

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNDO GLOBALIZADO: O CASO BRASILEIRO - ABORDAGEM COMENTADA¹

Curricula policies for professional education in globalized world: the Brazilian case - a commented approach

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales²
VIANA, Isabel Carvalho³

RESUMO

O objetivo do texto é contribuir para o entendimento de políticas curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Brasil, salientando-se desafios a serem superados, para um tratamento da Educação Profissional (EP) comprometida com a inclusão social. Nesse sentido, analisam-se documentos oficiais, tendo-se por pano de fundo o contexto da globalização e a sua expressão no campo da EP. Tendo-se por marco inicial a segunda metade da década de 1990, a análise mostra que as políticas em pauta são permeadas pelo predomínio das condições de se afirmar ou de se negar o ajuste à globalização. A partir do final da primeira metade da década de 2000, no âmbito dos marcos regulatórios, as políticas são reguladas pela ênfase na afirmação e negação, agora simultâneas, desse ajuste. Além disso, registra-se que, via de regra, as políticas gerais da EP no Brasil caracterizam-se pelo seu caráter impositivo, que implica a sua definição por meio de Decretos. A partir da década passada, esse caráter encontra-se mediado pela categoria de conciliação. Tendo sido apresentado em uma Conferência Internacional, o texto é seguido de um comentário, na forma descontraída que este consente. Com um olhar enfileirado pela dinâmica do fenômeno da globalização, destacam-se inquietações e perspectivas em torno da problemática trazida pelo texto que não deixa de implicar uma singular acuidade e uma necessidade de descobrir respostas para os desafios do presente com visão de futuro.

Palavras-chave: Políticas de Educação Profissional; Globalização; Desafios na Educação Profissional.

ABSTRACT

The aim of this text is to contribute for understanding curricula policies for Technical Professional education (PE) at the secondary level, in Brazil, emphasizing challenges to be overcome in order to conduct PE for a compromise with social inclusion. Following this aim, official documents are analyzed within the framework of the globalization process and its expression in the field of PE. The analysis shows that, from the second half of 1990 decade until the end of the first half of 2000s, curricula policies reflect the domain of affirming or denying adjustment to globalization. At the end of 2005, curricular policies are regulated by simultaneous emphasis in affirming and denying that adjustment. Furthermore, it is registered that, in general, educational policies for EP, in Brazil, involve an impositive character, which implies their definition through Decrees. Since the last decade, that character has been mediated through the property of conciliation. The text was presented at an International Conference and it includes a comment done in a consented relaxed tone. With a lined perspective of the globalization process, apprehensions and perspectives are highlighted surrounding the problematic brought by the text, which implies a singular acuity and a need to find out answers for present challenges with a future vision.

Keywords: Professional Education policies; Globalization; Challenges in Professional Education Area.

¹ Versão reduzida de texto que serviu de base para Conferência proferida na *V Conferência Internacional de Estudos Curriculares*, em Braga, Portugal. O texto é um dos produtos de pós-doutoramento da autora Maria Rita com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (Processo BEX 3757/11-0).

² Professora do Programa de Formação Pedagógica de Docentes e do Mestrado em Educação Tecnológica do Departamento de Educação do CEFET-MG. E-mail: mariarita2@dppg.cefetmg.br

³ Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: icviana@ie.uminho.pt

Este texto trata das políticas curriculares para a Educação Profissional (EP) no mundo globalizado, particularmente no Brasil, com o objetivo de contribuir para o seu entendimento, e dos desafios que elas implicam, no contexto do comprometimento com uma sociedade justa e democrática. Importa registrar que essas políticas serão tratadas da forma como se apresentam em documentos oficiais, mormente em dispositivos legais e em relação à EP técnica de nível médio.⁴

Inicialmente, entende-se que as políticas educacionais são políticas sociais e envolvem um amplo conjunto de sujeitos, não se podendo tomar, por exemplo, o poder público como única instância da sua formulação. Elas implicam jogos de forças e interesses diversos e distintos, expressando tensões históricas, uma vez que as políticas são orgânicas às características das formações sociais em que se situam.

Sobre o discurso oficial das políticas curriculares em particular, há que se considerar, ainda, que o currículo no *chão da sala de aula* foge de muitos controles, tendo em vista a autonomia dos professores. Ao lado disso, o regime de verdades e as condições do trabalho pedagógico também limitam a efetivação, nas práticas escolares, das políticas presentes nos dispositivos legais.

Há, também, o fenômeno da hibridização curricular. Por ele, conforme literatura na área (LOPES, 2002; MOREIRA, 2009), a organização curricular, em suas políticas e práticas pedagógicas, implica um processo pelo qual os saberes perdem as marcas das suas fontes originais e se misturam. Enquanto uma seleção de cultura, o currículo é um híbrido, implicando a tradução e a recontextualização de práticas e discursos vinculados a diferentes matrizes teórico-ideológicas que convivem simultaneamente.

Dentro disso, no Brasil, os documentos oficiais sobre as diretrizes curriculares para a EP contêm uma densa fundamentação teórica submetida a um processo recontextualizado por hibridização. Essa hibridização é de tal ordem que, em alguns casos, ultrapassa limites de coerência e precisão lógico-formais. Assim, pode-se afirmar que o Profissional/Professor da EP se vê meio desnordeado com essas diretrizes que, supostamente, deveriam, por definição, indicar-lhe direções.

Isso vai ao encontro do reconhecimento das contradições que permeiam as sociedades de relações entre classes e grupos sociais e da defesa da suposta neutralidade científica. Por esta, permite-se o uso simultâneo de conceitos e práticas curriculares epistemologicamente opostos e cujas finalidades cumpririam distintos papéis educativos, o que, obviamente não é reconhecido.

Por outro lado, os dispositivos relativos à organização e à gestão do trabalho escolar, particularmente os relativos a financiamento, interligados ao controle do trabalho pedagógico, seriam menos susceptíveis à influência da

⁴ Para os que não estão familiarizados com a organização da EP no Brasil, registre-se que, embora seja considerada uma modalidade de educação, ela faz parte, a rigor, de um sistema paralelo ao regular. Envolve cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio – cursos técnicos –, e de educação profissional tecnológica de nível superior – cursos de tecnologia.

resistência dos sujeitos escolares à sua implantação. E, nesse sentido, a direção desses dispositivos pode subsumir a direção dos dispositivos que se referem às questões curriculares, contribuindo também para enfraquecer estes últimos.

Isto posto, ressalta-se que as políticas educacionais no Brasil têm envolvido, nas últimas décadas, a tensão entre dois polos em que, não raro, enfatiza-se o primeiro. De um lado, uma educação amarrada ao mercado e tendendo a uma desescolarização. De outro, a possibilidade de um projeto educativo comprometido com a educabilidade dos trabalhadores, com a formação humana, vinculado ao avanço da consciência crítica sobre a educação como um direito e à importância da formação profissional de qualidade social. Neste último caso, um projeto educativo que leva em conta valores de solidariedade, autonomia, cidadania efetiva, formas de agir segundo padrões éticos, comprometendo-se com processos e produtos ligados à inclusão social.

I – A GLOBALIZAÇÃO E A SUA EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para efeito do objetivo desta exposição e das argumentações desenvolvidas, serão retomados alguns conceitos um tanto arcanos e, portanto, bem conhecidos sobre o contexto da globalização.⁵

A reflexão histórica sobre a globalização implica o seu reconhecimento como uma realidade vinculada aos processos de dominação econômica e cultural, nos diferentes tempos e espaços históricos. No caso da globalização atual, ela é parte da expansão planetária do capitalismo que vem se consolidando, depois da derrubada do muro de Berlim, em 1989, e com o desaparecimento da União Soviética, em 1991.

É inegável que o processo de globalização atual tem produzido intercâmbio internacional e desenvolvimento tecnológico. No entanto, esse processo não vem produzindo um mundo mais igualitário e mais inclusivo, porquanto a ideologia que o sustenta é o liberalismo econômico. De fato,

a globalização percorre os caminhos do neoliberalismo, pois são dois fenômenos estreitamente ligados (CHARLOT, 2007; SPRING, 2007; SANTOS, 2008)⁶ e reforça os mecanismos de convergência da decisão política em áreas fundamentais, tais como a educação e a formação (PACHECO, 2011, p.14).

Nesse contexto, afirma-se, conforme Frigotto (2000), a inevitabilidade do ajuste à globalização e que tal ajuste é de natureza técnica, num mundo onde, supostamente, já não há polaridades e conflitos. A competição é saudável e necessária, vencem os mais competentes e os que mais se esforçam. Essa despolitização necessita de estratégias para se efetivar e, nestas condições, fica clara a importância da educação, particularmente da

⁵ Para uma discussão do tema de forma compreensiva e sintética, ver: Giroletti (2001), Lima Filho (2004), Martins (2000). Para discussão das políticas de EP no mundo globalizado, ver também: Oliveira (2008, 2009, 2011).

⁶ CHARLOT, B. Educação e globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*, n.4, p.129-137, out.-dez. 2007. SPRING, J. *A new paradigm for global school systems*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007. SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

EP, chamada a rever a sua função, em atendimento ao ajuste ao mundo globalizado.

Assim, a globalização tem implicações para o papel da educação, em geral e da EP e, obviamente, para a compreensão das políticas curriculares nesta área. Nesse contexto, redefine-se a função dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional, tanto na sua perspectiva econômico-social, quanto em sua função ideológica.

No contexto do ajuste à globalização excludente, à competitividade no mercado, vista como saudável e necessária, segundo Frigotto (2000), opera-se uma metamorfose do plano dos direitos para o dos serviços, que devem ser comprados, entre os quais, a educação. Compete ao campo educativo desenvolver competências definidas pelo mercado, formando “em cada indivíduo um banco ou reserva de ‘competências’ que lhe assegure ‘empregabilidade’” (FRIGOTTO, 2000, p.224) ou formação para o desemprego. Essa formação interesseira/interessada, pela qual a educação é pensada no âmbito praticamente restrito ao da esfera produtiva, deve qualificar para o trabalho e para a vida, com flexibilidade para enfrentar o emprego, o desemprego e o autoemprego. Deve também formar para a utilização das novas tecnologias e a convivência com as suas consequências na vida social e pessoal em um mundo novo.

Ao lado disso, é fato que as demandas e pressões pela *standardização* cultural são crescentes, reforçando que a globalização não é um fenômeno exclusivamente da economia e que esta tem conotações culturais. Em síntese, a globalização é um fenômeno também cultural e ideológico.

Assim, no plano ideológico, conforme Frigotto (2000), deslocando-se a responsabilidade social do Estado para o plano individual, na *nova ordem*, busca-se, pela EP, a formação de elementos subjetivos nos indivíduos, capazes de assegurar sua adesão consentida e disposição para se adaptarem, alegremente, às instituições e aos seus objetivos.

Em todo esse contexto, as políticas curriculares da EP veem-se constrangidas por um modelo que preconiza a formação do *cidadão produtivo*, na expressão do livro de Frigotto e outros (2006). E este deverá ter competência suficiente para compreender os fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna, *apenas* porquanto globalmente empregável, digitalmente alfabetizado, mas que termina por proteger sua identidade e, particularmente, seus atributos culturais, pelos quais se reconhece, de forma meramente individualista e etnocêntrica. Conforme salienta Pacheco (2011, p.19): “A globalização e o individualismo tornam-se as duas faces de uma mesma moeda, intrinsecamente ligadas”.

II – POLÍTICAS CURRICULARES DE AFIRMAÇÃO E IMPOSIÇÃO DO AJUSTE À NOVA ORDEM

No final da década de 1970, do século passado, iniciou-se a construção de propostas relativas à EP na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil. O objetivo era o de prover respostas às mudanças operadas nas economias mundiais e locais, no contexto da globalização, buscando adequar a formação profissional às pressões por parte das empresas e, também, por

parte dos trabalhadores. É nesse bojo que se situam as reformas educacionais que se consolidaram, em nossos países, na década de 1990.

Assim, em 1994, conforme Ferretti (1997), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) define um verdadeiro programa, comum aos países latino-americanos, a ser cumprido pelos que se encarregam da EP. Esse programa mostra-se contraditório porquanto implicando projetos em disputa. De um lado, um projeto de modernização regulado pelo mercado e, de outro, um projeto de formação da cidadania regulado pela formação humana dos trabalhadores.

A despeito do exposto, uma aproximação analítica mais profunda do programa em pauta sinaliza a direção dominante e predominante da EP proposta para o Brasil, na década de 1990. Basta, para isto, atentar para o que a CEPAL, conforme Ferretti (1997, p.236), considera o grande gargalo:

a carência de habilidades de ordem geral, de atitudes gerais e específicas que se dão por supostas e impedem ou, pelo menos, freiam a capacidade de adaptação dos trabalhadores e o uso mais eficiente das tecnologias [...] o que leva a empresa a não desenvolver todas as possibilidades que lhe oferecem suas opções tecnológicas ou se tornar incapaz de responder às demandas do mercado (CEPAL, 1994⁷ apud FERRETTI, 1997, p.236).

Assim, discutindo os processos formativos no contexto de políticas globalizadas, Pacheco (2011, p.16) registra:

Ao funcionar como mecanismo de uniformização, a globalização tece fortes laços tanto entre conhecimento e economia como entre educação e formação, pela defesa do princípio de que há um benefício econômico se a mão de obra for bem instruída e treinada nos sistemas educacionais.

Nessas condições, o programa de EP que foi seguido pelas políticas curriculares no Brasil, da segunda metade da década de 1999 até o início da década de 2000, vai ao encontro de um desafio: o ajuste da EP à *nova ordem* e ao mercado de trabalho, com suas condições contraditórias, incertas e instáveis.

Esse ajuste expressou-se claramente nas políticas para a área, no país, condensadas em instrumentos jurídicos, entre os quais o Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e a Resolução n. 4/1999 (BRASIL, 1999). E com eles, a denominada Reforma da Educação Profissional se viu regulada por duas categorias-chave: rejeição à integração do ensino técnico ao ensino médio acadêmico e o currículo por competência.

Para a afirmação da *nova ordem*, os instrumentos legais mencionados propõem, em síntese, uma política produtivista. Entre as características desta, para efeito deste texto, implica registrar, em estreita relação com as duas categorias mencionadas: o ensino técnico atrelado às exigências do mercado; o reforço à não valorização da docência na EP, uma vez que ela pode ser exercida por professores, instrutores ou monitores; o ensino de tecnologia nos currículos do nível médio, nos limites da aprendizagem do seu uso.

⁷ CEPAL. **Capacitación en América Latina**: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política. Santiago de Chile, 1994. Mimeografado.

O conjunto das políticas referidas gerou ampla e profunda reação, por parte, sobretudo, de educadores que atuam na área, no Brasil.

Assim, na contramão do ajuste da EP aos ditames da globalização, constroem-se conceitos e práticas na área, em torno de novos desafios. Estes implicam a luta por uma política não produtivista e de repúdio à dualidade estrutural da formação social brasileira. Isso se faz, no âmbito curricular, pela rejeição:

- a) da formação meramente técnica na EP, desintegrada do ensino médio acadêmico, em favor de uma formação tecnológica, ou seja, que se refira ao domínio dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos próprios a um determinado ramo de atividade humana;
- b) da formação por competência, atrelada à dinâmica do setor produtivo, em favor da formação para o domínio dos fundamentos mencionados;
- c) da desvalorização do professor da área, cuja formação vem sendo aligeirada, superficial e sem integralidade própria, em favor deste profissional, com uma formação que reconheça os saberes próprios da docência na EP; e
- d) da alfabetização digital, restrita ao treinamento para o uso do aparato tecnológico, pela compreensão sócio-histórica deste aparato.

Nesse sentido, inicialmente com base no conteúdo do livro organizado por Frigotto *et al.* (2006) que indica a cultura de mercado no ensino técnico no Brasil, desde as suas origens, e desvela o seu objetivo de formação do cidadão mera e simplesmente produtivo, resta afirmar, como um primeiro desafio: deixemos de preparar para a cidadania produtiva. E ligado a isso: deixemos de propiciar formação técnica, em detrimento da formação tecnológica na EP.

A propósito, conforme Oliveira (2000), a diferença entre formação técnica e formação tecnológica foi ampla e densamente discutida como um argumento para a resistência à implantação da Reforma do Ensino Técnico, por parte das instituições de EP no Brasil. A Reforma desintegra o ensino técnico do ensino médio regular. Essa desintegração estaria determinando a aproximação dos processos formativos de EP aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviço, e, portanto, a uma formação meramente técnica.

Em oposição a essa formação, propõe-se o reforço ao objetivo da EP, vinculado a uma formação tecnológica. Esta envolve uma formação para o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais relativos aos arranjos materiais e sociais, com seus princípios científicos e sócio-históricos. Isso implica políticas curriculares de formação geral integrada à preparação para o trabalho, no nível médio de ensino, aproximando-o de uma formação politécnica em que se aliam cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

Ao desafio mencionado, acrescenta-se um segundo. Este se relaciona à negação da formação de professores para a EP com características de aligeiramento, superficialidade e falta de integralidade própria, típicas da

formação que historicamente tem sido reservada para a docência na EP no Brasil. Assim: deixemos de reforçar a desprofissionalização do professor.

A perspectiva da EP ajustada ao mundo globalizado fica expressa, também, na posição adotada quanto à tecnologia, quer como meio, quer como conteúdo de ensino, nos currículos da área.

A propósito, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no país, incluíam definições do Parecer n. 15/1998 (BRASIL, 1998a), anexo à Resolução n. 3/1998 (BRASIL, 1998b), revogada apenas recentemente pela Resolução n. 2/2012 (BRASIL, 2012b). No texto do Parecer, encontra-se: “Ultrapassando assim o discurso sobre as tecnologias de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais [...] os elementos de tecnologia [...]”. Nesse sentido, poder-se-ia interpretar que se deve dominar o uso das tecnologias, mas não se deve refletir sobre elas. Assim, tem-se mais um desafio: deixemos de preparar para apenas o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A perspectiva da EP, amarrada ao mercado, reduzida a treinamento, com sujeitos apenas técnicos e que sejam apenas usuários da tecnologia, numa concepção pragmática de educação, relaciona-se com o currículo por competência,⁸ instalado nas políticas curriculares para a área no Brasil.

A relação entre uma visão pragmática e o currículo por competência é afirmada, de forma bem contundente, por Pacheco (2011), quando registra que: “o pragmatismo educacional é reatualizado pela noção de competência, lançando novos olhares sobre o currículo, o conhecimento e a competitividade”.

Nesse sentido, mais um desafio se coloca no âmbito da negação e superação do ajuste à *nova ordem*: deixemos de formar por competência.

Pode-se argumentar, no entanto, que a noção de competência, nos processos formativos escolares, vai ao encontro do resgate da subjetividade do aluno e do futuro trabalhador. Isso pode implicar um caráter humanizador do ensino e do próprio processo de trabalho.

De fato, a concepção nuclear proposta nas políticas curriculares da EP no Brasil – a formação por competência – implica avanço, sim. Mas este se situa nos limites do questionamento que essa formação envolve sobre a subjetividade, tal como definida pelo comportamentalismo. E, mesmo aqui, como salienta Pacheco (2011), a rigor, ela se mantém aprisionada ao comportamentalismo pelo fundamento comum da racionalidade técnica.

Além disso, a noção de competência, atrelada aos ditames do setor produtivo e de uma política produtivista na educação, enfatiza a importância do saber ser e do saber tácito de cada trabalhador. Assim, pode-se concluir pela pouca importância da formação desse trabalhador na forma presencial e escolar. E, como corolário, a priorização da formação contínua e da prática profissional. Dessa forma, a formação por competência implicaria sérias limitações à EP. Ironicamente, o que poderia estar subjacente ao modelo de competência é a ideia da formação pela não competência científico-tecnológica.

⁸ Ver Oliveira (2002) para discussão sobre a matéria no *chão da escola* de EP.

Finalmente, não é menos verdade que a noção de competência relaciona-se a características individuais dos sujeitos, e não de uma categoria profissional; e, junto a isso, não confere direitos. Os discursos e práticas, na empresa, sobre a questão das competências reiteram que essa noção se relaciona às formas de atribuição de trabalho, promoção e remuneração, ligadas a cada trabalhador individualmente considerado.

III – POLÍTICAS CURRICULARES DE CONCILIAÇÃO

Pelo exposto, as políticas curriculares de EP no Brasil, na década de 1990, foram caracterizadas por um processo de predomínio da afirmação do ajuste à globalização, no âmbito dos marcos regulatórios oficiais que subsume a negação deste ajuste, defendida por vários sujeitos da área.

Assim, as políticas curriculares em pauta entram, na década de 2000, profundamente marcadas por esse processo e vão, pouco a pouco, adquirindo novas características. Por elas, a propriedade mais evidente deixa de ser a ênfase na afirmação do ajuste da EP à *nova ordem*, mas, sim, na afirmação e na negação simultâneas desse ajuste. É nessas condições que se situam a definição do currículo integrado e a organização curricular por eixos na EP.

O currículo integrado, em forma e conteúdo, é proposto no contexto das políticas para a EP do início do primeiro mandato do Governo Lula. Elas se definem, entre outros aspectos, pela importância atribuída à EP para a construção de um projeto de Nação comprometido com a elevação da qualidade da educação e a inclusão societária.

O Documento de Políticas do Governo para a EP (BRASIL, 2004a) deixa claro o entendimento da educação em suas relações com a sociedade e define-se radicalmente contra a posição produtivista da EP, a reboque do mercado de trabalho.

Assim, registra:

[...] a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance à mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, [...], do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força (BRASIL, 2004a).

Nessas condições, a negação do ajuste da EP aos ditames da globalização implicava, essencial e primeiramente, a revogação do Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que separou o ensino técnico do médio acadêmico. Assim, em 2004, faz-se a revogação do Decreto n. 2.208 por um novo Decreto, o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004b). Mas este propõe, ao lado da forma integrada⁹ de ensino, outras formas de articulação (concomitância ou

⁹ A rigor, o técnico integrado era legalmente possível através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, embora tivesse sido inviabilizado pelo Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e pelas políticas de oferta educacional e financiamento consentâneas aos dispositivos no Decreto.

subsequência) do ensino técnico com o ensino médio acadêmico. O Decreto 5.154/2004 tem, assim, um caráter de política de conciliação, transformando-se, na área da EP, em um protótipo do jogo de forças e interesses contrários, na época, no conjunto das disputas societárias.

O denominado ensino integrado, proposto no Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), a despeito do seu caráter conciliador e além dele, é apresentado como a alternativa possível, nas condições concretas da formação social brasileira, na direção do resgate daquela formação tecnológica. Isso porque com a revogação do Decreto n. 2.208 pelo Decreto n. 5.154 tenta-se resgatar, nas palavras de seus mentores:

a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas [...] em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, [...] – mas que potencialize mudanças para, [...] constituir-se em uma educação que contenha plenamente elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37- 44).

As contradições da nova política de currículo integrado são reforçadas pelo conjunto dos próprios documentos e instrumentos legais correspondentes. Assim, pelo Parecer n. 39/2004 (BRASIL, 2004c) e pela Resolução n. 1/2005 (BRASIL, 2005), define-se que o currículo do *novo ensino técnico* continua a se pautar pelas mesmas orientações oficiais, sob a égide do então Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Ou seja, essas orientações, definidas na Resolução n. 4/1999 (BRASIL, 1999), se ligam, sobremaneira, à educação para o setor produtivo e à organização curricular por competência.

Junto ao exposto, ainda quanto à integração curricular – ensino técnico integrado ao médio –, opera-se, no âmbito dos órgãos centrais da administração educacional, a separação entre eles. Isto porque a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação transforma-se na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O ensino técnico fica a cargo desta última e o ensino médio acadêmico, a cargo da Secretaria de Educação Básica.

Dessa forma, as políticas curriculares para a EP da década de 2000 vão progressivamente se recompondo como contrárias às concepções e aos princípios daquele Documento de Políticas do primeiro mandato do Governo Lula. As políticas da década, se não enfatizam a afirmação do ajuste da EP à *nova ordem*, trazem, para o seu próprio interior, a afirmação e a negação simultâneas deste ajuste.

Por outro lado, o desafio da construção de uma EP integrada e integral é amplamente retomado na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, no final de 2006 (CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007). Esse desafio aparece no tratamento das finalidades da EP e do currículo dos cursos técnicos, sobretudo em torno de discussões sobre o ensino integrado. Este é o núcleo de um dos cinco eixos temáticos, sendo retomado, também, em outros eixos da Conferência.

Ao lado disso, no bojo das contradições e da distensão política, os próprios órgãos centrais da administração educacional no país deixam de cobrar, das

agências formadoras, o currículo por competência. Elas passam a formular seus projetos político-pedagógicos e planos curriculares e de ensino, segundo orientações diversas que definem suas opções político-pedagógicas.

Ainda na direção da distensão política e em direção de certa forma diferente da preconizada pelo currículo por competência, em 2008, o MEC apresenta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2009) construído no bojo das atualizações das políticas curriculares para a EP, no segundo mandato do Governo Lula.

O catálogo envolve uma nova organização curricular da EP. Entre outros aspectos, ela foi proposta pela necessidade, de um lado, de induzir cursos em áreas não atendidas e, de outro, superar a dispersão dos cursos existentes, favorecendo a convergência interdisciplinar relacionada ao progresso científico e tecnológico e provendo melhores orientações para: a escolha profissional do estudante; o entendimento pelo setor produtivo da relação entre cursos e postos de trabalho; a formulação de políticas, o planejamento e a avaliação relativos ao ensino técnico.

Dentro disso, o Catálogo organiza o currículo por eixos tecnológicos e tem como matriz a divisão das tecnologias em simbólicas, físicas e organizacionais. Segundo o Parecer n. 11/2008 (BRASIL, 2008b) que propõe a sua constituição, entende-se por eixo

a linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo.

O Parecer apresenta 12 eixos¹⁰ em relação aos quais se definem: tecnologias, atividades do perfil profissional, temas a serem abordados na formação, infraestrutura recomendada, carga horária mínima e possibilidades de locais de trabalho.

Registre-se que no mencionado parecer são apresentadas hipóteses de adesão ao Catálogo, as quais, no entanto, não envolvem a possibilidade de não adequação das ofertas educacionais ao que nele se estabelece. De fato, a Resolução correspondente – Resolução n. 3/2008 (BRASIL, 2008c) – condiciona as instituições a adequarem suas ofertas ao prescrito, ou estas são consideradas ofertas em caráter experimental.

Posto isso, a nova organização curricular por eixos poderia ser tomada como uma resposta às críticas feitas ao currículo por competência atrelado ao setor produtivo. De fato, nos documentos oficiais a respeito, o discurso envolve a proposta de que a organização curricular da EP se desvincule da lógica dos setores produtivos na direção da lógica dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Assim, faz-se a defesa da passagem da organização da EP técnica de nível médio por áreas, segundo a lógica dos setores produtivos, para a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica.

¹⁰ Além do próprio Catálogo, para entendimento compreensivo da proposta, ver a Resolução n. 3/2008 (BRASIL, 2008c), que tem por fundamento o referido Parecer n. 11/2008 (BRASIL, 2008b), e a recém-aprovada Resolução n. 4/2012 (BRASIL, 2012c), que dispõe sobre alterações em alguns dos eixos previstos no Parecer de 2008 e presentes no Catálogo original.

Pode-se afirmar, entretanto, que aqueles desafios relativos às políticas curriculares do período anterior não se encontram superados no cenário da EP, no Brasil, por toda a década de 2000. E isso a despeito do caráter de conciliação próprio das novas políticas e da sua, por vezes, não compulsoriedade de implantação nas escolas.¹¹

IV – CONSIDERAÇÕES FINAS: A DÉCADA ATUAL E A NOVA TENSÃO ENTRE O RETORNO OU NÃO AO CARÁTER PREDOMINANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990

É muito cedo para se fazer uma apreciação das políticas da década atual, no entanto, registre-se que, no campo das políticas curriculares para a EP no Brasil, o ano de 2010 foi marcado pela elaboração de um novo parecer e uma nova resolução relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EP, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento¹² foi apresentado como uma resposta à suposta necessidade de atualização das diretrizes curriculares anteriores, principalmente em face às alterações da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) que incorporou as definições do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004b).

Em linhas gerais, no documento apresentado reforçava-se a formação do ensino técnico não integrado ao médio e retomava-se o currículo por competência, num retorno às políticas curriculares da década de 1990 para a EP. Uma vez divulgado, o documento provocou grandes discussões em setores da sociedade civil organizada e do Ministério da Educação, implicando a elaboração de um substitutivo¹³ ao parecer e resolução em pauta por parte de um grupo de trabalho constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério. Dada a polêmica em torno da matéria, esta continuou em discussão.

Paralelamente, a Secretaria de Educação Básica propunha mudanças nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Para tal, constituiu grupos de trabalho e estudo com pesquisadores especialistas na matéria, no país. Como resultado desses estudos, foi elaborado e aprovado o Parecer n. 5/2011 (BRASIL, 2011), homologado por despacho do Ministro da Educação, em janeiro de 2012, sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seus conceitos, princípios e fundamentos, a orientação do parecer do ensino médio vai ao encontro daquele substitutivo relativo às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, ambos implicando uma política curricular oposta às políticas da década de 1990. Em sequência, o CNE aprova a Resolução n. 2/2012 (BRASIL, 2012b) sobre as Diretrizes para o ensino médio, com base no Parecer n. 5/2011 (BRASIL, 2011).

¹¹ Não é objetivo deste texto discutir outras políticas relativas à área da EP que não se referem particularmente às questões curriculares. No entanto, convém registrar, nesta área, a Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008d) que cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esses institutos se originaram da transformação *não compulsória* de instituições federais de educação profissional e tecnológica que optaram por se constituírem nesses Institutos.

¹² À época, o documento foi amplamente divulgado pelo CNE, no entanto, exatamente dado o seu caráter de ser, ainda, uma proposta, não foi publicado. Pode-se ter acesso a ele, por exemplo, em arquivos de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

¹³ Vale para o substitutivo a mesma observação feita na nota anterior.

No mês seguinte, fevereiro deste ano, o CNE reemitiu um parecer e uma resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a EP.¹⁴ O documento incorpora trechos completos do parecer do ensino médio aprovado, junto a outros que, contrários a este último, reproduzem a direção de se enfatizar o produtivismo em uma EP para o mercado de trabalho. Já o texto da resolução junto ao parecer, e que definiria as novas diretrizes para a EP a serem votadas pelo CNE, era o mesmo da resolução que acompanhava o parecer de 2010 e que fora objeto do debate e da rejeição mencionados. Nesse contexto, abriu-se novamente o debate sob pressão da luta de vários sujeitos da área por uma EP não submissa aos ditames da *nova ordem*.¹⁵

Tudo isso expressa o contínuo jogo de forças na definição das políticas curriculares que não são abstraídas das relações sociais, o que urge compreender para o tratamento crítico do tema, levado a termo na direção daqueles compromissos aqui expressos. E, nesse sentido, a expressão da constante luta pró e contra a recomposição da hegemonia do produtivismo na EP. E aqui há que se dizer sobre os constrangimentos objetivos de que padecem as instituições escolares para aquele tratamento.

Assim, por exemplo, historicamente, a disponibilidade de vagas para concurso de professores e recursos orçamentários é, muitas vezes, condicionada à adesão das instituições a políticas nem sempre condizentes com essa abordagem. Isso acaba também por transformar políticas, ainda que não compulsórias, em políticas de imposição. De fato, as políticas curriculares para EP no Brasil encontram-se estrangidas por políticas de financiamento e de controle, o que vai ao encontro do reconhecimento de que, no mundo globalizado, as políticas educacionais estão estreitamente vinculadas às políticas econômicas.

Para terminar, em síntese, a superação das características das políticas curriculares de EP no Brasil, aqui discutidas, implica a superação do grande desafio de afirmar uma EP que, no diálogo com o mundo do trabalho, se faça comprometida com a formação integral/integrada dos trabalhadores e com a luta coletiva por: igualdade e respeito pelos direitos humanos, entre os quais o direito à educação tecnológica e ao reconhecimento da importância social das instituições formadoras e dos seus sujeitos, em que os professores e os alunos assumem importância crucial; domínio da aplicação, mas, também, da geração de inovações tecnológicas, por parte dos seus sujeitos, cuja posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, entre eles o conhecimento científico e tecnológico, é uma das metas.

Essa EP busca reforçar um cenário político e cultural em que muitos dos seus germes de construção se encontram no trabalho de professores e gestores da EP, de sindicatos e de trabalhadores que vêm driblando, na prática, as

¹⁴ Também esse documento não foi publicado, embora possa ser acessado, por exemplo, em arquivos de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

¹⁵ Em 9 de maio deste ano, o CNE aprovou o Parecer n. 11/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que aguarda homologação por parte do MEC (BRASIL, 2012a). Por certo, como nas situações anteriores, o Parecer em pauta será objeto de estudo e discussão no âmbito da EP, reiterando, mais uma vez, o jogo de forças e interesses na área, no bojo das contradições societárias.

propaladas vantagens absolutas da EP ajustada à globalização. A rigor, tudo que as políticas curriculares proclamam como inevitável é histórico e definido pelos sujeitos sociais, no conjunto das relações de forças e interesses diversos das nossas formações sociais.

COMENTANDO...

Entre os temas que, hoje em dia, são discutidos, com mais premência, em educação, a educação profissional ocupa um lugar de destaque, sobretudo se forem consideradas as condições sociais e econômicas que têm sido alteradas no contexto da globalização (MOREIRA; PACHECO; MORGADO, 2007) e, conseqüentemente, na formulação e implementação de políticas educacionais (RIZVI; LINGARD, 2010).

É no contexto de uma educação globalizada e pautada por objetivos internacionalmente partilhados que analisamos o texto *Políticas curriculares para educação profissional no mundo globalizado, o caso brasileiro*.

Assim, apreendemo-lo com uma função de fazer voar o sentido das aprendizagens que o texto viabiliza pelos dedos da leitora, numa visita guiada pela interrogação acerca de qual o verdadeiro sentido para as supostas oportunidades que um sistema educativo definido por uma agenda globalmente estruturada (CHARLOT, 2007) proporciona e a que interesses responde. Qual a visibilidade que efetivamente têm para os grupos que servem? Que tipo de conhecimento proporcionam? Qual a sua utilidade para a mobilidade, para a realização do cidadão que se propõe globalizado e qual o impacto dessa globalização no desenvolvimento local? Que indivíduo é considerado pela formação organizada em função de propostas curriculares?

Quando pensamos em diferenças culturais, num mundo globalizado, o que nos ocorre é também o indivíduo, a individualidade. E se a diferença cultural emerge da diferenciação do indivíduo, como é que o currículo considera essa questão? A escola, espaço público e heterogêneo, dá conta dessa heterogeneidade e a respeita? Como?

Essas são algumas das interrogações que a leitura do texto pode proporcionar e que, obrigatoriamente, necessitam de uma análise mais ampla em função das funções que são atribuídas à escola, mais ainda quando é reconhecido o papel desta de assegurar um desenvolvimento equilibrado e sustentado das sociedades. De forma essencial, oferecendo propostas curriculares que acompanhem as transformações do mundo atual e que respondam às necessidades e aos interesses desse desenvolvimento.

Essas reflexões nos remetem para Mia Couto (2005), quando, *brincando* estórias ouvidas, preserva a alma de um povo que, mais do que moçambicano, se *alcandora* a povo planetário. Esse povo, assim configurado, coloca-nos desafios múltiplos e complexos em todas as áreas disciplinares e contextos econômicos. Além disso, também o autor nos interroga acerca de como proporcionar o *já posso imaginar que faço*, tal como discutido por Dias e Monteiro (1989), que nos falam do valor que assume esse *já posso imaginar que faço* no desenvolvimento social e pessoal, para promover uma participação ativa na cidadania democrática. Esta é discutida por Sacristán

(2003) que destaca a democracia como uma participação que se diferencia de outras por ser ativa.

O cenário, que é retratado pela autora do texto, remete-nos para o desassossego libertador, isto é, um tipo de desassossego muito trabalhado e escrito por Fernando Pessoa (PESSOA, 2008), que o apresenta como gerador de crises múltiplas úteis, revelando-o como bom. Ainda, a reforçar essa ideia de bom, recordamos o que Einstein dizia em torno do valor da crise, sem a qual não haveria desafios.

E, nesse cenário, sabemos que o conhecimento não é desinteressado, porquanto ele sustenta o *status quo*, legitima os documentos legais e as políticas públicas em escala global, bem como em todas as dinâmicas sociais das quais depende a vida das pessoas. Assim, as reflexões sobre o conceito de competência que o texto nos apresenta emergem de forma relacionada ao modo como se valorizam ou desvalorizam determinadas visões do Homem e do Mundo Social.

Nesse contexto, por um lado, evocamos Young (2010), sobretudo quando valoriza o papel do conhecimento na configuração das aprendizagens e na formação dos sujeitos, estabelecendo fronteiras entre o conhecimento teórico e o conhecimento do cotidiano; por outro, citamos Pacheco (2011), quando nos alerta para o valor dos significados do conhecimento, sustentando que o currículo, nas suas diferentes dimensões formais, não formais e informais, é uma expressão do conhecimento. Daí que o currículo seja um projeto de formação que está ligado, intrinsecamente, ao conhecimento e aos seus processos de aprendizagem.

É assim que, atualmente, decorrente das mudanças culturais, sociais e tecnológicas, a Educação/Formação reassume relevada importância na sociedade global, no desenvolvimento *glocal*. A Educação/Formação integrada de crianças, jovens, adultos e profissionais emerge como pressuposto social (GOODSON, 2001) que, em nível das propostas de políticas governamentais, está supostamente orientada para a qualificação de todos em torno do conceito de competência (VIANA, 2011).

Com efeito, no decorrer dos últimos anos, temos assistido à criação de entidades para se responsabilizarem pela qualidade, acreditação e inovação na Educação/Formação, consagrando o objetivo de reconhecer instituições/empresas que adotem práticas, metodologias e políticas que se enquadrem nos parâmetros de qualidade internacionalmente reconhecidos e validados. Na base das ideias que são desenvolvidas no texto, ganha sentido o cenário do desenvolvimento integrado, na procura do equilíbrio das várias dimensões que as aprendizagens requerem em contexto social, tornando-se crucial discutir a educação profissional como pressuposto básico de uma formação orientada para a cidadania. Essa afirmação requer que a Educação/Formação seja discutida nos seus propósitos sociais e culturais, bem como nos seus diferentes espaços e lugares, na medida em que o currículo, conforme registra Pinar (2009), é uma construção que congrega pessoas que habitam e partilham espaços e lugares comuns.

É nesse contexto relacional que ganha sentido o espaço da cidade, ou seja, o espaço da vida que, enquanto território cultural, plural e criativo, é movido por

cidadãos, críticos e criativos, hábeis a usar e desenvolver o capital educativo e informativo, que constitui o patrimônio cultural que o identifica.

Chomsky (2007, p.10-11) nos lembra que:

No início de 2003, diversos estudos revelaram que o medo, nos Estados Unidos, tinha atingido níveis consideráveis pelo mundo fora, juntamente com a desconfiança em relação à liderança política. [...] O desenrolar dos acontecimentos não pode deixar de ser profundamente perturbador para aqueles que sentem apreensões quanto ao mundo que estão a deixar para os [seus filhos] para os seus netos. [...] A escolha entre hegemonia e sobrevivência raramente se apresentou de forma tão dura. [...] Muitos gozam de vantagens e de uma liberdade invulgares, ou seja, a possibilidade de moldar o futuro, e devem encarar com cautela as responsabilidades que são o corolário imediato de tal privilégio.

Aqueles que querem enfrentar as suas responsabilidades com uma entrega genuína à democracia e à liberdade – até mesmo a uma sobrevivência decente – devem reconhecer as barreiras que se erguem no seu caminho. Nos estados violentos estas não são ocultadas. Em sociedades mais democráticas as barreiras são mais subtis.

Num contexto tão perturbado como esse que é traçado pelo autor, multiplicam-se e complexificam-se os desafios colocados às sociedades e aos cidadãos. O autor também nos alerta para uma maior e crescente invisibilidade da sociedade, o que agudiza as questões de insegurança – as coisas não se apresentam tal e qual como elas são, não são transparentes, não se esgotam nos seus sinais.

Nesse terreno, se procuramos intervir com responsabilidade, teremos de interpretá-lo de forma sensata e criativa (VIANA, 2008), o que implica observar com atenção e não desenvolver a crítica com escassez de observação e excesso de certezas; é necessário desenvolver códigos de leitura que nos possibilitem distinguir a realidade da ficção. A propósito, Innerarity (2009, p.90-91) sublinha que o nosso contato com as coisas acontece através de simulações:

O nosso contacto com as coisas ocorre, mais ou menos sempre, por intermédio de simulações; é desse modo que funciona a informática, que se pilota um avião ou que são feitos os cálculos económicos. Os riscos, as ameaças e as possibilidades são mais reais que o imediato ou o objectivo.

Compreender a sociedade, ou seja, atribuir-lhe sentidos e significados, de modo que seja possível termos uma orientação e uma referência concreta, requer que a cartografemos. Trata-se de uma tarefa complexa, mas necessária à redução da ambiguidade, permitindo que os dados e a informação nos surjam de forma organizada e coerente e não se tornem um registro inútil.

Assim, perante o fenômeno da globalização, como analisa Maria Rita Oliveira, no texto que temos vindo a comentar, aponta-se para uma percepção de desterritorialização do conhecimento. No mundo atual, altamente tecnologicado, surgem novos movimentos no espaço. Este surge reconceptualizado pelos novos sistemas de informação/comunicação, que implicam uma mudança de interpretação na relação do espaço com a sociedade. Lembrando Innerarity (2009, p.103), “o espaço não é o receptáculo das nossas acções, mas o que surge entre nós mediante a nossa acção, de modo que cada sociedade produz o seu próprio espaço”. E acrescentamos que não só a sociedade, mas também as comunidades locais.

Nesse novo conceito de espaço, os sistemas de informação deveriam assumir um papel útil na criação e no desenvolvimento de processos articulados com a atividade humana, de forma a permitir que cada indivíduo e cada coletividade possam visualizar e usar, aberta e evolutivamente, os espaços globais, dando-lhes corpo, em favor do desenvolvimento das cidades e dos seus habitantes, alicerçado no valor da educação urbana, isto é, numa educação participada, interativa e colaborativa, o que nos coloca novas questões aos direitos dos cidadãos.

Assim, retomando reflexões de Sacristán (2003, p.187), tem-se que,

[...] nas últimas duas décadas do século XX, a regressão do conceito de Estado do bem-estar devido às políticas económicas neoliberais, que marcam as desigualdades, levou ao desgaste dos direitos sociais. Esse facto evidencia a necessidade de revigorar os direitos dos cidadãos. A forma como o cidadão está a reagir *deslegítima* a democracia. [...] O declive na participação, a desconfiança e o desinteresse de um número cada vez maior de indivíduos, perante o afastamento da política dos problemas que os afectam quotidianamente, acabam por deslegitimar a democracia como forma de governo dos assuntos públicos. [...] A mistura de culturas, consequência das migrações, evidencia as dificuldades de integração de indivíduos caracterizados como desiguais pelo facto de serem diferentes.

O autor reflete, ainda, que a integração dos países em organizações mais amplas, por exemplo, a Comunidade Económica Europeia (CEE),¹⁶ limita a sua soberania, provoca novos cenários para a prática dos direitos dos cidadãos, antes circunscritos à soberania nacional. Por outro lado, assiste-se ao reclamo das minorias pelo reconhecimento dos povos e desenvolvimento da sua identidade. Evidencia-se o problema da universalidade da condição de cidadão perante o fato de os sujeitos se reconhecerem diferentes e pretenderem ser considerados como tal. Isso demonstra uma cidadania que exige corrigir a atenção face à desestabilização que o seu desígnio experimenta no confronto com novas realidades.

Pensamos que uma transformação a operar-se na organização da escola poderia projetar uma Educação/Formação que não se limita à formação técnico-instrumental, mas, antes, desenvolve o trabalho intelectual e criativo a todos os aprendentes, ao ritmo da possibilidade de apreender e compreender o *modus operandi* para uma cidadania democrática, repostada para lá dos muros dos territórios materiais. Hoje não podemos negligenciar a desmaterialização desses territórios.

Em um mundo que se apresenta globalizado e tecnologizado, é importante sabermos explorar as interfaces que o desafio de pensar globalmente e agir localmente situa, em prol do benefício da participação plural de todos os cidadãos.

Com base nesse entendimento, cada vez mais se evidencia que as mudanças, no âmbito político, social, económico e cultural, provocam reações na Educação/Formação, desencadeando múltiplos movimentos focados nas regiões e nas cidades, solicitando, assim, estruturas com capacidade de agregação da população. São diversos os desafios que se lançam aos diferentes setores da sociedade, à vida quotidiana.

¹⁶ Hoje, União Europeia.

Nesse cenário, compreende-se a cidade muito capaz de fornecer recursos de valor proativo para a transformação social, para a inclusão (VIANA; SERRANO, 2010) e para a coesão social. As cidades combinam espaços formais, não formais e informais de Educação/Formação, que se organizam do pré-escolar ao ensino superior, com valor elevado na construção da aprendizagem ao longo da vida. Assim, constituem-se como meios culturais férteis, em novas iniciativas de educação, a colocarem o cidadão de todas as idades e condições sociais em primeiro plano, desmaterializando os sentidos e significados que serão atribuídos ao currículo e às políticas curriculares.

A reforçar esse entendimento de diversidade, surge a abordagem cosmopolita do currículo (PINAR, 2009) focalizando a importância de todos se reconhecerem na diferença, de aceitarem que o currículo é diverso e é construído na relação entre a esfera pública e a privada.

O itinerário de discussão que Pinar (2009) nos apresenta na abordagem cosmopolita do currículo problematiza a capacidade da humanidade para se libertar a si própria daquilo que a sociedade oferece, gerando interfaces entre a identidade coletiva e as subjetividades individuais. Essa focagem remete-nos para questões como as que são apresentadas por Moreira e Macedo (2002, p.20), isto é, questões de “multiculturalismo, diferença e diálogo em educação”, sublinhando que as reflexões em torno do multiculturalismo têm condições de se enriquecerem e de se aprofundarem através de aproximações e tensões “entre os *insights* da teoria crítica e as contribuições da teorização social e cultural contemporânea que discute diferença e diálogo”. Dessa forma, deixamos o repto para refletirmos as políticas curriculares que Maria Rita Oliveira nos apresenta, explorando as questões do multiculturalismo.

A autora traça-nos a trama complexa das mudanças no campo das políticas curriculares para a Educação Profissional, questionadas no texto em função de políticas educacionais focadas no sistema educacional brasileiro e que, jamais, podem estar dissociadas do conhecimento. A centralidade das questões que foca está marcada pelas tensões no espaço social, geradas pelos interesses econômicos, políticos e culturais. São as características do espaço social que nos indicam possibilidades de resposta e problematização das questões que coloca.

Em síntese, a leitura do texto permite-nos uma discussão e reflexão aprofundada em torno das políticas curriculares para a Educação Profissional, apresentando, sem os catalogar, diversos caminhos pedagógico-didáticos. Essa postura projeta a discussão da problemática para além do local, permitindo traçar a sua continuidade e transformação no contingente rio da História, que a alicerça, e na complexa trama das mudanças que as políticas curriculares legitimam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1.

- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 15**, de 1º de junho de 1998. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 4**, de 8 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. MEC/SETEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão**. Brasília: MEC/SETEC, 2004a.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004b. Seção 1.
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 39**, de 8 de dezembro de 2004. 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb39.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 1**, de 3 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2008a.
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 11**, de 12 de junho de 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 3**, de 9 de julho de 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12759&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008d. Seção 1, p.1.
- BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 5**, de 4 de maio de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 11**, de 9 de maio de 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 4**, de junho de 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2012.
- CHARLOT, B. Educação e globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.4,129-137, out.-dez. 2007.
- CHOMSKY, N. **Hegemonia ou sobrevivência**: o sonho americano de domínio global. Mem Martins: Inquérito. 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., Brasília. 2006. **Anais...** Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- COUTO, Mia. **Pensatempos**: textos de opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.
- DIAS, C. A.; MONTEIRO, J. S. **Eu já posso imaginar que faço**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1989.
- FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.59, p.225-269, ago. 1997.
- FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, H. S. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.218-238.

- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). **Ensino integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.
- FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.
- GIROLETTI, D. Globalização: submissão ou comportamento crítico. **Caminhos**, Belo Horizonte, n.23/24, p.175-185, maio 2001.
- GOODSON, I. F. **O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.
- INNERARITY, D. **A sociedade invisível: como observar e interpretar as transformações do mundo**. Lisboa: Editorial Teorema, 2009.
- LIMA FILHO, D. L. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOPES, A. M. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.23, n.80, p.389-404, set. 2002.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão**. Campinas, Autores Associados, 2000.
- MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p.11-33.
- MOREIRA, A. F. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.367-381, maio 2009.
- MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. (Org.). **Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.21, n.70, p.40-62, abr. 2000.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p.279-298.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A educação profissional e tecnológica no contexto da globalização. In: ENDIPE, 14, Porto Alegre, 2008. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**. Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p.147-164.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, 5., João Pessoa, 2009. **Anais...**
- PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Organização curricular da educação profissional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.67-88.
- PESSOA, F. **Livro do dessassossego**. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.
- PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, p.149-168, jul.-dez. 2009.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing educational policy**. London: Routledge, 2010.
- SACRISTÁN, G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Asa, 2003.
- VIANA, I. C. The classroom curriculum project within changing practices of the basic education system – effects of national policies in practices. In: ICET, 53rd World Assembly, Braga, 2008. **Learning, leading and linking: the Impact of policy and research upon practice**. Braga: Universidade do Minho, 2008. p.607-619. (CD ROM).

VIANA, I. C. Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional. **Revista Educação Skepsis**, São Paulo, v.2, n.2, p.630-660, 2011. Disponível em: <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

VIANA, I. C.; SERRANO, A. M. Inclusion and citizenship – plural cultural context of creativity and curricular innovation. **Inklusion**, n.3, 2010. Disponível em: <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/69/73>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

Data da submissão: 24/06/12

Data da aprovação: 29/08/12