

AS REPERCUSSÕES DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Genivaldo Cruz Santos¹

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar as repercussões da arqueologia do signo linguístico, implicadas no projeto inicial de tese, “Narrativas das políticas educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008”. Tem como foco as “narrativas das políticas educacionais”, a partir de estudos, principalmente, de: Apple (2010), Bakhtin (2006), Deleuze (1973), Ginzburg (1989) e Saussure (2006). Tensiona fraturas epistemológicas na legislação pertinente (o real), nas ideologias e nas suas relações imaginárias (o ideal), incrustadas nessa legislação e a sua ressonância de ordem simbólica na sociedade para entender o processo de construção politicamente formativo do (da) docente no Brasil.

Palavras-Chave: Repercussão. Políticas Educacionais. Legislação. Formação Docente. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se no âmbito do sistema federal de ensino uma nova

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Campus II. Linha 02: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora Profa. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: professorgenivaldo@gmail.com.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Essa foi uma iniciativa ambiciosa, visto que essa mesma rede vem de um histórico de sucateamento e desvinculação com um projeto de Estado, mas essa iniciativa também causou estranhamento do ponto de vista identitário, pois não foi produto de uma construção histórica e coletiva, resultando também em perda orçamentária, de autonomia administrativa e pedagógica.

A criação de uma Lei, no entanto, não é suficiente para por si só mudar uma realidade ou realidades. Precisamos entender o caráter intertextual e intratextual das composições literárias dessa Lei, bem como as motivações para a sua criação, pois para Saussure (2006, p. 80) “[...] a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, isto é, da imagem acústica e dos sentidos. Portanto, o signo linguístico une uma coisa e uma palavra, somando a um conceito e a uma imagem acústica [...]”.

Nesse sentido, a língua, enquanto sistema social permite-nos pensar o signo como objeto concreto e abstrato que produz infinitos significados nas interações sociais, nos discursos e nas diversas formas de diálogos e materialização da linguagem, da língua e da fala (FOUCAULT, 1969). Contribuindo com esse raciocínio, Deleuze (1973, p. 272) acrescenta que,

[...] é com razão que se apresenta a linguística como origem do estruturalismo, pois só há estrutura daquilo que é linguagem, nem que seja uma linguagem esotérica ou mesmo não-verbal. Só há estrutura do inconsciente na medida em que o inconsciente fala e é linguagem. Só há estrutura dos corpos à medida que se julga que os corpos falam com uma linguagem que é a dos sintomas. As próprias coisas só têm estrutura à medida que mantêm um discurso silencioso, que é a linguagem dos signos.

Discutir as “Narrativas das Políticas Educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008”, oferece várias possibilidades de investigação semiológica que poderá apontar tensões e fraturas epistemológicas na legislação pertinente (o real), nas ideologias, narrativas e nas relações imaginárias (o ideal), incrustadas nessa norma legal e a sua ressonância de ordem simbólica no processo político de formação docente e a sua repercussão na sociedade brasileira.

Na tentativa de compreender melhor essas possibilidades, assevera Ginzburg (1989, p. 143), “[...] a análise de um modelo epistemológico — de um paradigma — amplamente operante de fato e ainda não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo”.

Possivelmente, na tentativa de sair dessa contraposição entre racionalidade e irracionalidade é que nascem os Institutos Federais no Brasil implantados sob a referência e potencialidade de capacitar a mão de obra qualificada (linguagem) para os modos de produção (domínio), sendo considerados seu potencial para a formação de trabalhadores (as) (reconhecimento). Assim, como fazem os estruturalistas, para reconhecerem uma linguagem em alguma coisa e seguindo um paradigma indiciário, podemos reconhecer na criação e na implantação dessas entidades, e conseqüentemente, desse sistema de ensino à tríade linguagem/domínio/reconhecimento, que pode ser, muitas vezes, despercebida.

Delega-se a esses Institutos a missão de formar professores para a educação básica, sobretudo para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nasce aqui um paradoxo: como oferecer cursos de licenciaturas sem professores (as) licenciados (as), haja vista que na sua totalidade os (as) “professores (as)” que faziam parte

da antiga rede federal de ensino eram da área técnica, portanto, bacharéis? Nessa contradição apontada, há certa distinção entre o real e o idealizado (imaginário), conectado a um jogo dialético entre essas duas noções. Para Deleuze (1973), essas duas noções opostas e complementares formam um quadro de relações complexas, unidade transcendente e tensão liminar, fusão e corte.

Além dessas duas perspectivas, existe o simbólico, que não pode se confundir com o imaginário, tão pouco com o real. Essas três dimensões carregam em si a arqueologia dos signos que compreendem a lógica e a expressão estruturalista da lei que criou os institutos, a sua dinâmica institucional e finalística, bem como as suas contradições.

Mas qual é a ideologia predominante das narrativas da lei nº 11.892/2008? Quais os signos linguísticos ela carrega e quais séries determináveis ela opera na ordem do real, do imaginário e do simbólico? É preciso atribuir respostas a tais questões também com o auxílio do marxismo e da filosofia da linguagem de Bakhtin (2006) que defende a discussão transdisciplinar e dialética das relações entre linguagem e sociedade, bem como a luz de Apple (2010) que afirma que é preciso preencher lacunas reflexivas e avançar nas fronteiras epistemológicas.

Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar as repercussões da arqueologia do signo linguístico, implicadas no projeto inicial de tese, Narrativas das políticas educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

REPERCUSSÕES DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO A LEI Nº 11.892/2008

Embora exista um senso comum e até jurídico de que as leis sejam revestidas de imparcialidade e isenção, elas podem trazer

uma narrativa, uma ideologia e uma intencionalidade, subliminares, possibilitando a legitimação de projetos de dominação.

Com formulações que, aparentemente representam o interesse comum, elas podem promover o poder hegemônico de determinados grupos, associando princípios jurídicos abstratos e narrativas culturais particulares.

Com base nesses pressupostos, podemos fazer uma análise semiológica da lei em tela, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, a partir desse ato normativo, nasceu uma rede de ensino vinculada ao Ministério da Educação, constituída por diversas instituições federais de ensino, que possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Nos meandros desse regramento legal poderemos encontrar a presença de fraturas epistemológicas — natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplina — e a partir da arqueologia do signo linguístico, descobrir os repertórios críticos culturais incutidos na “letra fria da lei”. Para tanto, é preciso um olhar mais epistêmico. Consubstanciando esse raciocínio destacam Saussure e Bakhtin (e o Círculo), respectivamente,

“[...] a língua é explicável por si mesma e comporta-se como um fenômeno que possui uma causa própria, pois o sistema linguístico consiste em uma organização interior à própria língua”; “a língua está indissociavelmente ligada ao ser humano e à sua ação no mundo”.

Embora uma lei pareça para a maioria das pessoas uma escrita lacunar, o objeto linguagem aparece como uma diversidade de descrições no texto da referida lei, sendo uma

parte absolutamente arbitrária e a outra relativamente motivada. Segundo Saussure (2006, p. 82), a arbitrariedade do signo não é contestada por ninguém. Esse princípio domina a linguística da língua e as suas consequências são inúmeras. Nessa esteira de raciocínio destacamos os incisos I, IV e V do art. 6º, da lei em comento que tem a seguinte redação:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: **I** — ofertar **educação profissional e tecnológica**, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na **atuação profissional** nos diversos **setores da economia**, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; **IV** — orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos** produtivos, sociais e **culturais** locais, identificados com base no mapeamento das **potencialidades de desenvolvimento** socioeconômico e **cultural** no âmbito de atuação do Instituto Federal; **V** — constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico**, voltado à investigação empírica (BRASIL, 2008, p. 4-5, grifo nosso).

Cada inciso acima destacado estabelece um encadeamento de base linear, portanto, sintagmas. Saussure (2006, p. 145) ressalta que, no domínio do sintagma, não há limite categórico entre o fato de língua, testemunho de uso coletivo e o fato de fala que depende da liberdade individual. O genebrino também lembra que, quanto à imutabilidade, o significante aparece como uma escolha livre, mas quanto ao seu uso pela comunidade linguística, não é livre, é imposto.

Então esses deslocamentos entre significante e significado vistos nos incisos acima é uma das consequências da arbitrariedade do signo. Dessa forma, quando encontramos no inciso I as palavras “[...] **educação profissional e tecnológica** [...]” atrelada às palavras “[...] **atuação profissional** [...]” e “[...] **setores da economia** [...]” tem-se o princípio da continuidade, o qual aponta que o fator tempo possibilita às forças sociais atuarem

sobre a língua, logo, “ela” não é tão livre assim. A esse respeito argumenta Saussure (2006, p. 93): a continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações. De resto, as mudanças ocorridas no uso social dos signos comprovam o caráter arbitrário dos signos (NORMAND, 2009, p. 139).

Mesmo que o estruturalismo tenha acentuado o caráter estático da língua é inegável a conexão entre o social e o arbitrário. Assim podemos constatar que o signo é signo porque significa. E acrescenta Saussure (2006, p. 24),

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias. Os signos linguísticos unem não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Tudo é arbitrário na língua porque não tem uma causalidade. O fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico e que a coletividade é necessária para estabelecer os valores de forma consensual; já o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um valor que seja.

Já nos incisos IV e V destacamos, respectivamente, os seguintes termos, “[...] **arranjos culturais locais** [...]”, “[...] **potencialidades de desenvolvimento cultural** [...]” e “[...] **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico** [...]” que encontram ressonância, como signo nuclear, a fratura epistemológica cultura. Assim, podemos inferir que o desenvolvimento de espírito crítico está atrelado ao reconhecimento e entendimento dos arranjos culturais locais, e, conseqüentemente, da identificação das potencialidades de desenvolvimento cultural. Sobre isso, Foucault (1999) afirma:

[...] o estruturalismo mostra que sem linguagem não há cultura, nem pensamento, nem personalidade; a semântica expande seus domínios dos campos semânticos às situações de fala que requerem contexto e intenção; a análise do discurso distende a linguagem para o domínio social e institucional, todo discurso remete a outro discurso (rede discursiva), e cria relações de saber e poder.

Os termos explicitados acima retirados dos incisos IV e V, nos possibilitam compreender que a noção de signo linguístico está imbricada com a noção de signo ideológico, ou seja, os mecanismos linguísticos estão vinculados aos aspectos sociais numa trama de perene retroalimentação. Saussure (2006, p. 130-131) acrescenta que a língua é um sistema de valores puros e que se deve considerar dois elementos que fazem parte do jogo de seu funcionamento: as ideias e os sons. Na esteira dessas preocupações, Funari (1999) acrescenta que os sentidos dos sinais são sempre ambíguos, o que potencializa a cultura material como um discurso material estruturado e silencioso, ligado às práticas sociais e às estratégias de poder, interesse e ideologia.

A Lei 11.892/2008, portanto, representa um marco legal na constituição de uma intenção que tem efeito cascata, pois uma ideologia precisa ser ensinada. Isso ocorre em um espaço físico, precisando de defensores que perpetuem os ensinamentos ideológicos e, de uma formação de docentes que se alinhe com o projeto de dominação do grupo idealizador da lei.

NARRATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE INCRUSTADAS NA LEI N° 11.892/2008

“No princípio era o verbo”. Esse é um versículo bíblico, do livro Gêneses e do primeiro capítulo do Evangelho de João que remete à criação do mundo. Essa ideia de que o mundo é palavra, porém, é tão estruturante que está presente em outras religiões, para muito além do cristianismo. Como humanos (as), a linguagem é o mundo que habitamos. Basta tentar imaginar um mundo em que não podemos usar palavras para dizer de nós e dos outros para compreender o que isso significa. Mais ainda do que o mundo que habitamos, a linguagem é o que nos tece. Aquilo que chamamos mundo é uma trama de palavras e de produção de sentidos.

A palavra tem poder, um poder profundo de manipulação e convencimento, que está espalhado no cotidiano em todos os discursos com os quais nos deparamos, especialmente, com aqueles encontrados nos textos legais. Para exemplificar essa análise, vejamos o que diz o inciso IV e a alínea “b”, do inciso VI, do art. 7º, da Lei nº 11.892/2008:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, **são objetivos dos Institutos Federais:** [...] IV — *desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;* e VI — **ministrar em nível de educação superior:** [...] b) *cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;* [...] (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Tal intenção educacional é progressista, na proposta encontrada no inciso IV, do Art. 7º em tela, mas essa mesma proposta condiciona os “princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica” a uma “articulação com o mundo do trabalho”. Ora, não é este mesmo “mundo do trabalho” que solapa os direitos e garantias da classe trabalhadora? Não é esse mesmo “mundo do trabalho” que é dominado por grupos hegemônicos e por neoliberais conservadores que lutam incessantemente contra a “produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” para os (as) subalternizados (as)? Nesse sentido, cabe o alerta de Apple (2010), uma das perguntas mais importantes que deve ser feita em nossas escolas: qual conhecimento e de quem devemos ensinar?

Manifestamente essas políticas educacionais “ocas” passam despercebidas até mesmo pelos olhares mais atentos, mas não

para quem recorre ao “golpe de vista” recomendado no paradigma indiciário de Ginzburg. Vejamos o que destaca mais uma vez Apple:

Uma das perguntas norteadoras no campo da educação é enganadoramente simples: qual conhecimento tem mais valor? Ao longo das últimas quatro décadas, uma ampla tradição cresceu em torno de uma reformulação dessa pergunta. Em vez de “Qual conhecimento tem mais valor?”, a pergunta foi reformulada para “De quem é o conhecimento que tem mais valor?” (APPLE, 2012, 2004, 2000, 1996).

Assim, em uma leitura atenta da referida lei, poderemos constatar que existe uma completa omissão no que tange aos “[...] princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, [...]”, pois não há explicações detalhadas, tão pouco, a exemplificação desse dispositivo legal supramencionado. Existe apenas a menção subjacente e uma inocente e vaga frase. A esse respeito afirma Ginzburg (1989) que utilizar o paradigma indiciário é encontrar caminhos distintos para entender o que as pistas significam e o que os documentos indicam.

Outro aspecto do Art. 7º que apresenta imensa preocupação destaca o seguinte, [...] VI — **ministrar em nível de educação superior:** [...] b) *cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;* [...], pois, implementar cursos de licenciatura para formar professores (as) numa rede federal de educação profissional, científica e tecnológica com problemas e conflitos formativos/didáticos/pedagógicos/metodológicos é um processo distópico.

Surge a seguinte indagação: como essa instituição e, conseqüentemente, o seu sistema federal de ensino, conseguirá atingir o objetivo do inciso VI, alínea b, se boa parte de seu corpo

docente é formado por bacharéis (não licenciados) e não por docentes licenciados (as), ou seja, para a docência no ensino técnico basta o domínio dos conhecimentos profissionalizantes, deixando a formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica à margem do campo da educação, não se traduzindo numa política pública de formação docente condizente com as perspectivas da formação politécnica?

Contrapondo-se a essa lógica, Apple adverte:

[...] tem havido um crescente reconhecimento de que estudos educacionais críticos devem se voltar a questões do global, da imaginação colonial e às abordagens pós-coloniais, para entender as complexas relações sincrônicas e diacrônicas e, às vezes, contraditórias, entre conhecimento e poder, entre Estado e educação, e entre sociedade civil e imaginário político (APPLE, 2013).

O contraste entre a política de formação docente existente nos Institutos Federais e o objetivo apontado na alínea 'b', do inciso VI, do art. 7º é uma preocupante contradição, pois sinaliza a necessidade de rever os aspectos pedagógicos e políticos para formação docente nesse espaço formativo e de trabalho. Uma primeira tentativa de corrigir essa contradição em termos de políticas educacionais para formação docente ocorreu 4 anos depois da criação dos Institutos Federais, através da edição da Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2021.

Essa Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio, inclusive, dispondo no seu Art. 40 o seguinte:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] § 2º **Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na**

profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I — excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II — excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III — na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. [...] (BRASIL, 2012, p. 12, grifo nosso).

A Lei nº 11.892/2008, neste íterim, que criou esse sistema federal de ensino para qualificar a mão de obra para o mundo do trabalho, nasceu com um problema grave em termos de políticas educacionais e formação docente, refletida, principalmente, na significativa quantidade, de professores (as) graduados (as), não licenciados (as) (bacharéis) compondo o seu corpo docente.

Refletindo sobre as contradições que ocorrem na educação profissional e tecnológica brasileira e buscando caminhos para possíveis soluções, Machado (2008) destaca:

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a formação docente para a educação profissional e tecnológica requer a problematização das contradições presentes no mundo do trabalho, nas organizações sociais e de trabalho.

Assim, nas entranhas de um texto normativo, encontramos intenções e omissões conectadas na tríade estrutural da

linguagem: signo, ideologia e realidade. Corroborando com esse raciocínio Lima (2002, p. 15) nos alerta:

Para compreender o que se esconde nas entrelinhas de um texto, é preciso conhecer, primeiro, o que é a sua essência. Nenhum discurso é autônomo, nenhum ato de comunicação possui um único sentido. Há muitas vezes em um discurso, há diversos caminhos que a palavra percorre.

Por fim, assevera Bakhtin (1997, p. 25) que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição nesse contexto. Essa tomada de posição é historicamente empreendida pela burguesia brasileira, valendo-se de narrativas aparentemente neutras, apresentadas em textos normativos, para impor seus valores culturais e ideológicos aos subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente a comunicação é uma ferramenta fundamental para o processo de socialização em qualquer época e em qualquer sociedade, mas há outro elemento de que não podemos esquecer: a sua função como instrumento de manipulação. Certamente os textos normativos não são elaborados por legisladores (as) ingênuos (as) ou imparciais. Eles e elas conhecem possivelmente a arqueologia dos signos linguísticos e, através de uma narrativa legal, podem legitimar a dominação ou a narrativa hegemônica de um grupo sobre o outro. Assim uma lei, enquanto linguagem normativa, pode se apresentar como fator de influência, convencimento e domínio.

Essa linguagem normativa apresenta uma complexidade que envolve o discurso, por isso é preciso uma base teórica consolidada para perceber os meandros, as nuances e as

intencionalidades inculcadas nesse tipo de texto, já que, mesmo sendo um leitor (a) devidamente letrado (a) e atento (a), não será o suficiente para desvendar as manobras discursivas camufladas nas entrelinhas da lei.

No caso da Lei 11.892/2008, ela, aparentemente, está revestida de boas intenções nos seus dispositivos, mas com o “faro” ou com o “golpe de vista”, salientados por Ginzburg, encontraremos nas suas diversas camadas discursivas, as contradições. Tais contradições também nos fazem lembrar de que tal lei fora criada por um governo progressista que, inegavelmente e conseqüentemente, criou um sistema federal de ensino de Estado e não de Governo, o que é louvável. Mas as brechas e fragilidades encontradas na lei apontam um alinhamento com o grupo hegemônico que comanda o mundo do trabalho e comanda o “Deus Mercado”.

Esse “Deus” impõe a sua linguagem, o seu signo e o seu discurso a partir de argumentos revestidos aparentemente de legalidade e legitimidade, com uma estratégia semiológica de poder, comunicação e intertextualidade.

As repercussões da arqueologia do signo linguístico, por conseguinte, estão presentes nas narrativas dos dispositivos legais destacados neste texto, explicitados na caracterização, finalidades e objetivos propostos pelo sistema federal de ensino dos Institutos Federais. Tal arqueologia guarda estreita ligação com uma cadeia aberta de significantes-significados.

Destarte, a compreensão da política da cultura na educação e as suas relações com as diretrizes governamentais para educação, currículos, ensino, formação, enquanto políticas educacionais poderão indicar um contraponto na tentativa de superar os gargalos e as contradições encontradas perenemente

na educação profissional e tecnológica no Brasil, em especial, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. Nova York: Teachers College Press, 1996.

APPLE, M. W. *Conhecimento oficial*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. New York: Routledge, 2004.

APPLE, M. W. *Crises globais, justiça social e educação*. New York: Routledge, 2010.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. New York: Routledge, 2012.

APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* New York: Routledge, 2013.

BAKHTIN, Mikhael. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhael. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Em que se pode Reconhecer o Estruturalismo?* CHATELET, François. História da Filosofia: Ideias e Doutrinas, v. 8, O Século XX. São Paulo: Zahar Editora, 1973.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972. 260p.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do conhecimento*. Paris: Gallimard, 1969.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Linguística e arqueologia. *DELTA* [online]. 1999, v. 15, n. 1, pp.00-00. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000100008>.

LIMA, Rita de Cássia Marques. "*O Poder Da Comunicação*". São Paulo: FGV-EAESP, 2002, 240p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV-EAESP, Área de Concentração: Organização, Recursos Humanos e Planejamento).

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC; SETEC, 2008.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlin. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.