técnicas” e um ensino voltado para a resolução de problemas. Tomemos mais uma vez aqui a materialidade da sequência discursiva 4.4, em que se enuncia os seguintes dizeres:

4.4a - “As **técnicas de linguagem** são modeladas para engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para propósitos comunicativos significativos”; e

4.4b - “A fluência e a correção gramatical são vistas como princípios subjacentes às **técnicas comunicativas**.”

Tal como se percebe, as “técnicas de linguagem” e as “técnicas comunicativas” enunciadas em 4.4a e 4.4b mostram o olhar da competência sobre os métodos formativos no DPC – LI. É que, ao se trazer a abordagem comunicativa para o espaço do ensino de Língua Inglesa, traz-se toda a discursividade dessa abordagem, incluindo a questão das técnicas linguísticas e comunicacionais. A partir de 4.4b, ao se dizer que “a fluência e a correção gramatical são vistas como princípios subjacentes”, é possível perceber pelo discurso que as “técnicas comunicativas” se sobrepõem a “correção gramatical” e a “fluência”. Ou seja, há uma valorização das “técnicas comunicativas”. Há uma dominância dessas técnicas. Mesmo com essa sobreposição, veja-se que não se deixa de fazer também uma referência à “gramática”, um certo comprometimento em se dizer a gramática, ainda que para servir de contraponto à abordagem comunicativa. Ou seja, há essa marcação de posição a partir da discursividade ligada à gramática. Decorre daí que, mesmo a abordagem comunicativa sendo considerada uma alternativa ao ensino de gramática no DPC – LI, observa-se ainda o tom do discurso vinculado ao ensino da gramática:

Ressaltamos que, ao fazer uso de uma proposta que busque respaldo nessa abordagem [comunicativa], o professor de inglês pode tornar seu ensino comunicativo até mesmo quando tiver tópicos gramaticais a serem explorados: basta utilizar a criatividade para

⁹⁰ Segundo Araújo (2001, p. 53), o método de ensino por problema foi desenvolvido por Dewey, numa “crítica aos métodos de ensino que realizavam o divórcio entre o saber e sua aplicação”.

desenvolver propostas lúdicas, interacionais e significativas para os alunos, ajudando-os a atingir seus objetivos (PTDEM/IFRN, 2012, p. 63).

Pelo que se diz, o ensino pode ser comunicativo, mas para isso tem que se “utilizar a criatividade para desenvolver propostas lúdicas, interacionais e significativas para os alunos”. Isso implica, necessariamente, que o ensino também pode ser gramatical, caso não se utilize a criatividade. Assim, o que se observa aqui é que a competência perpassa a discursividade do DPC – LI também nos métodos formativos.

É que ao possibilitar que o professor desenvolva uma “abordagem comunicativa” para o ensino de Inglês, o PTDEM menciona necessariamente o modo de implementação dessa abordagem, que deve levar em consideração a indagação “como se aprende uma língua estrangeira?” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 62). O próprio documento traz a resposta na forma de negativas, afirmando “**NÃO SER** através: (1) do ensino de gramática pela gramática, sem foco em sentido; (2) da manipulação da forma, das transformações de estruturas afirmativas em negativas e interrogativas; (3) do uso de textos artificiais; (4) do uso de exemplos com atividades muito distantes da realidade dos alunos” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 62, negrito e caixa alta do documento). Logo em seguida, ao se dizer que “a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre quando a língua faz sentido ao aluno, oferecendo-lhe oportunidade de uso desse instrumento, ao ler, ouvir, falar, escrever, interagir pela internet” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 62 - 63), o documento expressa que sua proposta metodológica “se adequa ao que conhecemos como abordagem comunicativa” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 63), e busca o desenvolvimento:

1) de um ensino que coloque o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem (*learner-centered instruction*); 2) de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa (*cooperative and collaborative learning*); 3) de uma aprendizagem interativa (*interactive learning*); 4) de uma visão de educação de língua como um todo (*whole language education*); 5) de um ensino baseado em conteúdos (*content-based instruction*); 6) e de um ensino baseado em tarefas (*task-based instruction*).

Observa-se, dessa forma, que há uma ênfase na “visão de educação de língua como um todo” e em “um ensino baseado em conteúdos e tarefas”. Para nós, todos esses aspectos remetem à uma ideia de se buscar desenvolver a competência comunicativa, o domínio da língua, a habilidade oral, o que pode se traduzir numa dimensão da língua e do ensino em que se pode “tirar” algo dela, conseguir alcançar alguma coisa por meio dela, como domínio, conhecimento, competência, etc. Nesses termos, a língua seria um instrumento de comunicação em que “transmitem-se blocos fechados e adquiridos” (PFEIFFER, 2005, p. 30) de conteúdos e conhecimentos.

Portanto, ao se estimular uma aprendizagem situada e por meio de materiais autênticos e reais, a abordagem comunicativa possibilitaria uma aprendizagem contextualizada e útil aos

estudantes. As situações de aprendizagem de língua seriam extraídas de conversações naturais e verdadeiras e adaptadas às situações didáticas de sala de aula, requerendo do aluno conhecimentos, habilidades e atitudes para seu completo “domínio”. Os procedimentos de ensino dessa abordagem são aqueles de trabalhos em grupo (ou em pares), dramatizações e seminários voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

6.6 CONCLUSÃO PARCIAL

Aqui no capítulo VI a competência demonstrou seu funcionamento hiponímico no interior do Discurso de Formação Específica. Funcionamento hiponímico porque tem seu sentido englobado pela chamada Abordagem Comunicativa. Pelo discurso, a competência funciona como hiponímia da Abordagem Comunicativa. Nesse funcionamento, a competência vai ganhando um efeito sinonímico de competência comunicativa. Ou seja, falar em competência no DFE significa falar em competência comunicativa.

Nesse passo, a competência vai sendo trabalhada nos objetivos, nos conteúdos e nos métodos de formação, elementos que compõem o documento chamado PTDEM. Seria, portanto, a sua materialização. Foi possível observar ainda que a enunciação dos termos remete sempre a algo que se pode “tirar” da língua, que se pode “subtrair”, como por exemplo o domínio, a competência, etc. Essa visão da língua foi trabalhada a partir de algumas construções teóricas de Michel Pêcheux acerca da memória coletiva e da questão das “técnicas” da psicologia social dos anos 1960, e é entendida aqui como um olhar cognitivista de base psicológica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta tese investigar o funcionamento do Discurso da Competência no espaço político-educacional do IFRN para compreender como seus efeitos de sentido ecoam nos modos de dizer a Educação Profissional e o ensino de Inglês. Para isso, buscamos responder ao seguinte questionamento: que efeitos de sentido são produzidos pelo discurso da competência nos documentos do IFRN? Em relação ao modo de dizer a competência no Discurso de Formação Profissional, identificamos seu funcionamento como hiperônimo, ou seja, demonstrando um sentido mais genérico em relação aos termos com os quais compartilha traços, englobando-os. Já em relação ao modo de dizer a competência no Discurso de Formação Específica (Inglês), identificamos que o termo funciona como hipônimo, ou seja, mostra um sentido mais restrito em relação a palavra com que se vincula. Nesse trabalho de leitura do nosso arquivo, buscou-se ainda demonstrar como se dão essas relações, chamadas de hiperonímia e de hiponímia, para podermos apresentar os efeitos de sentido que a competência produz na malha discursiva dos documentos.

Uma observação que se faz bastante presente para nós, a partir de nossa perspectiva, é que os efeitos de sentido da competência não são dados como um *a priori*, ou seja, como se estivessem *já-lá*, mas procederam da materialidade discursiva do arquivo. Foi a partir desse suporte material – o Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN – que realizamos nosso trabalho de análise do discurso. Portanto, este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: que sentidos de competência são produzidos nos documentos do IFRN? Retomaremos brevemente aqui os efeitos de sentido da competência no Discurso de Formação Profissional e no Discurso de Formação Específica para mostrar que eles se revestem de um caráter fluido e podem se imbricar no Discurso Institucional.

7.1 OS EFEITOS DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme já dissemos, a noção de competência no Discurso de Formação Profissional engloba os seguintes efeitos de sentido:

1. Capacitação
2. Gestão empresarial, eficiente e participativa

3. Flexibilização
4. Saberes, domínio e atributos individuais

Esses efeitos de sentido procedem da leitura dos documentos do arquivo que configuramos especificamente para nossa investigação aqui nesta tese. É importante dizer que a formação profissional ofertada no IFRN a partir da materialização do documento de 2012 avança bastante em direção a superação da discursividade da competência. É que no processo de construção do PPP de 2012, embalado por mudanças político-educacionais ocorridas principalmente a partir da oficialização dos Institutos Federais em 2008 (Lei 11.892/2008), sentiu-se a necessidade de avaliar e rever as ofertas institucionais, promovendo-se atualizações e adequações curriculares que passaram a apontar cada vez mais para uma formação integral (em vez de instrumental) de cidadãos. E esse avanço tem reverberado inclusive no Discurso de Formação Específica, com algumas disciplinas apresentando alternativas à noção de competência. Entretanto, nossa análise tem demonstrado que a discursividade da competência se reveste de um caráter tão forte e presente que frequentemente retorna⁹¹ ao Discurso Institucional, produzindo diferentes sentidos. E esse retorno ficou bastante visível a partir da análise do Discurso de Divulgação Institucional, que se reveste de importância enquanto lugar de circulação e observação de sentidos sobre as mais variadas temáticas.

O que queremos dizer, no passo de estudos que também trataram da competência⁹², é que uma formação profissional pautada por traços de um discurso como o da competência, pode ainda apresentar gotas de uma formação pragmática e utilitária, em que a prática educativa gira em torno do atendimento às necessidades econômicas do momento. Isso se deve bastante ao fato de que, embora sua circulação ultrapasse as fronteiras da Educação de um modo geral, o discurso da competência impacta este campo da tal maneira que pode deslizar para um ensino, digamos, mais profissionalizante do que profissional. Ou seja, um ensino que pode vir a se preocupar mais com o mercado do que com trabalho.

O que se aponta, portanto, é que embora os efeitos de sentido acima demonstrem um “quê” de estabilidade e fixidez, eles não estão necessariamente “colados” em si mesmo, ou a um documento (discurso) específico. Antes, eles estão em constante mudança e movimento, conforme cada época histórica da prática educacional. Assim, é possível que um (ou alguns) efeito(s) da competência, em um dado momento, alcance(m) um pico de dominância em

⁹¹ Hipotetizamos que as discussões ligadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem, de algum modo, ter influenciado esse retorno, privilegiadamente no Discurso de Divulgação Institucional.

⁹² Como Araújo (2001), Silva (2014), Nogueira (2015), Nogueira e Dias (2018), Bernardo (2006), entre outros.

relações aos demais, e possa de algum modo fazer surgir a ideia da competência como um *já-dado*. Para nós, é isso que se mostrou bastante visível na análise da competência com um efeito de capacitação, por exemplo, mas que também pode ocorrer com os demais efeitos, em diferentes momentos. Nesses termos, é como se se tomasse o discurso da competência pelo viés da capacitação como algo que todo mundo já sabe/diz. Ou seja, utiliza-se a competência com um certo sentido de obviedade, com um tom de cientificidade, de algo já tão prontamente estabelecido que não se teria abertura para um olhar mais reflexivo sobre seu modo de presença. Em outras palavras, esses efeitos demonstram uma tendência de plasticidade entre eles, muitas vezes entrecruzando-se mutuamente e até mesmo se sobrepondo de algum modo. É nessa perspectiva que compreendemos esses efeitos de sentido: não como compartimentos separados, fechados e estanques, mas como sendo flexíveis, fluidos e sujeito a variações de acordo com o momento histórico da prática educativa. Voltaremos a esse caráter fluido dos efeitos de sentido mais à frente.

O primeiro⁹³ efeito de sentido da competência que procedeu da leitura do arquivo está relacionado à **capacitação**. Sob a discursivização do enunciado “capacitação com foco nas competências”, ganha corpo a política de capacitação de pessoal do IFRN. Isso porque, sendo o IFRN uma das instituições federais que mais receberam recursos destinados à capacitação⁹⁴, prepara-se o terreno para a execução dessa política institucional por meio de “projetos de capacitação”. A partir de um bloqueio orçamentário do governo federal, conseqüentemente, há um certo silenciamento dessa política no espaço institucional, mas não seu abandono. Pela materialidade documental do arquivo, buscamos mostrar que a competência tem um efeito de capacitação no Discurso Formação Profissional. É que desde o documento de 1997 já se falava em “repercussões positivas na formação profissional do aluno” (SD 1.1) caso houvesse recurso e capacitação dos servidores.

Na esteira da chamada “capacitação pela competência”, enuncia-se que “O IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação” (SD 5.2). Mas o que pode se depreender daí, para nós, é a inculcação de uma ideologia da incompetência (GERALDI, 1997). Ou seja, inculca-se, pela oferta de “capacitações”, que aqueles que se sentem “desqualificados” ou “defasados” devem realizar esses cursos de treinamento para suprirem a sua “falta de competência”. Nesses termos, falar em competência no espaço político-educacional é também

⁹³ Queremos deixar claro aqui que não existe uma ordem específica para os efeitos de sentido na materialidade discursiva do arquivo. A referência a uma ordem aqui (primeiro, segundo, etc.) diz respeito apenas à uma sequência de apresentação desses efeitos nesta tese.

⁹⁴ Segundo dados oficiais da Lei 13.808 de 15 de janeiro de 2019 – Lei de Diretrizes Orçamentárias (BRASIL, 2019).

falar em “falta” (de competência), logo em cursos de capacitação. Assim, pelo discurso, a competência funciona com um efeito de capacitação.

O segundo efeito de sentido que surge a partir da materialidade do arquivo é aquele relacionado à **gestão empresarial, eficiente e participativa**. Por meio de expressões que tem ampla circulação em escolas e universidades, a competência tem mostrado seu efeito empresarial no DFP do IFRN (“gestão por projetos”, “gestão por objetivos”, “gestão para resultados”, “gestão de riscos”, etc.), e com um tom de cientificidade e legitimidade. Envoltos em um léxico administrativo e empresarial, a competência reclama seu papel a partir da necessidade de uma “revisão”, fazendo laço com todo um vocabulário que faz surgir, pelo discurso, uma ideia de unidade, de um todo organizacional, sem dificuldades e sem conflitos. O que se inculca (pelo enunciado da SD 2.1) é que as “novas formas de organização do trabalho” reclamam a “operacionalização”, com “eficiência e eficácia”, das “competências básicas, habilidades, atitudes e padrões de comportamento ético que preencham as demandas do mundo produtivo e da sociedade”.

O que pode se observar no discurso da competência com efeito empresarial é a chamada “filosofia participativa”. Esta tem um deslizamento para “gestão participativa e coletiva” pulverizadas na discursividade do arquivo. Todos os elementos da enumeração dispostos na SD 1.2, incluindo a “revisão das competências” devem ser concretizadas por meio de “novas formas de gerenciamento” e “embasadas em padrões de qualidade e em uma filosofia participativa”. Do nosso ponto de vista, o que aí se diz possibilita inferir que a competência é predicada por “novas formas de gerenciamento”, que inclui, no interior dessa predicação, “padrões de qualidade” e “filosofia participativa”. Esse jogo de encaixe entre “filosofia participativa”, “gestão participativa”, etc., traduz-se, para nós, num traço discursivo da competência funcionando com efeito de gestão empresarial.

O terceiro efeito de sentido da competência em nosso arquivo é aquele da **flexibilização** (ou flexibilidade). O tema da flexibilização foi retomado em 2007, por ocasião do Programa de Reestruturação e Expansão dos até então Centros Federais. A partir dos princípios de racionalização, eficiência e eficácia, estabelece-se a expansão com o mínimo possível de recursos. É aí que entra a chamada flexibilização curricular das ofertas tratando da organização curricular a partir de quatro eixos: ciência, trabalho, cultura e cidadania, e são pautados na integração, na interdisciplinaridade e na contextualização dos saberes.

Pelo discurso, percebe-se que essa flexibilização está ligada ao que Orlandi (2016) chama de humanismo reformista, ou seja, uma política neoliberal. O atendimento à uma política neoliberal, mais precisamente. Sendo um princípio do currículo, infere-se, a partir da SD 3.2,

que a flexibilização serve para “atender especificidades de grupos destinatários” e “atender [aos] avanços científicos e tecnológicos”. Mas quem seria esses “grupos destinatários”? De modo particular, diríamos que, pela discursividade do arquivo, “atender especificidades de grupos destinatários” funciona como paráfrase de “[criar ofertas] a partir de demandas específicas e iniciativas de grupos de especialistas ligados às diferentes Gerências Educacionais” e não necessariamente o atendimento às demandas dos estudantes. Ou seja, há aí uma “flexibilização” na decisão de ofertas, mas uma dita flexibilização que pode ser entendida como para atender interesses de grupos específicos, e não necessariamente para sustentar uma decisão importante sobre que cursos devem ser ofertados.

A ideia de **saberes, domínio de conhecimentos e atributos individuais** procede do arquivo como o quarto efeito de sentido da competência. Mesmo havendo uma tendência da noção competência substituir aquele que prevalecia anteriormente relacionada aos saberes e conhecimentos, não houve uma supressão por completo desses saberes e conhecimentos. O documento de 2005 é o único documento que abre uma subseção (6.2.2) especificamente para tratar da “concepção de competência” no interior dos “aspectos basilares do currículo”, fato que por si só já significa. Este documento traz para sua materialidade (com uma ideia de oposição, mas ao mesmo tempo com um tom de assunção) uma suposta concepção do termo competência advinda do documento de 1999, em termos de “assimilação e de construção do conhecimento [que] depende das competências cognitivas – as modalidades estruturais da inteligência – ou das operações que o aluno utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos [...]” (CEFET-RN, 1999, p. 124). Ou seja, nesse deslocamento, há o funcionamento da competência como saberes e conhecimentos.

Por meio de um jogo de encaixe sintático em que se “adota mas não assume” duas implicações são levantadas: (1) assume-se a concepção de competência do documento de 1999 como um modo de se afastar/diferenciar da concepção da legislação, mas não a assume quando é para falar do “currículo por competências”; e (2) justifica-se a não adoção de um currículo por competências dizendo que “uma vez mobilizados [os conhecimentos e capacidades] em um ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem, aí sim, serem transformados em competências” (CEFETRN, 2005, p. 76). Ou seja, feitas as devidas substituições sintáticas, podemos dizer que a competência tem um efeito de dominar saberes e conhecimentos e demonstrar atitudes especializadas.

7.2 O EFEITO DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA NO DISCURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A competência aparece no Discurso de Formação Específica (Inglês) com um efeito de **Abordagem Comunicativa**, ou seja, um discurso sobre o ensino de língua estrangeira. O ensino da Língua Inglesa no IFRN, ao integrar o currículo dos cursos técnicos integrados de nível médio (Regulares e EJA) e os cursos técnicos subsequentes, perfaz o que temos chamado de Discurso Pedagógico Curricular (DPC – LI). Neste discurso, embora se diga que o ensino de LI “corroborar uma visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 61), o termo competência aparece com o efeito de sentido de uma abordagem – a abordagem comunicativa – compartilhando traços discursivos com a assim chamada competência comunicativa. Ou seja, a competência tem um funcionamento hiponímico: seu sentido é englobado pela discursividade da Abordagem Comunicativa, de modo tal que ao se dizer Abordagem Comunicativa, se diz também a competência (comunicativa). Nesses termos, a Abordagem Comunicativa circunscreve a competência na medida em que reclama o desenvolvimento da competência comunicativa na materialidade do DPC – LI, prolongando a discursividade da competência. É nessa perspectiva que temos dito que a AC se situa no DPC – LI como um prolongamento, uma extensão do discurso da competência.

A partir da leitura da SD 4.4, pode-se perceber a materialização desse efeito de sentido: por um processo de predicação, vê-se que “uma abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira” envolve o “domínio da mesma por parte dos sujeitos”. Esse “domínio” linguístico tem, segundo o que enxergamos, um deslizamento de sentido para competência, a chamada competência comunicativa. É que o efeito que se produz da competência no DPC – LI a partir da abordagem comunicativa é o de competência comunicativa. Nesses sentido, competência e competência comunicativa, no fio do discurso, são sinônimos.

É por meio das características dessa abordagem no interior da SD 4.4 que se pode observar o compartilhamento de traços discursivos entre os termos competência e competência comunicativa. Isso porque, ao determinar “o domínio” da língua, a abordagem comunicativa também determina os “componentes da competência comunicativa”, as “técnicas” (de linguagem e comunicativas), o “ser capaz de” (usar a língua), e as “estratégias mais apropriadas”. Há, assim, um movimento discursivo que permite a compreensão de que a AC requer o domínio dos componentes da competência comunicativa, o domínio de técnicas, a

capacidade de usar a língua e a utilização de estratégias de aprendizagem, prolongando a discursividade ligada à competência.

É importante dizer que, nesse esforço de tornar-se um sujeito competente, incluindo-se aí o desejo de “dominar” a Língua Inglesa, a AC objetiva desenvolver a competência comunicativa “como um meio de viabilizar seu acesso a pessoas pertencentes a outras culturas bem como a obtenção de informações sobre outros povos” (IFRN/PTDEM, 2012, p. 62). Mas é interessante ver, sobretudo, o que se pode apreender ao se dizer “abordagem comunicativa” no DPC-LI: que a língua permanece com um sentido instrumental, mantendo-se a ideia do pensamento sobre a expressão.

Segundo Revuz (1998), antes de ser um objeto do conhecimento, a língua é o “material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217), e o contato com outra língua inevitavelmente traz perturbações naquilo que já estava previamente inscrito na estrutura da língua materna do aprendiz, não se concebendo, portanto, uma vivência de aprendizagem de Língua Estrangeira a partir da concepção de língua somente como instrumento de comunicação. Nesse passo, Grigoletto (2003) afirma que a abordagem comunicativa é extremamente reducionista, pois a concepção de língua que está em sua base (instrumento de comunicação) apaga a dimensão discursiva da língua, e “implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante” (GRIGOLETTO, 2003, p. 228).

Portanto, a Abordagem Comunicativa, aqui encarada como um discurso sobre o ensino de Língua Inglesa, traduz-se no efeito da competência no interior do DPC – LI, estendendo seu sentido. Para nós, esse efeito reverbera, conforme mostramos no capítulo VI, nos objetivos, nos conteúdos e nos métodos formativos. Ao se dizer que “os objetivos das aulas são focados nos componentes da competência comunicativa” (PTDEM/IFRN, 2012, p. 62), desloca-se todo um leque de traços que a competência carrega, já que uma de suas finalidades na discursividade do DPC – LI é procurar associar aprendizagem e avaliação. Isso, para nós, se configura como um resquício da ideia behaviorista de objetivos referenciais. O ensino de Inglês, nesses termos, procura desenvolver a competência comunicativa em termos de saberes que devem ser avaliados. Ou seja, para a consecução de seus objetivos formativos, estabelece-se a verificação da performance dos sujeitos em tarefas de conversação em inglês. O aprendiz deve demonstrar o produto de sua aprendizagem: a manifestação de conhecimentos não só *da* língua, mas *sobre* a língua, deve demonstrar atitudes de quem “domina” a língua e de comportamentos apropriados.

No que toca a questão dos conteúdos formativos, sua expressão a partir dos efeitos competência toma corpo, de modo privilegiado, em ofertas de cursos técnicos na modalidade subsequente, já que é nessa modalidade que se teria uma ideia de racionalização dos processos formativos. A racionalização dos conteúdos demonstraria as intencionalidades pragmáticas de tomar os processos formativos segundo os interesses das empresas demandantes dos serviços de formação (ARAÚJO, 2001, p. 49). Pela discursividade da SD 4.6, pode-se enxergar que, embora a definição dos conteúdos envolva um “trabalho interdisciplinar”, isso não apagaria a incidência do olhar da competência sobre essa modalidade de oferta. É nesses termos que a discursividade do ensino da Língua Inglesa estaria perpassada pelo caráter de resolução de problemas demandados pelo setor produtivo.

Por meio dos conteúdos de ensino, os estudantes devem adquirir conhecimentos para serem postos à prova em situações específicas requisitadas pelas empresas, o que faz com que haja uma ampliação da ideia de conteúdos formativos para incorporar elementos do saber-ser e do saber-fazer, mas sem o abandono total dos conteúdos disciplinares. Ou seja, o que ocorre é a sua utilização em situações que incorporem os saberes profissionais e o processo de construção do “ser capaz de” (ARAÚJO, 2001). Por isso dizemos que existe a incidência de efeitos da competência nos conteúdos formativos.

Já no que diz respeito aos métodos formativos, a utilização da ideia de técnica no DPC – LI remete à um ensino voltado para a resolução de problemas. Esse ensino (por problema), segundo Araújo (2001, p. 53), apresenta-se como “o método da competência por excelência, já que permite a mobilização combinada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou muito parecidas com a realidade”. Ao se empregar a noção de “técnicas” (de “linguagem” e “comunicativa”) na materialidade do PTDEM, tem-se esse olhar da competência sobre os métodos formativos.

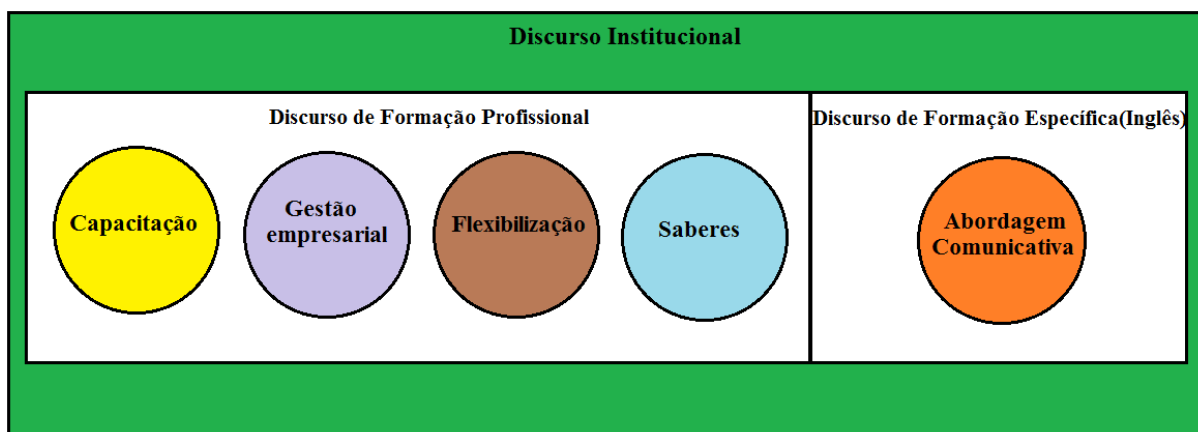
Isso porque, ao se estimular uma aprendizagem situada e por meio de materiais autênticos e reais, a abordagem comunicativa seria uma alternativa ao ensino tradicional de gramática, pois possibilitaria uma aprendizagem contextualizada e útil aos estudantes. As situações de aprendizagem de língua seriam extraídas de conversações naturais e verdadeiras e adaptadas às situações didáticas de sala de aula, requerendo do aluno conhecimentos, habilidades e atitudes para seu completo domínio. Os procedimentos de ensino dessa abordagem são aqueles de trabalhos em grupo (ou em pares), dramatizações e seminários voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Portanto, ao se enunciar uma ênfase na “visão de educação de língua como um todo” e em “um ensino baseado em conteúdos e tarefas”, tem-se uma visão da língua e do ensino como algo sobre o qual se

pode tirar alguma coisa: domínio, conhecimento, competência, etc. Nesses termos, a língua pode ser vista como um instrumento de comunicação em que “transmitem-se blocos fechados e adquiridos” (PFEIFFER, 2005, p. 30) de conteúdos.

7.3 O CARÁTER FLUIDO DOS EFEITOS DE SENTIDO DA COMPETÊNCIA

Conforme temos dito até aqui, nosso objetivo é investigar os efeitos de sentido da competência no interior do Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN. A partir desse objetivo, identificamos cinco efeitos de sentido da competência na materialidade do Discurso Institucional: os efeitos de *capacitação*, *gestão empresarial*, *flexibilização* e *saberes* no Discurso de Formação Profissional e o efeito de *abordagem comunicativa* no Discurso de Formação Específica. A figura abaixo mostra a representação desses efeitos no DFP e no DFE.

Figura 3 - Efeitos de sentido da competência no Discurso Institucional.



Fonte: elaboração do autor.

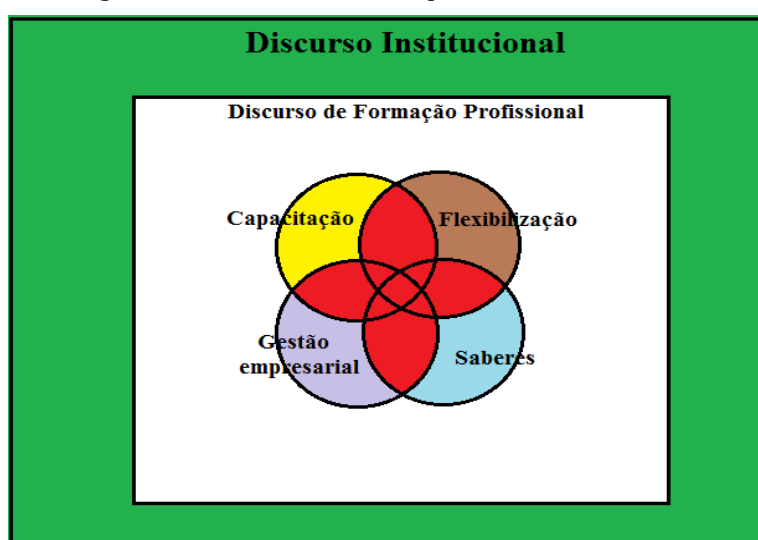
O caráter fluido dos efeitos da competência é o que tem se tornado presente neste estudo. Ou seja, esses efeitos de sentido não são compartimentos estanques, fixos ou fechados em si; ao contrário, são flexíveis, fluidos e capazes de se imbricarem no Discurso de Formação Profissional.

Ao se dizer, por exemplo, que para se alcançar o desenvolvimento econômico deve-se ter trabalhadores capacitados (pela competência), flexíveis e preparados, tem-se a imbricação dos efeitos de *capacitação* e *flexibilização*. Isso porque, conforme mostramos no capítulo V, “preparados” e “capacitados” são tomados na materialidade discursiva como sinônimos de

“flexíveis”, ou seja, ao serem dispostos como elementos de uma enumeração numa sequência, possuem enunciativamente o mesmo valor discursivo: se equivalem.

Essa imbricação também pode ser notada a partir da SD 2.2, cujo enunciado traz a ideia de que os currículos devem articular competências e arranjos produtivos para formar o cidadão. Nesses termos, a formação significa articular a competência e os arranjos, significa conhecer (dominar) para aplicar (segundo a demanda). Ou seja, pode-se entrever aí o entrecruzamento dos efeitos de *saberes* e de *flexibilidade*. A figura abaixo mostra esse caráter fluido.

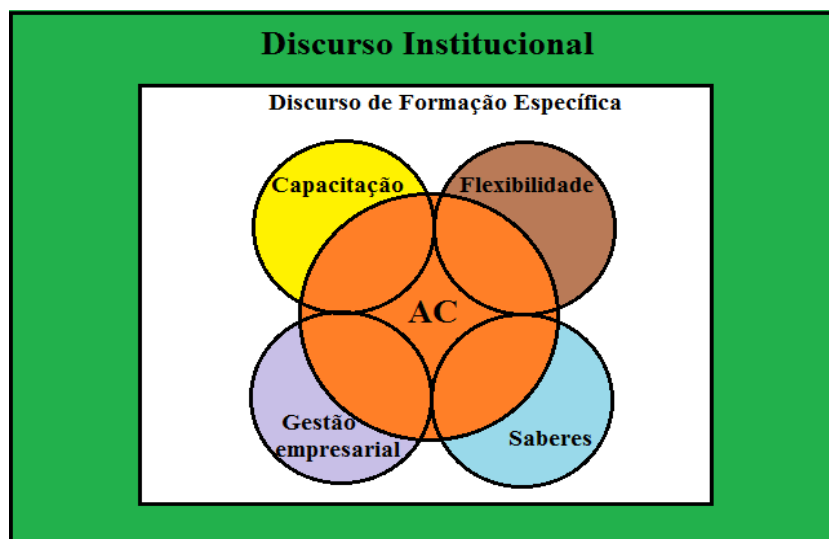
Figura 4 - Caráter fluido da competência no DFP.



Fonte: elaboração do autor.

Dessa forma, a partir da leitura do arquivo, observa-se que esses efeitos podem aparecer perpassados uns pelos outros, de modo entrecruzado. Mas o que se torna ainda mais interessante é notar que, a partir da análise desses efeitos, além desse caráter fluido incidir sobre os efeitos da competência no interior do Discurso de Formação Profissional, ele escapa para o Discurso de Formação Específica. Ou seja, é um processo em que um ou mais efeitos da competência no DFP pode(m) se deslocar e transitar o DFE. A esse respeito, note-se a presença dos efeitos de *capacitação* e *flexibilização* perpassando os conteúdos formativos da *abordagem comunicativa*, conforme mostrou-se no capítulo VI. Em outras palavras, tem-se um (ou alguns) efeito(s) do DFP incidindo sobre o (ou um) efeito do DFE: as discursividades da formação profissional exercendo certa dominância sobre as discursividades da formação específica (propedêutica).

Figura 5 - Caráter fluido da competência no DFE.



Fonte: elaboração do autor.

Por outro lado, a análise demonstra que o efeito da competência no DFE não incide sobre o DFP, ou seja, não se observa o efeito de uma *abordagem comunicativa* na materialidade do Discurso de Formação Profissional: não se teria a incidência do efeito de *abordagem comunicativa* sobre o de *flexibilização*, ou *capacitação*, por exemplo. Mas o contrário é possível: o efeito de *flexibilização* e/ou de *capacitação* pode(m) incidir sobre a *abordagem comunicativa*.

É relevante aqui deixarmos marcado um outro aspecto sobre o efeito da competência no DFE: embora não se tenha observado a incidência do efeito de *abordagem comunicativa* sobre o DFP, é possível observar que o efeito de *abordagem comunicativa* pode perpassar ou ser perpassado por outros efeitos no interior do próprio DFE. A esse respeito, mencione-se a presença de um efeito do discurso gramatical perpassando o efeito de *abordagem comunicativa* no interior do DFE.

Portanto, o que se apreende é que o discurso da competência tem efeitos mais gerais no Discurso de Formação Profissional e efeitos mais restritos no Discurso de Formação Específica. Nesse passo, pode-se falar que os efeitos da competência no DFP perpassam o efeito da competência no DFE, mas não o contrário.

7.4 O DISCURSO DA COMPETÊNCIA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

A fluidez dos efeitos de sentido da competência tem importantes consequências no espaço político-educacional do IFRN, já que muitos deles podem ser melhor compreendidos em conexão uns com os outros. Por exemplo, a questão da *flexibilização* tem estreita relação com o discurso da *gestão empresarial*, muitas vezes funcionando até mesmo como sinônimos. Isso quer dizer que esses efeitos de sentido de algum modo se complementam mutuamente e o fato deles terem sido trabalhados no capítulo V separados não quer dizer que eles não sejam parte de uma rede interconectada de sentidos.

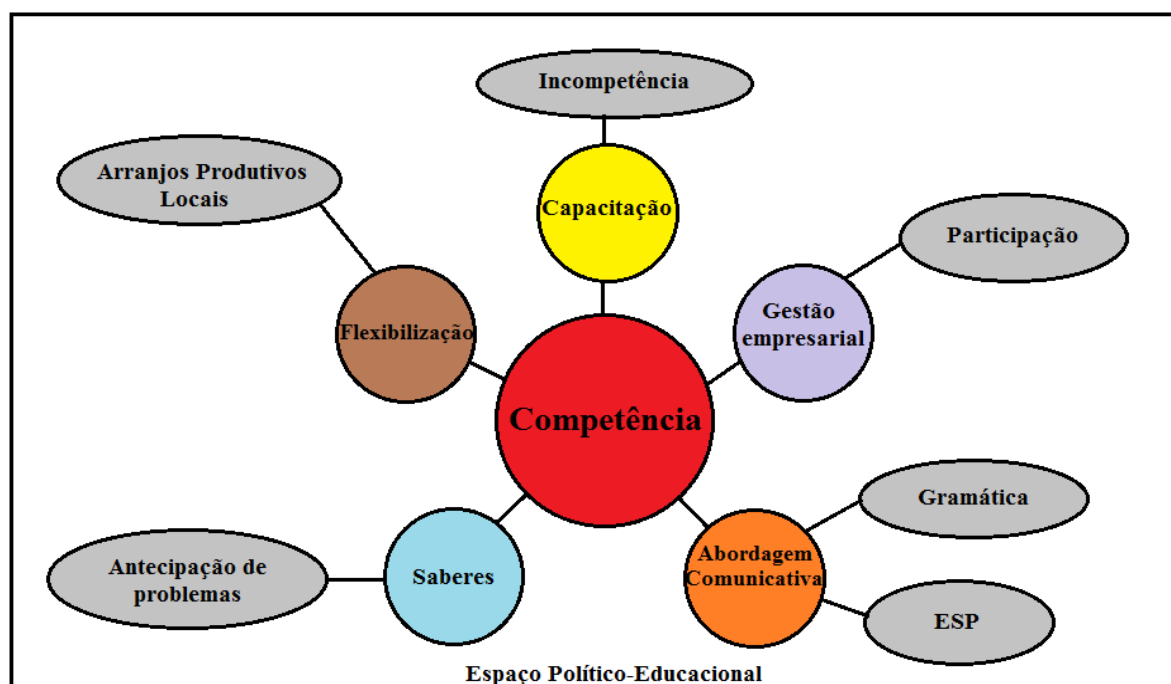
A partir dessa fluidez dos efeitos de sentido da competência no interior do arquivo, podemos dizer que a imbricação desses efeitos traz necessariamente algumas implicações. Podemos apontar pelo menos três delas, cada uma ligando-se com as demais: (1) o caráter imbricado dos efeitos de sentido da competência demonstra certa plasticidade para convocar ainda outras discursividades no interior do arquivo; (2) a configuração e leitura de arquivo(s) contribui para a investigação de efeitos de sentidos de diferentes temáticas; e (3) a possibilidade desses diferentes efeitos de sentido da competência serem representativos de outros espaços político-educacionais similares ao IFRN.

No que diz respeito a plasticidade dos efeitos de sentido da competência, podemos dizer, a partir da investigação dos modos de dizer a competência no Discurso Institucional, que é possível a eclosão de outros discursos fazendo laço com os apontados acima. Ou seja, os efeitos de *capacitação*, *gestão empresarial*, *flexibilização* e *saberes* demonstram potencial para se ligarem a outros, com maior ou menor incidência dependendo da configuração que se faz do arquivo e dos objetivos que se estabelecem. Veja-se, por exemplo, o discurso da “incompetência” que apareceu vinculado principalmente ao discurso da capacitação/não-capacitação (mas que poderia também estar ligado a outros efeitos de sentido, como o da *abordagem comunicativa*, por exemplo), conforme discutimos no capítulo V. Pode-se falar também no discurso dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), que em nossa análise apareceu com certo vigor ligado ao efeito de sentido de *flexibilização*. O discurso da participação foi outra temática que surgiu ligada ao efeito de *gestão empresarial* da competência. Pode-se falar também na ideia de antecipação de problemas, que está ligado ao efeito de sentido de *saberes*, (e também ao efeito de *gestão empresarial*). No interior do Discurso de Formação Específica, pode-se falar, por fim (conforme mencionamos mais acima), no discurso da gramática, e também do ensino de Inglês para fins específicos, ou Inglês instrumental (ESP), que aparecem

vinculados à discussão da *abordagem comunicativa* enquanto um discurso do ensino de Língua Estrangeira.

Portanto, a partir da interligação desses efeitos de sentido no arquivo, consideramos que se pode falar em uma rede de sentidos da competência. Isso porque, devido a sua força discursiva, a competência convoca outras temáticas para seu entorno na materialidade dos documentos do arquivo. Ou seja, desloca-se um emaranhado de dizeres que se ligam, se conectam uns com os outros para formar o discurso da competência. Para nós, esses dizeres traduzem-se em um **mapa discursivo da competência** no espaço político-educacional do IFRN, conforme mostrado na figura abaixo.

Figura 6 - Mapa discursivo da competência



Fonte: IFRN

Quanto a configuração e leitura de arquivo(s), podemos dizer que é necessariamente (e fundamentalmente) a partir dele que procedem os efeitos de sentido apontados acima. É nele que circulam os sentidos da competência: se atravessam, se entrecruzam, se complementam, enfim, eclodem. É dessa forma que temos dito os efeitos de sentido da competência: não se dão como um *a priori*, mas procedem da materialidade do arquivo, enquanto um suporte material para se compreender diferentes temáticas. Quando dizemos que o sentido não é dado *a priori*, implica necessariamente não se considerar a transparência da língua, não se considerar o sentido como se estivesse em congelamento, mas sim “no fluxo de um permanente retorno à

significantes já postos em discurso anteriormente” (ROMÃO, 2010, p. 125). Isso significa que é justamente aí onde reside a importância do processamento de uma questão encarada como um arquivo: a atribuição de sentido, única e exclusivamente originada do recorte textual, à temática da competência. Nesse passo, ao tomarmos nosso objeto de análise a partir da AD, a questão da leitura de arquivo enquanto um modo particular de reflexão sobre a noção de *corpus* passa a ser a configuração metodológica em essência.

É dessa forma que se faz intervir o que Pêcheux chama de especificidade da língua enquanto um real capaz de desdobrar discursividades. É justamente para atender a essa especificidade que configuramos aqui o Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN: para realizarmos a leitura dos modos de dizer a competência que nele irrompem. Ou seja, o que fizemos foi nos voltar para a materialidade da língua na discursividade do arquivo para ler a circulação de sentidos da competência em seu interior, o que permitiu revelar um modo de se trabalhar com a dispersão fragmentada dos discursos⁹⁵, conforme apontamos acima. Em outras palavras, com o (no/pelo) arquivo surge um modo particular de tratar do que se diz e do que não se diz, do que é visível e do que não é visível em sua constituição.

Por fim, consideramos que essa leitura de arquivo, entendida como leitura de sentidos, pode ser representativa de, e fornecer subsídios a outros espaços político-educacionais similares ao investigado no IFRN. Ou seja, a partir deste estudo dos efeitos de sentido da competência, pode-se vislumbrar a configuração de outro(s) arquivo(s) para se buscar entender temáticas diversas de outras instituições. Pode-se também, a partir do Arquivo do Discurso Político-Educacional do IFRN, tratar-se de temas que não sejam necessariamente o da competência. Mas o que se torna fundamental para nós a partir desse trabalho de arquivo é a necessidade que se apresenta, de forma saliente, de que o analista configure seu próprio arquivo de estudo. Além de firmar o traço metodológico da forma de *corpus*, essa configuração permite trazer à baila um modo particular de se apreender sentidos outros além daqueles visíveis na discursividade de documentos institucionais.

⁹⁵ No que digo, parafraseio Sargentine (2014), na altura da página 25.

REFERÊNCIAS

- AIUB, G. F. **Arquivo em Análise do Discurso**: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. *Leitura (UFAL)*, v. 2, p. 61-82, 2012.
- ALAMINI, M. I. B. A discursividade e o projeto político pedagógico: um olhar sobre o APP da rede municipal de Criciúma (SC). Dissertação (Mestrado) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma, SC, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, MG, 2001.
- ARRUDA, A. L. B. **Expansão da educação superior**: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Vocational and technical education and training**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1992.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995**: o trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1995.
- BATISTA, R. L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.
- BERNARDO, M. H. **Discurso flexível, trabalho duro**: o contraste entre o discurso de gestão empresarial e a vivência dos trabalhadores. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2006.
- BEZERRA, D. S. **Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politécnica e da integração. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21 de março de 2019.
- _____, Governo Federal. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. In: *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Governo Federal. **Lei 13.808**: Lei de Diretrizes Orçamentarias (LDO), de 15 de janeiro de 2019. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2019, Anexo I, Inciso XIV, p. 130.

_____. Governo Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação, 1999. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

_____. **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. Brasília, 2004a. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, Brasília: MEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para o ensino médio. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**, Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – **BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Presidência da República. **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: Casa Civil, 2008.

CANALE, M. and SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1, pp. 1-25.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CAVALCANTE, M. do S. A. de O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN**. Natal: CEFET-RN, 1999. v. 1.

_____. **Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN**. Natal: CEFET-RN, 1999. v. 2

_____. **Projeto do PROEP/CEFET-RN**. Natal: CEFET-RN, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico do CEFET–RN**: um documento em construção. Natal-RN, 2005.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13ª ed, São Paulo: Cortez, 2011.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. 2. ed. Trad. Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1971.

CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Retratos da ESCOLA, v. 5, n. 8, 2011.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVEZ, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P.; **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2002, p. 11 – 30.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Critical Pedagogy in ELT**: images of Brazilian teachers of English. Tesol Quarterly, v. 33, n. 3, p. 433 – 452, 1999.

COURTINE, J.J. [1981] **A análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DADOY, M. As noções de competência à luz das transformações na gestão da mão-deobra. In: TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEPRESBITERIS, L. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DE NARDI, F. S. Língua, cultura e competência: questões para o ensino e o discurso. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M C.; MITTMANN, S. (Org.). **Discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. 1ed. São Carlos: Claraluz, 2011, p. 125-132.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das ‘competências’ e ‘habilidades’. Anais do SEAD, 2017. Disponível em:

http://anaisdosead.com.br/8SEAD/SIMPOSIOS/SIMPOSIO%20X_JDias%20e%20LNogueira.pdf

DOLZ, J. OLLAGNIER, E. **O enigma das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUDLEY-EVANS, A.; ST. JOHN, A. M. **Developments in ESP: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz R. (Org.). **Formação & trabalho & competência: questões atuais**. Porto Alegre: Edipuc, 1998.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de avaliação do projeto pedagógico da ETFRN**. Natal: ETFRN, 1997.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário Aurélio – século XXI. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, E, P. **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

FERRETTI, C. J. **Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, p. 225-269, 1997.

FERRETTI, C. J. A reforma da educação profissional: considerações sobre algunstemas que persistem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 3, p. 491-508 nov.2007/fev. 2008.

FREITAS, P. F. **Formação de estudantes do ensino técnico integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

FRIGOTTO, G., **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo-SP: Cortez, 2005. p. 21-56.

FUCHS, C. A Paráfrase linguística - equivalência, sinonímia ou reformulação? -. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 8, p. 129-134, 1985

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**, 2003.

GUILHAUMOU, J e MALDIDIER, D. [1986] **Efeitos do arquivo**. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI (org.) *Gestos de Leitura: da História no Discurso*. Tradução Suzy Lagazzi e José Horta Nunes. Campinas, SP: 4^a ed. Editora da Unicamp, 2014, p. 169-191.

GUIMARÃES, E. [1995] **Os Limites do Sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2^a ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. [2002] **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2^a ed. Campinas: Pontes, 2017.

_____. [2011] **Análise de Texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas: Editora RG, 2012.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Mariani et al. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. México D.F: Siglo Veintuno editores sa, 1973.

HYMES, D. H. On communicative competence. In. BRUMFIT, C. J.; JONHSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University, 1979.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: uma construção coletiva. Natal, 2012.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano de atividades 2020**. Natal, 2020.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP, Papirus, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LIMA, B, F. **O ensino de inglês em um Instituto Federal**: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2012.

MALDIDIER, D. [1994] Elementos para uma história da análise do discurso na França. In ORLANDI, E. (Org.) [et al.] **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 17.

MEC-SETEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: uma história de muitas histórias. Brasília, MEC, 2009. [ISSN 1809-4694]

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MERTENS, L. **Competência Laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, 1996.

NOGUEIRA, L. **Discurso, sujeito e relações de trabalho**: a posição discursiva da Petrobrás. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2015.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, nº 2, 2018.

NORTON PEIRCE, B. **Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally**: People's English in South Africa. TESOL Quarterly, 23 (3), 401 – 20.

NORTON, B. Identity and language learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Longman: England, 2000.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs) **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2008, p. 373-380.

OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.

OLIVEIRA, C. C. **EFL students' tales of their language learning**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2011.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI (Org.). **Para uma enciclopédia discursiva da cidade**. Campinas: Pontes, 2003.

_____, E. P. **Interpretação; Autoria, leituras e feitos do trabalho simbólico**. Ed Vozes, Campinas, 1996.

_____, E. **Formação ou capacitação**: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). *Discursos sobre a inclusão*, Niterói: Intertexto, 2014. pp.148-160.

_____, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª.ed. Campinas (SP): Pontes, 2015.

_____, E. **Educação e sociedade**: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2), 2016. pp. 68-80.

PACHECO, E. M. **Bases para uma Política Nacional de EPT**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 8 jan. 2018.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Nata: IFRN Editora, 2010.

PÊCHEUX, M. [1969]. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990b, p. 61- 162.

_____, M. [1982]. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, E. (Org.) [et al.] **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 4ª ed. – Cmpinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 57-67.

_____, M. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 5ªed, Campinas: editora da Unicamp, 2014.

_____, M. [1983a]. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____, M. A *Análise de Discurso: três épocas* (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux Trad.: Bethania S. Mariani et al. 2.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. (p. 311-319) (Col. Repertórios)

_____, M. [1984] *Spécifi cité d'une discipline d'interpretation. Buscila* (Paris), nº 1, pp.56-58. Tradução brasileira de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. Especificidade de uma disciplina de interpretação, pp. 99-103 In: PIOVEZANI, C. e SARGENTINI, V. (orgs.) **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

_____, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes, 2015.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PFEIFFER, C. C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. (Org) **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 27 – 39.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa. PRELO. **Anais do X Congresso da ABRALIN**, Niterói, UFF, 2017.

PIETROFORTE, A. V. S.; LOPES, I. C. A Semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In Signorini, I. (org.), **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a, pp. 213-30.

ROCHA, M. B. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RODRIGUES, F. dos S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. Tese (Doutorado). Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROMÃO, L. M. S.; GALLI, F. C. S.; PATTI, A. R. Arquivo em cena: “impressões” de leitura sobre o tema. **Desenredo** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 1 - 123-134 - jan./jun. 2010

ROPÉ, F. & TANGUY, L. Introdução. In: **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP, Papirus, 1997b.

_____. Conclusão Geral. In: **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP, Papirus, 1997a.

ROPÉ, F. Dos saberes Às Competências? O caso francês. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP, Papirus, 1997.

ROSA, R. S. V. **Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

SAMPAIO, M. V. D. **Educação Profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local de egressos no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em economia. Natal, RN, 2013.

SANTOS, J. A. **A trajetória da educação profissional**. In: 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Organizadores: Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Farias Filho e Cynthia Greive Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARGENTINE, V. M.O. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na Análise do Discurso**. Anais do SEAD, 2005. Disponível em <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/VaniceMariaOliveiraSargentini.pdf>

SARGENTINI, V. M. O. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, [S.1.] v. 9, nº. 11, 2014.

SAVIGNON, S. **Communicative competence**: theory and classroom practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SHAFIADDIN, S. M. **Trade liberalization and economic reform in developing countries**: Structural change or de-industrialization? Genebra: United Nations Conference on Trade and Development, Unctad/OSG/DP/2005/5, apr. 2005.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Brasília: IFRN Editora, 2009.

SILVA, D. A. P. **Os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro**: a hipersubjetivação do indivíduo como forma de submetê-lo aos ordenamentos do capital'. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Ufal, Maceió, 2014.

STROOBANTS, Marcelle. A Visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997.

TANGUY, L. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papirus, 1997.

_____. Competências e Integração Social na Empresa. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997a.

_____. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997b.

TARTUCE; G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo, SP, 2007.

TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo, Martin Claret, 2004.

WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford:Oxford University Press, 1978.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**. Trajetórias históricas, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac editora, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **El modelo de competencias y los sistemas productivos**. Montevideo. 1999. In: OIT – Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional Disponível em <http://www.cinterfor.org.uy>, acesso em 12 de abril de 2018.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo. **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 93-115.

ANEXO A – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS RETIRADAS DOS PPPs

SD 1.1 – “Uma maior disponibilidade de recursos financeiros e a definição de uma política de *capacitação* dos servidores, [...] sem dúvida, concorrerão para a melhoria da qualidade das ações da Escola, sobretudo para uma maior competência pedagógica e administrativa, com repercussões positivas na formação profissional do aluno” (p. 47, grifo nosso)

SD 1.2 – “Por essa razão [obstáculos com os quais se defronta a ETFRN], impõe-se, nesse aspecto, um conjunto de prioridades tais como: reordenamento e racionalização do espaço físico e da estrutura organizacional, diante da necessidade de redimensionamento da função social e dos objetivos da Escola, e de uma concepção universalista de ciência; definição de padrões de qualidade que norteiem o funcionamento da Instituição; criação de mecanismos que garantam a clareza, rapidez, eficiência e socialização das informações; recomposição dos diversos órgãos, revisão das competências e reaglutinação de processos e ações administrativas e pedagógicas. Enfim, a concretização dessas prioridades implica a *adoção de novas formas de gerenciamento, embasadas em padrões de qualidade e em uma filosofia participativa*” (p. 41 - 42)

SD 2.1 – “Convém reafirmar que a atual legislação educacional visa a atender às necessidades das novas formas de organização do trabalho. Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, cabe o desafio de operacionalizá-la com eficiência e eficácia, contribuindo, dessa forma, para a formação de profissionais, cujas competências básicas, habilidades, atitudes e padrões de comportamento ético preencham as demandas do mundo produtivo e da sociedade” (p. 85)

SD 2.2 – “A legislação amplia ainda mais essa autonomia [conferida pela LDB] ao delegar a cada estabelecimento de ensino o poder de utilizar, sem qualquer autorização prévia, até 25% do total da carga horária mínima para introduzir, na sua organização curricular, disciplinas, conteúdos, habilidades e competências que atendam ao desenvolvimento tecnológico e às demandas regionais e locais [...] Os currículos, assim definidos, devem articular a obtenção de habilidades e de destrezas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, objetivando à formação do cidadão com as competências básicas requeridas pela reestruturação produtiva” (p. 84)

SD 3.1 – “O desenvolvimento econômico é indispensável e, para que ele ocorra faz-se mister a presença de trabalhadores capacitados não apenas tecnicamente, mas que percebam as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho e estejam preparados para enfrentá-las” (p. 86)

SD 3.2 – “Torna-se importante ressaltar [...] a importância de princípios como a flexibilidade dos currículos para atender especificidades dos grupos destinatários e dos avanços científicos e tecnológicos” (p. 34, grifo nosso)

SD 3.3 – “Adotar essa concepção de competência (CEFET-RN, 1999) não é o mesmo que assumir um currículo voltado para as competências, ou seja, neste projeto político-pedagógico não adotamos a noção de currículo por competências porque na escola se constrói, reconstrói e adquire conhecimentos e capacidades, os quais, uma vez mobilizados em um

ambiente de prática social, como no trabalho, por exemplo, podem, aí sim, serem transformados em competências” (p. 76)

SD 3.4 – “Dessa forma, ao invés de tomar o termo competência como elemento central do currículo, assumimos que os cursos oferecidos pelo CEFET-RN estão voltados para determinados perfis profissionais associados a cada área de formação específica, sendo que todos os perfis devem contemplar aspectos próprios de cada curso e aspectos gerais comuns e obrigatórios” (p. 77)

SD 4.1 – “Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com *flexibilidade curricular*. Tal reforma foi arrematada sob os conceitos da pedagogia das competências e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas” (p. 26)

SD 4.2 – “No geral, o quantitativo de todas [as] ofertas institucionais é determinado com base nos seguintes critérios: grupo efetivo de servidores, relação professor/aluno, turnos de funcionamento e foco tecnológico dos câmpus. Por isso, deve haver flexibilização no planejamento das demandas locais” (p. 95)

SD 4.3 – “Nesse entendimento, ser um profissional implica dominar conceitos e demonstrar atitudes especializadas, o que confere competência às pessoas em determinadas situações de trabalho e as associa a um grupo profissional organizado” (p. 125)

SD 4.4 – “Articulando as condições apresentadas acima [em relação às modalidades integrado, EJA e subsequente], a complexidade do fenômeno língua/linguagem e o contexto de ensino-aprendizagem no IFRN, o professor de inglês pode tentar desenvolver uma abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira [que] está vinculad[a] ao domínio da mesma por parte dos sujeitos [...] Abaixo, sintetizamos as características previstas nesta abordagem:

- Os objetivos das aulas são focados em componentes da competência comunicativa, a saber: gramatical, discursivo, funcional, sociolinguístico e estratégico.
- As técnicas de linguagem são modeladas para engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para propósitos comunicativos significativos.
- A fluência e a correção gramatical são vistas como princípios subjacentes às técnicas comunicativas.
- Os alunos devem ser capazes de usar a linguagem em contextos para além da sala de aula, sem ensaios prévios.
- São dadas oportunidades aos alunos para que eles reflitam sobre seu processo e estilo de aprendizagem, bem como as estratégias mais apropriadas para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma” (p. 62)

SD 4.5 – “Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca da influência da língua-alvo na construção identitária do aluno e de sua comunidade” (p. 45).

SD 4.6 – “Para as turmas de cursos técnicos subsequente, em que se pressupõe que a formação propedêutica já se deu anteriormente, a ênfase [do ensino de inglês] fica não num conteúdo propriamente dito, mas na *capacitação* do aluno para lidar com elementos linguísticos

específicos de cada curso, sejam diferentes gêneros textuais, sejam itens lexicais importantes para a compreensão das especificidades profissionais requeridas no curso. É importante ressaltar, a importância de um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas da área técnica” (p. 66)

SD 4.7 – “Ressaltamos que, ao fazer uso de uma proposta que busque respaldo nessa abordagem [comunicativa], o professor de inglês pode tornar seu ensino comunicativo até mesmo quando tiver tópicos gramaticais a serem explorados: basta utilizar a criatividade para desenvolver propostas lúdicas, interacionais e significativas para os alunos, ajudando-os a atingir seus objetivos [...] Acreditamos que, se o professor de inglês levar esses aspectos em consideração no momento de fazer o recorte curricular para uma aula específica, a estrutura gramatical e o vocabulário podem ser aprendidos em função da comunicação, na medida em que houver trocas efetivas entre os participantes/falantes da língua estrangeira”(p. 63).

ANEXO B – SEQUÊNCIAS RETIRADAS DO SÍTIO INSTITUCIONAL DO IFRN

SD 5.1 – Notícia extraída do sítio do IFRN (28/02/2019)

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / [Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal investirá em capacitação e otimização de recursos](#)

PLANEJAMENTO 2019

Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal investirá em capacitação e otimização de recursos

SD 5.2 – Notícia extraída do sítio do IFRN (26/04/2019)

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / [Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRN realiza visita técnica](#)

DIGPE

Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRN realiza visita técnica

26/04/2019 - O encontro ocorreu nos campi Ipangaçu e Mossoró, entre os dias 23 e 25 de abril

"A DIGPE trabalha com e para as pessoas. É como resultado disso que hoje o IFRN é a instituição federal de ensino que mais investe em capacitação, uma das únicas que tem recursos específicos e exclusivos para Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)", destacou

SD 5.3 – Notícia extraída do sítio do IFRN (18/02/2019, grifo nosso)

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / [Gestão democrática e as metas do Desenvolvimento Institucional](#)

PLANEJAMENTO 2019

Gestão democrática e as metas do Desenvolvimento Institucional

Pró-reitor de Planejamento fala sobre projetos e expectativas anuais

18/02/2019 - Vamos analisar como objetivos a longo prazo aqueles que estão descritas no próprio PDI. Então, temos concretamente falando, o redimensionamento das ações de internacionalização da instituição. Coloco ainda a implantação da política de gestão de riscos, uma meta importantíssima para a instituição. Sendo assim, a partir de um estudo mais detalhado, aprofundado e integrado, vamos ter a capacidade preditiva de identificar qual é o nível de risco que tem em todas as nossas atividades. Outra questão importante que colocamos como desafio é a gestão para resultados, "como é que eu consigo fazer mais com menos?". Trata-se de uma nova concepção que vai combinar com a eficiência de tudo que fazemos, referente ao nosso ensino em todos os níveis.

SD 5.4 – Notícia extraída do sítio do IFRN (20/03/2019, grifo nosso)

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / [IFRN deverá trabalhar com base em projetos estratégicos](#)

CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI

IFRN deverá trabalhar com base em projetos estratégicos

20/03/2019 - Colégio de Dirigentes se reuniu para debater resultados do relatório de gestão e do novo PDI

objetivos estratégicos definidos no PDI, envolvendo setores diferentes. Solange Thomaz apresentou os projetos definidos até agora pela Comissão Central em reuniões junto aos representantes das pró-reitorias e diretorias, como projeto "IFRN Internacional", "Institucionalização da EaD", "Otimização dos recursos do programa de alimentação", "Capacitação de servidores com foco em competência" e outros. O resultado final do PDI 2019-2026 também será apresentado na reunião do Consup do dia 26 de abril.

SD 5.5 – Sequência extraída de uma apresentação em reunião institucional

28 PROJETOS DEFINIDOS ATÉ O MOMENTO

Projetos estratégicos	Responsável
13 Capacitação de servidores com <u>foco em competências</u>	DIGPE
14 Mapeamento de <u>competências</u>	DIGPE

SD 5.6 – Notícia extraída do sítio do IFRN (31/01/2019)

[Página Inicial](#) / [Campi](#) / [Reitoria](#) / [Notícias](#) / **IFRN é reconhecido como melhor Instituto Federal do Brasil**

RECONHECIMENTO

IFRN é reconhecido como melhor Instituto Federal do Brasil

31/01/2019 - Ranking produzido em Madri analisa a presença e o impacto da Instituição na internet