

# O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE CLASSE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

## THE CURRICULUM IN THE CLASS PERSPECTIVE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR PROFESSIONAL EDUCATION

Marise Ramos<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto apresenta uma análise das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) e considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a partir da compreensão de currículo como expressão da luta de classes, constituído em campo de conhecimento e de disputas. Resgata, inicialmente, o que a literatura designa como teorias não críticas, críticas e pós-críticas do currículo e desenvolve a análise com base em princípios filosóficos e ético-políticos do materialismo histórico-dialético da formação humana, defendendo a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria curricular na perspectiva da classe trabalhadora. Correlaciona os passos didáticos dessa pedagogia com uma proposta de tempos curriculares e, finalmente, analisa o movimento nacional de elaboração das referidas Diretrizes no período de 2010 a 2012, tendo como fonte documentos oficiais e produzidos por segmentos da sociedade civil. Identifica nesse movimento e em seu resultado – as respectivas DCN - contradições virtuosas que permitem trazer a Pedagogia Histórico-Crítica para o centro dos debates e do trabalho escolar visando à formação da classe trabalhadora, sem ignorar as dificuldades impostas pela conjuntura atual do capitalismo. Conclui sobre o caráter híbrido das Diretrizes, face à incorporação de conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e a manutenção de alguma inspiração na Pedagogia das Competências, em especial nas DCNEPT, bem como sobre o desafio da luta organizada dos educadores. Alerta, finalmente, para o fato de que a disputa pelo currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo; ensino médio; educação profissional; pedagogia histórico-crítica.



Vol. II Número 23 Jul./Dez. 2016

*Ahead of Print*

<sup>1</sup>Parte deste texto foi base da exposição realizada na Conferência Estadual de Educação, realizada no período de 24 a 25 de agosto de 2013, por organização da APP-Sindical e da UNIOESTE.

<sup>2</sup>Doutora em Ciências Humanas – Educação (UFF, 2001). Pós-Doutorado em Etnossociologia do conhecimento profissional (UTAD/Portugal, 2012). Especialista em Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**ABSTRACT:** The text presents an analysis of the current National Curriculum Guidelines for Secondary Technical Professional Education (DCNEPT) and considerations about the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM) from the understanding of curriculum as an expression of the class struggle, constituted in a field of knowledge and disputes. Initially, it rescues what the literature designates as non-critical, critical and post-critical theories of the curriculum and develops analysis based on philosophical and ethico-political principles of the historical-dialectical materialism of human formation, defending Historical-Critical Pedagogy as a curricular theory in the perspective of the working class. It correlates the didactic steps of this pedagogy with a proposal of curricular times and, finally, analyzes the national movement of elaboration of said Guidelines in the period from 2010 to 2012, having as source official documents and others produced by segments of civil society. It identifies in this movement and also into its result - the respective DCN - virtuous contradictions that allow to bring the Historical-Critical Pedagogy to the center of debates and school work aiming at the formation of the working class, without ignoring the difficulties imposed by the current conjuncture of capitalism. It concludes on the hybrid nature of the Guidelines, in view of the incorporation of concepts of Historical-Critical Pedagogy and the maintenance of some inspiration in the Pedagogy of Competencies, especially in the DCNEP, as well as on the challenge of the organized struggle of educators. Finally, it alerts to the fact that the dispute over the curriculum is not exclusively a school issue; rather, it is a contest for the society project more widely into the class struggle.

**KEYWORDS:** curriculum; secondary school; professional education; Historical-critical pedagogy.

## Introdução

Este texto procura estabelecer um diálogo com educadores da educação básica sobre o que entendemos como currículo. Reconhecendo que nossa mobilização sobre o tema tende a se voltar para aspectos operacionais da prática escolar, situa o currículo como campo de conhecimento e de disputas, resgatando o que a literatura designa como teorias não críticas, críticas e pós-críticas do currículo.

Assumindo a posição crítica, discute possibilidades de se ir além de teorias sobre a escola ou sobre o currículo ao defender a existência de uma proposta pedagógica concreta centrada nos interesses da classe trabalhadora. Nesses termos, recorre a princípios filosóficos e ético-políticos do materialismo histórico-dialético da formação humana e defende a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria curricular na perspectiva da classe trabalhadora.

Apresenta uma reflexão sobre a organização de tempos curriculares que podem corresponder ao processo didático defendido por esta pedagogia. Finalmente, reflete sobre perspectivas de esta concepção se tornar hegemônica no Brasil, identificando no movimento nacional de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional uma possibilidade. Identifica, porém, na conjuntura atual brasileira e internacional, frente à hegemonia do capital, muito mais dificuldades do que possibilidades para tal. Sendo assim, alerta para o desafio da luta organizada dos educadores e para o princípio de que a disputa do currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes.

I. Teorias do currículo: um campo tensionado por diversas perspectivas

Quando falamos em currículo pode-se considerá-lo sob diferentes perspectivas. A

mais comum entre nós professores é associá-lo à grade curricular que organiza disciplinas, tempos e espaços de ensino. Falamos, então, do currículo como um artefato (Silva, 1999) o qual, no processo pedagógico, equivale a uma relativa dose de prescrição.

Do ponto de vista teórico, vamos encontrar em Bobbitt (1918) e em Tyler (1950, *apud* Kliebard, 2011), a própria origem desse termo quando referido à escola: do latim, *currere*, que significa corrida, percurso. Assim, o currículo seria o percurso a ser percorrido pelo estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlado e avaliado pelo professor. Ao final deste percurso, o produto deve corresponder aos objetivos previamente estabelecidos. Tyler aprimora essa perspectiva ao elaborar princípios lógicos de eficiência e eficácia do currículo. Essas teorias foram chamadas de teorias não-críticas e surgiram no contexto do industrialismo e do tecnicismo, por uma forte homologia com o taylorismo-fordismo. Não por acaso, é fácil associar os princípios da Administração Científica de Henry Taylor (1914) com os princípios lógicos de Tyler.

Com o surgimento da Nova Sociologia do Currículo na Inglaterra – NSE o currículo se consolida como um campo de conhecimento. A NSE é reconhecida como um movimento que voltou-se para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. (Moreira e Silva, 2001)

Influências teóricas e políticas do campo foram o estruturalismo althusseriano, o reprodutivismo de Bourdieu e Passeron e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet, que identificavam a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês, cuja função essencial seria reproduzir as relações econômicas, sociais e culturais de classe, distinguindo-se as escolas destinadas à classe dominante e à classe trabalhadora. Nesses termos, o campo do currículo se reconfigurou a partir de teorias críticas, de modo que, tanto o currículo proposto e desenvolvido na escola quanto o próprio campo científico foram reconhecidos como esferas de disputa. Isto porque o currículo foi reconhecido como um processo de seleção cultural, pois o que se inclui ou o que se exclui do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias etc.) seria produto da hegemonia de um grupo social. Aplica-se, aqui, o enunciado de Marx de que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. No nosso entendimento, este é um ponto de partida fecundo para discutirmos o currículo na perspectiva de classe.

Ao final dos anos de 1980 e a partir dos anos de 1990, o pensamento pós-moderno influenciou toda a educação e, como não poderia deixar de ser, o campo do currículo. Este pensamento se fez a partir da crítica aos princípios que caracterizaram a chamada modernidade, como, por exemplo, a construção de macro teorias sobre a sociedade e o ser humano – por vezes chamadas de meta-narrativas – a exemplo do Materialismo histórico-dialético em Marx, da Psicanálise em Freud, dentre outras.

Um dos argumentos da crítica pós-moderna é que tais teorias, por apresentarem princípios e fundamentos explicativos das relações sociais e dos sujeitos, além de verem a história como uma construção de curto, médio e longo tempo, levavam a se acreditar na existência de projetos sociais e na possibilidade de transformações desses projetos. Por isto, se tornariam autoritárias por subsumirem o indivíduo ao social. Assim, no lugar de sujeitos produzidos pelas relações sociais, entram os indivíduos, a singularidade e a alteridade.

O avanço da ciência, a crença no progresso tecnológico e no desenvolvimento econômico e social – princípios herdados do iluminismo e fundantes da modernidade – teriam justificado guerras e barbáries, assim como oprimido diferenças e diversidades culturais, étnicas, sexuais, dentre outras, em nome de padrões dominantes, identificados com a cultura urbano-industrial, eurocêntrica e machista. Nesses termos, o conceito de classe social torna-se ultrapassado, pois esta seria mais uma categoria opressora.

No lugar das classes, então, entram os grupos sociais e, no interior desses, as singularidades. No lugar do conhecimento científico – possibilitado pelo princípio de que se

pode conhecer a realidade física e social – entram as narrativas e o relativismo. Em oposição à perspectiva histórica do processo social ou, mais criticamente, à crença no progresso, valoriza-se o presentismo e o imediatismo. Ao invés de se lutar por projetos coletivos de identidade social, o que importa são os projetos individuais ou somente as experiências singulares, já que o tempo não comportaria mais projetar o futuro. Por isto, as teorias da história, da sociedade e dos sujeitos, a ciência em geral e as instituições a ela relacionadas, como é o caso da escola, entram em crise.

Influenciadas por este pensamento, surgem as teorias não-críticas do currículo, segundo as quais este se identifica com práticas culturais vividas na escola. Estariam superadas, assim, tanto a compreensão do currículo como um artefato escolar e um percurso programado e linear das teorias não-críticas, quanto aquela que o consideram instrumento da reprodução social. A existência de prescrições curriculares – a exemplo de regulamentações da política educacional, diretrizes, parâmetros etc. – não seriam mais pertinentes, sejam essas conservadoras ou progressistas; reprodutoras ou transformadoras. Afinal, as ciências não seriam mais os campos de referência para a seleção de conteúdos, mas sim o cotidiano; talvez nem mesmo caberia selecioná-los, pois o que importa é viver as experiências culturais proporcionadas pelo encontro entre pessoas e essas é que passam a se constituir propriamente como o currículo. Não haveria, então, mais disputas e sim acordos.

Se, por um lado, as teorias não críticas expressam o pensamento conservador sobre o currículo, enquanto as críticas foram marcadas principalmente pela perspectiva reprodutivista, por outro lado, o pensamento dialético talvez tenha sido pouco teorizado ou incorporado nos estudos e nas disputas sobre o currículo escolar. Mas isto não significa a ausência de produção científica nesse sentido, nem mesmo de proposição política e pedagógica.

### **A discussão do currículo na relação trabalho e educação e a perspectiva histórico-crítica**

Em outras áreas das ciências da educação, a exemplo de Trabalho e Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, encontramos, especialmente a partir do final dos anos de 1970, uma fecunda contraposição tanto às teorias não críticas da educação e do currículo, quanto às crítico-reprodutivistas. Trata-se da compreensão que entende a escola como instância de organização da cultura e, assim, como aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 1991), o que colocou novas questões para a área. O programa marxiano de educação e os estudos de Antonio Gramsci, a partir de seus leitores, contribuíram para a difusão da concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação *omnilateral* como uma utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta expressão, a propósito, sintetizou a questão científica e ético-política central da área, motivando estudos sobre o seu significado e a sua possibilidade teórico e prática na sociedade capitalista. (CIAVATTA e RAMOS, 2012)

Assim, a proposição histórico-dialética da educação não surgiu no Brasil como uma teoria do currículo, mas sim como uma pedagogia: a Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, entendo a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria da educação e sobre a educação; como uma teoria pedagógica; e como uma teoria do currículo na perspectiva da classe trabalhadora. Trata-se, como explica o seu autor, de uma pedagogia que tem como categoria o “modo de produção da existência”. Em suas próprias palavras,

trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2005, p. 2).

Reconhecemos nesta teoria os princípios filosóficos que discutimos em Ramos (2005). Um deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. O outro princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. (Kosik, 1989).

Por esta razão, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Mas não de qualquer tipo de saber, e sim aquele que foi produzido historicamente pela sociedade a fim de resolver os problemas que a realidade nos impõe, acompanhado da explicitação das motivações e disputas históricas e de classe que levaram à sua produção. Portanto, tornam-se também conteúdos de ensino a explicitação e a discussão de problemas que permanecem historicamente e que não foram enfrentados devido a relações de dominação de uma classe sobre a outra. O que define a seleção de conteúdos e métodos no currículo na perspectiva da classe trabalhadora são os interesses dos dominados, posto que a escola visaria garantir à classe o acesso ao conhecimento, bem como sua assimilação efetiva para que, ao compreender a realidade, possa produzir formas de transformá-la.

Por esta concepção, se as ciências se mantêm como campo de referência da seleção de conteúdos curriculares, em contraposição, não se a toma como neutra. Ao contrário, o currículo na perspectiva da classe trabalhadora busca evidenciar que os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente tendem a ser aqueles que interessam à classe dominante. É sob a hegemonia de suas ideias que se privilegiam os problemas a serem estudados e, assim, os conhecimentos produzidos.

Por isto, o outro princípio desta teoria é a historicidade. Ou seja, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender o processo histórico da luta social pela produção da existência e, assim, a historicidade e as contradições das relações de trabalho, culturais, científicas e pedagógicas. Por esta concepção, entendo que os componentes curriculares são formas de organizar conteúdos de ensino à luz dos seus respectivos campos de referência e das finalidades da formação. A interdisciplinaridade seria a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. Este movimento é também dialético, pois a razão de se estudar qualquer conteúdo não está na sua formalidade, mas na tentativa de captar os conceitos que fundamentam a realidade nas relações que a constituem.

O autor da Pedagogia Histórico-Crítica propõe o método de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Suas etapas são as seguintes: a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. b) Problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar. c) Instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor; d) Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social); e e) Prática social.

O movimento que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (a totalidade de determinações e de relações) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2005).

Tendo compreendido o currículo como campo de conhecimento e como prática social orientada por concepções filosófica, epistemológica, pedagógica e ético-política e tendo, ainda, refletido sobre sua organização como seleção de conteúdos e métodos, superamos o senso comum que identifica o currículo como artefato. Mas a questão sobre como propor e desenvolver um currículo na perspectiva que aqui defendemos é frequente e legítima.

Em outros textos (RAMOS, 2005; 2014) discutimos um pouco mais esta dimensão operacional, na tentativa de seguir o princípio da Pedagogia Histórico-Crítica de ter a categoria “modo de produção da existência” como fundamento. Muito sinteticamente, sugerimos considerar os processos de produção – materiais, culturais, sociais etc. – como ponto de partida para a construção curricular, buscando-se analisá-los em múltiplas dimensões, de modo que o conhecimento sistematizado surja como necessidade. Ao mesmo tempo, discutimos a pertinência de situar tais conhecimentos nos campos epistemológicos e históricos de seu desenvolvimento e também de se buscar relacioná-los com conhecimentos de outros campos, considerando que esses são mediações da realidade concreta apreendidas no plano do pensamento e que as disciplinas científicas e escolares podem ser compreendidas como recortes dessa realidade e, assim, como particularidades por meio das quais se pode apreendê-la. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, muito mais do que ser uma metodologia ou uma estratégia didática, torna-se um problema e uma necessidade da produção do conhecimento e, também da pedagogia (FRIGOTTO, 1993).

A partir de uma reflexão nesses termos, discutimos possibilidades de organização de tempos curriculares (RAMOS, 2014), que aqui reproduzimos. Trata-se de se distribuir os tempos curriculares não tanto pelas disciplinas, mas de se pensar que essas ou outros tipos de componentes curriculares devem contemplar tempos de problematização, quando a síntese é ponto de partida e os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos.

O ensino do conhecimento sistematizado, o qual tende a assumir a forma de conteúdos disciplinares, torna-se necessário à medida que os estudantes identifiquem que seus conhecimentos são insuficientes para a compreensão e o enfrentamento do problema. Esse processo ocuparia os tempos de instrumentalização.

Momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, ajuda a perceber a insuficiência de conhecimentos que os estudantes possuem até então e esses seriam os tempos de experimentação. Mas a aprendizagem fecunda e a autonomia intelectual se desenvolvem à medida que os estudantes conseguem formular questões e dialogar sobre elas com interlocutores. No caso da escola, o professor é este interlocutor privilegiado e pode realizar a interlocução de forma sistemática e organizada em tempos que se tornam de orientação.

Problematização, instrumentalização e questionamentos são momentos que precisam levar a uma síntese sistematicamente elaborada. Neste caso, estudantes e professores estão juntos numa relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, inclusive valendo-se da exposição didática. São os tempos de sistematização. Finalmente, tem-se os tempos de consolidação, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. Os momentos de avaliações adquirem um novo sentido se regidos por esta finalidade e não pela classificação e

hierarquização de méritos, típica da escola burguesa.

Como afirmamos anteriormente (RAMOS, 2014), a seqüência desses tempos não é linear, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem, se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, em face da relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem que, entretanto, isso signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação. Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseiam nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a reflexão apresentada neste texto.

### **As diretrizes curriculares nacionais da educação profissional hoje: debates e possibilidades**

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEM e DCNEPT, respectivamente) ocorreu no período de 2010 a 2012, no interior do Conselho Nacional de Educação (CNE), envolvendo diretamente o Ministério da Educação e, mais amplamente, intelectuais, instituições e organizações envolvidas com a política educacional. Nos meses de maio a junho de 2010, esses sujeitos individuais e coletivos configuraram um Grupo de Trabalho, com apoio logístico do MEC (exclusivamente local, passagens e diárias) que elaborou um documento crítico aos apresentados pelo CNE e, ao mesmo tempo, propositivo de uma concepção de Diretrizes, centrada nos princípios da formação integrada e educativo do trabalho, do currículo na perspectiva da totalidade, e da relação entre trabalho, ciência e cultura. Princípios esses também oriundos do pensamento materialista histórico-dialético em convergência com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Destaque-se a compreensão deste grupo sobre a pertinência de se ter um mesmo Parecer para o EM e a EPTNM, posto que seriam guiados pelos mesmos princípios ético-políticos e pedagógicos e pelas mesmas diretrizes curriculares. Esta proposta não foi incorporada pelo Conselho, mas o conteúdo do documento serviu imediata e fortemente de base para as DCNEM, de modo que se pode encontrar no texto dessas, longos excertos do mesmo documento.

No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, observou-se um fenômeno interessante ao longo dessa elaboração. Artigo de Ciavatta e Ramos (2012) demonstra como a proposta de parecer elaborada pelo Conselheiro Francisco Cordão (o mesmo autor das DCN anteriores) e apresentada ao debate em 2010 baseia-se na Pedagogia das Competência reforçando-a, assim, como a diretriz curricular a ser seguida pela EPT.

A CHAVE, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções) é o eixo de todo o argumento do parecer. Como demonstramos naquele artigo, A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no âmbito do PISA, desenvolveu o Projeto “Definindo e Selecionando Competências-chave” (DeSeCo), concluindo por três grupos de competências-chave, a saber: “interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos; agir de modo autônomo; utilizar recursos ou instrumentos de modo interativo”. (SACRISTÁN, 2011, p. 42). Permeado de sentido metafórico na educação – a “chave do sucesso”, a “chave do futuro”, dentre vários slogans propagado pelo mercado – mas tendo um uso supostamente científico na teoria das competências, o termo chave se transformou em CHAVE (uma sigla que transmite uma mensagem reificadora do poder econômico e social da educação) naquela proposta de DCNEP de 2010.

Esta proposta, porém, não logrou ser a definitiva. Em 04 de setembro de 2012, o

parecer homologado pelo Ministro da Educação, aprovado pelo CNE em 09 de maio de 2014 com o de número 12, tinha conteúdo distinto da primeira proposta (a qual, por sua vez, passou por diversas versões pelo mesmo relator) e mais inspirado no referido documento de 2010 elaborado pelo Grupo de Trabalho. O relatório apresentado no primeiro item do parecer esclarece:

Na reunião da Câmara de Educação Básica, do dia 1º de junho de 2011, entretanto, o Secretário da SETEC/MEC entregou um documento resultante dos debates promovidos por aquela Secretaria, a partir do dia 23 de maio de 2010, [...] manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial, reiterando, a título de “substitutivo”, o “Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, por entender que o mesmo “expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional”. Com essa nova comunicação do Secretário da SETEC/MEC, a Câmara de Educação Básica decidiu interromper momentaneamente o debate em curso na Câmara e reorientá-lo para a identificação dos reais pontos de discordância entre as duas posições. Em 19 de julho de 2011, a Portaria CNE/CEB nº 2/2011 constituiu Comissão Especial integrada pelos seguintes Conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos, os quais decidiram assumir em conjunto a relatoria do Parecer. Buscou-se, então, identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL. CNE, 2012a, p. 4)

Além de outros pontos, o artigo 6º da Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012 – dispositivo disciplinador decorrente da doutrina expressa no parecer – é exemplar da mudança de perspectiva das DCNEPTNM tomada a partir da crítica propositiva consistentemente feita ao trabalho anterior do Conselho.

Neste se explicita que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem como princípios:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral do estudante**; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social**, assumindo a **pesquisa como princípio pedagógico**; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a **historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem**; VI - **indissociabilidade entre teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; X - **reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades**, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; XI - **reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas**,

**quilombolas e populações do campo;** XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XIII - **autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico**, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados; XVII - **respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**. (BRASIL. CNE. 2012b, grifos nossos)

Seria excessivo analisar o significado e a relevância desses princípios, considerando as afinidades com a concepção pedagógica defendida na perspectiva da classe trabalhadora. Portanto, podemos considerar o movimento aqui descrito como uma conquista. Afinal, houve um processo pelo qual a sociedade educou o Estado e a existência de um dispositivo legal dessa natureza deve ser, por sua vez, educativo da sociedade.

A ideia de competências não desaparece do texto oficial, vindo associada palavras conhecimentos e saberes. A propósito, o parecer dedica um item ao tema “saberes profissionais”. Estudos que temos desenvolvido a partir de 2012, de natureza teórica (RAMOS, 2014; CARIA e RAMOS, 2015) e empírica (RAMOS et. al., 2014), têm demonstrado que se tratam de conceitos distintos nos seus significados e na forma como se relacionam, os quais dependem, por sua vez, do seu uso, se na educação e ou no trabalho. Além disto, a polissemia da noção de competências, tão discutida desde os anos de 1990, permanece.

Deste modo, não fosse por seu caráter ideológico, que se confronta com a concepção pedagógica histórico-crítica, por sua polissemia, a manutenção da noção de competências nas DCNEPNM pouco tem a contribuir para o currículo e, possivelmente sua manutenção no documento é fruto das disputas que se travaram e se travam no contexto de sua elaboração e implementação. Já a expressão “saberes profissionais”, especialmente quando tratados do ponto de vista do reconhecimento e da certificação, podem estar trazendo uma nova perspectiva conceitual ainda insipiente, mas, talvez, vigorosa a ser ainda debatida.

### **Considerações finais.**

Se recuperássemos as lutas dos educadores pela construção da escola da classe trabalhadora no Brasil, veríamos que as ideias aqui expostas nunca se tornaram hegemônicas, ainda que mantenham o seu vigor no âmbito acadêmico, sendo debatidas também em movimentos sociais e instituições de ensino. A política pública, entretanto, tem-se mostrado historicamente impermeável a elas, mesmo num contexto que nos parecia mais favorável como nos governos dos presidentes Lula e Dilma. O fato é que a política curricular é expressão das ideias hegemônicas e, numa exacerbação do que caracteriza a história da educação brasileira, esta se faz pelo pensamento privatista. Objetivamente, o empresariado organizado no “Todos pela Educação” e os representantes internacionais do capital, como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, ocupam espaço no governo e conseguem obter

consenso na sociedade civil.

Após o período dominado pelo tecnicismo na educação, cuja maior expressão foi a Lei n. 5.692/71 e os pareceres do antigo Conselho Federal de Educação, o Brasil viveu o debate sobre a nova LDB e a crença de que se poderia disputá-la favoravelmente à classe trabalhadora. Ao invés disto, porém, segmentos conservadores foram vitoriosos, o que se revelou mais explicitamente com as reformas educacionais realizadas logo após a aprovação da Lei n. 9.394/96. A política curricular neste contexto impunha o modelo baseado em competências o qual, como foi demonstrado em outros estudos (RAMOS, 2001; 2010), buscou reordenar a relação entre trabalho, educação e sociedade na perspectiva pós-moderna. No entanto, vimos que seus fundamentos não ultrapassam o pragmatismo e se materializam em concepções e práticas neotecnistas (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2001).

As atuais Diretrizes, por sua vez, mesmo de forma híbrida, recorrem, a alguns princípios da concepção histórico-crítica. Porém, a pedagogia das competências ainda tem orientado a política curricular de sistemas de ensino no Brasil, e está na base de programas internacionais de avaliação educacional, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (SACRISTÁN, 2011). Os resultados deste Programa, por sua vez, têm motivado reformas educacionais em diversos países, sendo alguns organismos internacionais ativos intelectuais orgânicos desse processo.

Apesar de parecer que a influência da Pedagogia das Competências foi minimizada, provavelmente devido à resistência e luta dos educadores que conseguiram, inclusive, evitar que toda a reforma empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso se completasse, a conjuntura tem-se mostrado cada vez mais desfavorável à perspectiva da classe trabalhadora. Por isto, não será somente a partir do Estado – âmbito das políticas oficiais – que a concepção histórico-dialética poderá disputar a hegemonia. Mas é especialmente por meio da luta social e popular pela educação da classe trabalhadora, a ser fortemente travada na esfera da sociedade civil e em tensão com a sociedade política, que as ideias defendidas aqui neste texto podem ser mais do que formulações utópicas.

## Notas

<sup>3</sup> O currículo, na visão de Bobbit, tem a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho; eficiência esta cujo padrão foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho.

<sup>4</sup> Os princípios lógicos de planejamento curricular de Tyler implicam a determinação dos fins educacionais, a aprendizagem por objetivos de ensino, dirigido e controlado mediante a seleção de conteúdos e metodologias de ensino baseados em funções sociais e profissionais, seguida de avaliação.

<sup>5</sup> Sobre este pensamento, sugerimos a leitura de Jameson (1994; 1996).

<sup>6</sup> Acompanho aqui a posição de Kramer (1997, p. 19) que afirma não estabelecer diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. A autora compreende o currículo ou alternativa curricular como a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifica, então, ambos os termos, relacionando-os à vida na escola, na creche e na pré-escola. “Um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

<sup>7</sup> Os nomes dos autores do documento constam do anexo do artigo de Ciavatta e Ramos (2012) e, também, de Pacheco (2012). O então Secretário de Educação Média e Tecnológica à época, Elieser Pacheco, publicou esse documento pela Editora Moderna na condição de organizador da obra. Ainda que os autores tenham autorizado sua publicação, a colaboração do Sr. Secretário, neste caso, se restringiu às relações que a viabilizaram e à apresentação do documento, a qual pode ser encontrada <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337E CDC2B0137E D025BFE393C>. Consulta realizada em 26/01/2016.

<sup>8</sup> O sumário executivo desse projeto pode ser consultado em <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

<sup>9</sup> Os trabalhos a que nos referimos imediatamente acima podem vir a contribuir para este debate.

<sup>10</sup> Estudos exemplares sobre o que afirmamos são os de Sampaio (2013) e os realizados por Larentes em estágio de pós-doutorado no México (2014-2015).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, p. 10. Disponível em [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf). Consulta em 6 mar. 2015.
- BOBBITT, J. The curriculum. Boston, Houghton Mifflin, 1918.
- CARIA, T. ; RAMOS, M. N.. Professional Cultures and Knowledge: an interdisciplinary perspective. In: Ana Maria Costa e Silva; Miriam T. Aparício. (Org.). International Handbook of professional identities. 1 ed. California: Scientific & Academic Publishing, USA, 2015, v. 1, p. 66-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, (1993). A interdisciplinaridade como problema e como necessidade nas ciências sociais. Educação e realidade, Porto Alegre, 18 (2), p. 63-72.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- JAMESON, F. Espaço e imagem. Teoria do Pós-Moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- KLIEBARD, H Os princípios de Tyler. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.
- MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo, Hucitec, 1991.
- PACHECO, Elieser. Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 30, p. 105-125, 2014.
- RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. Trabalho & Educação (UFMG), v. 23, p. 207-218, 2014.
- \_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 17, p. 11-37, 2012.
- \_\_\_\_\_. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Ficoruz e Ed. UFRJ, 2010.
- \_\_\_\_\_. Possibilidade e desafios do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, M. et. al. Processo de Trabalho dos Técnicos em Saúde na Perspectiva dos Saberes,

Práticas e Competências. Projeto de Pesquisa (2015-2017). EPSJV/Fiocruz; Ministério da Saúde; Organização Panamericana de Saúde. 2014.

SACRISTAN, J.(org.). Educar por competencias: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAMPAIO, C. T. A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível? Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Políticas Públicas e Formação Humana. Interdisciplinar) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, 2014.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**Recebido em: 22/04/1016**

**Aprovado em: 11/01/2017**