

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP  
Rosiris Maturo Domingues

**O DESENHO DE CURSOS POR COMPETÊNCIAS COMO  
POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR NAS  
QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2015

Rosiris Maturo Domingues

**O DESENHO DE CURSOS POR COMPETÊNCIAS COMO  
POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR NAS  
QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO  
2015

DOMINGUES, Rosiris Maturo.

**O DESENHO DE CURSOS POR COMPETÊNCIAS COM  
POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR E  
QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS.** Rosiris Maturo Domingues.  
Paulo: PUC/SP, 2015.

144 fls.

Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, sob a orientação  
Professora Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

1. Interdisciplinaridade. 2. Competências. 3. Currículo.
4. Educação Profissional.

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

## DEDICATÓRIA.

*À Bruna, porque só com ela eu conseguiria chegar onde estou. E por persistir, recebi como recompensa o Enrique, o Iuri, a Olivia e o mais novo membro da família ainda sendo gestado, o Bruno.*

## **AGRADECIMENTOS.**

*À professora Ivani Catarina Arantes Fazenda, pelo acolhimento como sua orientanda. Notícia repentina, desavisada! E, no entanto, o melhor abraço de bem vinda que já recebi em minha vida. Pelo estímulo, atenção e dedicação. Por exercer a docência de maneira interdisciplinar. Pela Amorosidade com que trata a cada um, indistintamente. E que por isso, já sinto saudades!*

*À professora Isabel Franchi Cappelletti (in memorian), que deixou a vida querendo ficar, pelo comprometimento com que me orientou em seus últimos dias de vida, em meio a passos falsos e à voz fraca.*

*Às professoras e aos professores do programa Alípio Casali, Mere Abramowicz, Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pela riqueza do aprendizado construído nas aulas.*

*Às professoras Herminia Prado Godoy e Neide de Aquino Noffs que tornaram a ocasião da qualificação deste trabalho um momento memorável e de inestimável aprendizado.*

*À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialmente ao Programa de Educação: Currículo, que mantém viva e acesa a chama dos ideais de Paulo Freire.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio para a realização desta pesquisa.*

*Ao Senac São Paulo, pela generosidade com que me apoiou, com recursos financeiros, com o tempo concedido, com o campo para a pesquisa.*

*À Patricia Luissa Masmo e a Roland Anton Zottelle, que trataram com respeito minhas ausências e necessidades nesses dois anos de pesquisa.*

*À minha mãe e ao meu pai (in memoriam) que do pouco que tinham um pouco me deram e do pouco que sabiam, muito deixaram para que hoje eu pudesse me inscrever na história.*

*Aos meus filhos e netos, razões pela qual a vida é “Azul da cor do mar”<sup>1</sup>.*

*A Deus, porque ele sabe o que faz!*

---

<sup>1</sup> Em referência à letra da música de autoria de Tim Maia.

## METADE.

*Que a força do medo que tenho  
não me impeça de ver o que anseio  
que a morte de tudo em que acredito  
não me tape os ouvidos e a boca  
pois metade de mim é o que eu grito  
mas a outra metade é silêncio.*

*Que a música que ouço ao longe  
seja linda ainda que tristeza  
que a mulher que eu amo seja pra sempre amada  
mesmo que distante  
porque metade de mim é partida  
mas a outra metade é saudade.*

*Que as palavras que falo  
não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor  
apenas respeitadas como a única coisa  
que resta a um homem inundado de sentimento  
porque metade de mim é o que ouço  
mas a outra metade é o que calo*

*Que essa minha vontade de ir embora  
se transforme na calma e na paz que eu mereço  
que essa tensão que me corrói por dentro  
seja um dia recompensada  
porque metade de mim é o que penso  
e a outra metade um vulcão.*

*Que o medo da solidão se afaste  
que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável  
que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso  
que me lembro de ter dado na infância  
porque metade de mim é a lembrança do que fui  
e a outra metade não sei*

*Que não seja preciso mais que uma simples alegria  
pra me fazer aquietar o espírito  
e que o teu silêncio me fale cada vez mais  
porque metade de mim é abrigo  
mas a outra metade é cansaço*

*Que a arte nos aponte uma resposta  
mesmo que ela não saiba  
e que ninguém a tente complicar  
porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer  
porque metade de mim é plateia  
e a outra metade é a canção*

*E que a minha loucura seja perdoada  
porque metade de mim é amor  
e a outra metade também.*

Oswaldo Montenegro

## RESUMO.

DOMINGUES, Rosiris Maturo Domingues. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais.** Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. São Paulo: PUC-SP, 2015.

Este estudo teve como objetivo investigar as possibilidades do desenho dos cursos de Qualificação Profissional do Senac São Paulo, como aporte para uma prática pedagógica interdisciplinar, subsidiando também uma análise do currículo formal e do currículo realizado. Para responder ao problema 'O desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar?', foram consideradas as mais recentes transformações ocorridas em âmbito nacional, no que diz respeito à educação profissional e à história da instituição, desvelando conceitos como currículo, competências, interdisciplinaridade e trabalho. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e de intervenção interdisciplinar que envolveu a pesquisa participativa, a narrativa das vivências e da história de vida redigidas sob o recurso da metáfora. Interdisciplinar também enquanto análise, visto que manteve diálogo contínuo com e entre os autores envolvidos na temática. Como principais resultados apurou-se que o desenho de cursos, sob o paradigma curricular das competências, traz possibilidades para a intervenção interdisciplinar na medida em que este paradigma, de maneira similar aos pressupostos interdisciplinares, pauta-se na concepção de educação integral do indivíduo. Entretanto, considerando a interdisciplinaridade como categoria de ação, que se dá no ato da docência e nas relações múltiplas e complexas da sala de aula, a intervenção interdisciplinar não prescinde, necessariamente, de orientações prescritas no planejamento curricular; prescinde de articulação e comprometimento entre/de todos os agentes escolares com o pensamento e com a postura interdisciplinar e do docente, a assunção de sua profissionalidade, premissas estas que suscitam uma formação, também interdisciplinar.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, competências, currículo, educação profissional.

## **ABSTRACT.**

**DOMINGUES, Rosiris Maturo Domingues. The courses design by skills as a possibility for interdisciplinary intervention in professional qualifications. São Paulo: PUC-SP, 2015.**

This study aimed to investigate the possibilities of the courses design of the Professional Qualification of Senac São Paulo, as contribution to an interdisciplinary teaching practice, also funding an analysis of the formal curriculum and held curriculum. It were considered the most recent transformations at the national level, with regard to education and the history of the institution, revealing concepts as resume, skills, and interdisciplinary work to answer if the courses design developed by skills enables or hinders the pedagogical practice in an interdisciplinary perspective. It was a qualitative research and interdisciplinary intervention that involved participatory research, the narrative of the experiences and life story written under the metaphor of resource. Interdisciplinary as analysis, since maintained continuous dialogue with and among the authors involved in the issue. The main results it was found that the design of courses under the curriculum paradigm skills, brings possibilities for interdisciplinary intervention to the extent this paradigm, similar to interdisciplinary assumptions, and based on the design of integral education of the individual. However, considering the interdisciplinarity as a category of action, which takes place in the act of teaching and the multiple and complex relationships in the classroom, the interdisciplinary intervention cannot do without, necessarily prescribed guidelines in curriculum planning; it lacks articulation and commitment from / to all school stakeholders with thinking and interdisciplinary and teaching posture, the assumption of their professionalism, these assumptions giving rise to a formation, also interdisciplinary.

**Keywords:** interdisciplinary, skills, curriculum, professional qualification.

## **LISTA DE ABREVIATURAS, TERMOS E SIGLAS.**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
GAC	Gerência de Atendimento Comercial
GEDUC	Grupo Educação
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de ensino
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e tecnológica

## ÍNDICE DE FIGURAS.

<b>Figura 1</b>	Nomes dados ao currículo durante as etapas do desenvolvimento curricular.....	67
<b>Figura 2</b>	Capa de 'A Enciclopédia' de Denis Diderot.....	89
<b>Figura 3</b>	Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e perspectivas.....	105
<b>Figura 4</b>	Organização da educação nacional.....	106
<b>Figura 5</b>	As 11 Estratégias do PNE – Meta 10.....	109
<b>Figura 6</b>	Meta 10 do PNE.....	110
<b>Figura 7</b>	Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede – Brasil – 2007/2013.....	111
<b>Figura 8</b>	As 14 estratégias da meta 11 – Educação Profissional.....	112
<b>Figura 9</b>	Percepção do brasileiro obre a educação profissional e a política educacional.....	114

## ÍNDICE DE TABELA.

<b>Tabela 1</b>	Programas de Governo – Educação Profissional.....	113
-----------------	--	-----

## SUMÁRIO.

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O desenho dos cursos de qualificação profissional no Senac SP.....	23
2.1	O contexto da investigação - A questão do desenho de cursos.....	35
2.2	A instituição <i>lócus</i> da pesquisa: o Senac São Paulo.....	39
2.3	Os cursos de qualificação profissional.....	41
2.4	O processo de desenho de cursos.....	47
3	CURRÍCULO.....	53
3.1	Em busca de um currículo crítico: explorando as teorias de currículo.....	55
3.1.1	Teoria tradicional.....	56
3.1.2	Teorias críticas.....	58
3.1.3	Teorias pós-críticas.....	62
3.2	Uma escolha: o currículo que se quer, com Michael Apple....	63
3.3	O potencial da escola como <i>lócus</i> legítimo da (re)produção do currículo.....	66
3.4	A origem do currículo e da planificação do trabalho educativo.....	68
3.4.1	O <i>ratio studiorum</i> .....	69
3.4.2	O <i>ratio studiorum</i> e o trabalho (ação).....	71
3.4.3	O currículo na sala de aula .....	74
3.4.4	O docente e a prática pedagógica.....	76
3.5	Curriculo interdisciplinar.....	81
4	EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	88
4.1	As competências no mundo do trabalho.....	93
4.2	O paradigma das competências.....	95
4.3	O paradigma das competências na esfera educacional.....	98
4.3.1	Matriz behaviorista.....	98
4.3.2	Matriz funcionalista.....	99
4.3.3	Matriz construtivista.....	101
4.3.4	Matriz crítico-emancipatória.....	101
4.4	A estruturação do currículo por competências.....	102
4.5	A educação profissional no contexto do Plano Nacional de Educação.....	104
4.5.1	As metas do PNE para a educação profissional.....	109
4.5.2	A expectativa acerca da educação profissional no país.....	112

<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>117</b>
<b>5.1</b>	<b>A metáfora como recurso discursivo.....</b>	<b>120</b>
<b>6</b>	<b>AS POSSIBILIDADES E AS DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR POR COMPETÊNCIAS POR MEIO DO DESENHO DE CURSOS.....</b>	<b>122</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO.

Em 2009, quando conheci o Modelo Educacional do Serviço Nacional de Aprendizado Comercial de São Paulo (Senac - São Paulo) tive a nítida sensação de estar em contato com uma proposta coerente, verdadeira e ética. Percebi, na ocasião, que a instituição primava pelo currículo, por competências, que desenvolvia.

Apesar de conhecer a abordagem por competências por meio de uma experiência como coordenadora um colégio particular que desenvolvia o seu currículo baseado nos preceitos de Phillippe Perrenoud<sup>2</sup>, sobre competências e habilidades, a ideia do movimento de transição na educação, de deslocamento do foco no ensino para a aprendizagem no desenvolvimento de competências para o trabalho era desconhecida para mim.

Minhas percepções iam se solidificando à medida que, como consultora eventual, lecionava no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) para docentes do Senac, a respeito do próprio modelo educacional da instituição, em temáticas como Metodologia Ativa de aprendizagem, Avaliação por competências e Estratégias vivenciais de ensino.

Para compreender um pouco mais sobre a instituição e a Educação Profissional, estudei as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (BRASIL, 2000) li documentos que retratam as raízes históricas e o panorama atual tanto dessa modalidade como da própria instituição, pesquisei sobre competências profissionais e também sobre a educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (BRASIL, 1996). A pesquisa sempre me fascinou e nesse momento as habilidades como pesquisadora foram cruciais para meu desenvolvimento profissional.

---

<sup>2</sup> Philippe Perrenoud é o criador dos termos **Competências** e **Habilidades**, Perrenoud doutor em Sociologia e Antropologia, professor da Universidade de Genebra e especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino. Autor do livro Dez Novas Competências para Ensinar. Fonte: <[www.portaleducacao.com.br](http://www.portaleducacao.com.br)>. Acesso em: 01 abr. 2015.

Porém só hoje me entendo como tal, fato que me permite reconhecer inclusive que, dentre as competências delineadas por Fazenda (2008, p.25) para um investigador interdisciplinar, a intuitiva é a que melhor me representa:

*Competência intuitiva:* própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado, mas busca sempre novas e diferenciadas alternativas para o seu trabalho. Assim, a ousadia acaba sendo um de seus principais atributos. Muitas vezes paga caro por ela, pois as instituições encontram-se atadas a planos rígidos e comuns, e não perdoam os que ousam transgredir sua acomodação. O intuitivo competente é sempre uma pessoa equilibrada e comprometida — embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade — ele ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e duvidar. Porque ama a pesquisa, é um erudito — lê muito e incita seus alunos a ler.

Percebi-me como pesquisadora quando a falta de condições financeiras para estudar me impeliu a aprofundar os estudos de maneira autodidata, na época da coordenação do Laboratório de Informática citada anteriormente. Era uma proposta interdisciplinar para a utilização do computador em educação, ano de 1997. Encantei-me com o desafio.

Foram sete anos em contato com um grupo de professores que atuavam na instituição há muito tempo, trabalhavam de maneira disciplinar e bastante inflexível. Meu trabalho era elaborar projetos interdisciplinares junto a essa equipe. A minha falta de experiência, meu desconhecimento e a resistência acirrada por parte de colegas professores foi determinante para que a proposta inicial não se configurasse, o que me frustrou.

Faltavam-me conhecimentos em Tecnologias Educacionais e Interdisciplinaridade. Li José Armando Valente, Pierre Levy, Cecilia Baranauskas, Elizabeth Almeida, José Manuel Moran, Edgar Morin, Phillippe Perrenoud, Ivani Fazenda. Lendo Ivani Fazenda, jamais poderia imaginar que conviveria, estudaria e compartilharia ideias com a autora.

As leituras agregaram valor, mas também me inquietaram. Voltei a estudar. Cursei a pós-graduação *lato sensu* em Informática aplicada na Educação, 2003, mesmo sem condições, ocasião em que descobri diversas possibilidades de

evolução de minha carreira como educadora e um terreno bastante fértil para desenvolver minhas ideias que hoje entendo, são interdisciplinares.

Como disse Rosa (2010, p. 290), “O correr da vida embrulha tudo. Vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, Sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Não havia como adotar a passividade como reflexo das ações que o tempo inexoravelmente me expôs. O tempo vai, sem volta, com ele não há negociação, por isso o inalienável trabalho de cada educador em transcender o tempo, engajando-se nas histórias de maneira comprometida e responsável para transformar o meio que o cerca.

Como pedagoga e educadora, essa atitude perpassava a questão da profissão, transitava inclusive e antes de tudo entre meus valores pessoais. Se eu sabia, eu fazia, se não sabia, procurava saber para fazê-lo, afinal, existiam alunos à espera de uma ação significativa. E eu precisava buscá-la, mesmo sabendo-a relativa.

A essa atitude chamo hoje de coerência, como ensina Freire (1996):

A ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma rotura com o passado e o presente.

O interesse pela temática de Currículo surgiu no ano de 2005 quando ingressei na docência do ensino superior nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, especificamente na formação de educadores. Foi uma escolha consciente, justamente por entender as angústias e necessidades do docente e em detrimento disto me coloquei em busca permanente de meios que tornassem prazerosamente exequível o processo de ensino-aprendizagem.

Lecionei disciplinas ligadas ao uso das tecnologias na educação: Informática aplicada à Educação, Educação à Distância, Tecnologias Educacionais, bem como Didática, Práticas Pedagógicas, Metodologia do Ensino da Matemática e das Ciências, orientei estágio.

Minha vivência com alunas e alunos do curso de Pedagogia foram edificantes principalmente pelo fato de, nas duas faculdades em que lecionava, o público ser proveniente de programas como a Escola da Família<sup>3</sup>. Pessoas carentes financeira e culturalmente, mas sobretudo com carência afetiva. Eu reconheci nesse contexto um currículo fortemente marcado pelas dificuldades, entendendo currículo como percurso de vida.

A autoestima dos alunos e alunas era o ponto de partida. Sabia que faria uma grande diferença na vida deles quando resolvi assumir uma postura parceira e edificante, com afetividade. Ao abrir a possibilidade de estabelecer um vínculo afetivo com meus alunos, eu abria também o canal para a aprendizagem.

Como Nóvoa (2003) ensina, o elemento central de qualquer processo de aprendizagem é o afeto e afirma que é impossível aprender sem a extensão de um risco, de passagem do desconhecido para o conhecido, de esforço pessoal, de experiência. Mas tudo isso prescinde de uma rede de afetos, de uma base afetiva.

Para Fernández (2001, p. 73), “A aprendizagem é um processo que envolve vínculos entre quem ensina e quem aprende”.

E foi como docente dessa faculdade que tive a oportunidade de ter uma experiência que considero ser o divisor de águas em minha carreira profissional, o programa Alfabetização Solidária<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Desde agosto de 2003 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa Escola da Família, estimula as unidades de ensino públicas estaduais a abrirem seus espaços para a comunidade aos finais de semana. O atendimento à comunidade é feito sob a tutela de educadores encarregados pelo programa, parcerias com empresas e organizações não governamentais, e contando com a participação de voluntários e jovens educadores universitários (bolsistas do Programa Bolsa Universidade). Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa>>. Acesso em 04 mai. 2015.

<sup>4</sup> **Alfabetização Solidária (AlfaSol)**. A Alfabetização Solidária é uma entidade da sociedade civil criada em 1996 com a missão de disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis. Com um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade a Organização trabalha pela redução dos altos índices de analfabetismo no país (da ordem de 13,6 % segundo o censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Sua missão contempla ainda a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Até o final de 2010, a AlfaSol registrou o atendimento de 5,5 milhões de alunos em 2.205 municípios brasileiros, além da capacitação de 257 mil alfabetizadores. Um trabalho que, até 2010, contou com a parceria de 162 empresas e 41 Instituições de Ensino Superior (IES). Hoje a

Tecia-se assim o primeiro fio de uma meada que me levaria à paixão pelo simples, pelo humilde, e que, mais tarde, me motivaria a aprofundar meus estudos na educação de jovens e adultos, na qualificação profissional dessas pessoas e no impacto que a educação profissional tem em suas vidas.

O projeto Alfasol tinha como proposta erradicar o analfabetismo em diversas regiões desprivilegiadas do Brasil quer por condições econômicas, quer por condições geográficas, quer pela conjunção desses e de outros fatores. Para isso mantinha parceria com instituições de ensino superior, que envia docentes interessados em atuar da alfabetização de adultos trabalhando como coordenadores setoriais em diversos municípios pelo Brasil.

Como Coordenadora Setorial orientei professores alfabetizadores de adultos na cidade de Guimarães, distante 12 horas de São Luis, capital do Maranhão. A missão baseava-se em convocar um grupo de interessados, capacitá-los, apoiá-los e implementar o programa de alfabetização, monitorando e avaliando o processo de aprendizagem.

O diferencial na cidade de Guimarães era o prefeito, o padre William, também médico formado na Alemanha e psicólogo, vimarense<sup>5</sup>. Possuía uma gestão bastante competente, muito empenhada no progresso da região.

A geografia da cidade dificultava o trânsito de seus moradores, seja para estudar, seja para tratar-se de alguma doença nos centros urbanos.

O prefeito levou para a cidade o programa Médico sem fronteiras, o Projeto de Inclusão Digital do Banco do Brasil, fez parceria com as universidades públicas do Maranhão e implantou a universidade de férias. Havia o curso de Pedagogia, pois existia a necessidade de se formar professores e o curso de Engenharia Marítima, já que o mar provinha a base do sustento e economia local. Trouxe também o Projeto Alfabetização Solidária, que me levou até lá.

---

AlfaSol desenvolve duas grandes frentes de ação. Está presente em 2.433 municípios brasileiros, atuando prioritariamente em áreas com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e que possuem os maiores índices de analfabetismo segundo dados do IBGE. Outra iniciativa paralela é o Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU), lançado em julho de 1999, com o objetivo de atender alunos das regiões metropolitanas. (ALFASOL, 2015).

<sup>5</sup> Cidadão nascido em Guimarães/MA.

Havíamos, eu e mais dois professores da faculdade, transportado livros, apostilas, materiais e recursos didáticos prontos para oferecer aos professores alfabetizadores. Tínhamos um discurso preparado para salvá-los. A metodologia estava pronta para ser abordada em sala de aula e os recursos didáticos preparados: slides, transparências, disquetes (...) vazio, um grande vazio se fez quando passamos a ouvir o que estava sendo falado e ver o que estava sendo mostrado. Naquele momento tivemos olhos para ver e ouvidos para ouvir.

Senhores, senhoras, viúvos, abandonados, jovens, mães de família, alguns deprimidos, alguns com necessidades especiais. Entretanto foram manipulados, perderam dinheiro, perderam terras, tomaram remédios de maneira errada, não argumentavam sobre seus direitos, pois não sabiam ler e escrever.

As mãos calejadas de alguns alunos, agora alunos dos professores que capacitamos, possuíam cortes profundos, consequências de anos a fio manipulando a enxada para arar, semear, colher, criar filhos, comprar e vender terras, negociar o peixe, chorar, sofrer, sorrir, mas acima de tudo, construir sua própria identidade como cidadão do mundo.

Deixamos todo o material de lado e saímos para a sala de aula: a praia. No caminho, os camarões pescados sendo manipulados para virarem uma iguaria – o camarão seco; a extração do açaí, o aproveitamento das folhas de sua árvore, do caule e de outras partes para fazer vassouras, sabão, cremes; a praça central onde aconteciam as manifestações culturais invariavelmente, danças típicas portuguesas, canções de louvor a terra e ao povo, o ancoradouro de onde saem os barcos. Essa era a sala de aula.

Viramos, nós professores, andarilhos nas pequenas cidades à procura de situações, ouvindo histórias protagonizadas pelos alunos, convidando as pessoas a completarem uma lacuna em suas vidas, a leitura e a escrita.

O currículo estava, agora, organizado: as situações, os locais, as pessoas e seus desejos e nós, num impactante exercício de autoconhecimento e refazimento de nossas certezas.

Estava determinado o caminho que eu seguiria: a educação para a construção e para o resgate da cidadania. Compromisso com a minha reconstrução.

Todos os detalhes que eu venha relatar aqui não farão jus à grandeza pessoal dessa experiência, nem é possível mensurar a satisfação e aprendizagem que eu trouxe na bagagem de volta, ainda que eu tenha ido lá para 'ensinar'.

Interrompo aqui o relato, acreditando que os elementos e as situações descritas são suficientes para servir como reflexão a quem queira saber por que estabeleci relação entre currículo e interdisciplinaridade nesta pesquisa, caso contrário, iria se tomar muito tempo, pois esse foi só o início da experiência no Projeto Alfamol.

Retorno, desde então, pelo menos a cada dois anos ao Maranhão para visitar os grandes amigos que deixei lá.

## 2 O DESENHO DOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAC SP.

Hoje, mais do que à própria época, tenho a dimensão do que a experiência da Alfasol representou para mim como concepção de currículo. Não tenho recordações sobre aulas que tenham abordado teorias de currículo no decorrer da Licenciatura de Pedagogia entre os anos de 1985 e 1987.

Minhas memórias dessa época são muito fortes em relação às aulas de Sociologia, em que li intensamente Darcy Ribeiro, às aulas de Filosofia e História da Educação e com grande apreço às aulas de Psicologia. As aulas de Didática pouco trouxeram de embasamento teórico para reflexões e verdadeiramente não existia nenhuma disciplina que se preocupasse com o currículo.

Meus primeiros contatos com Currículo, como profissional da Educação, ainda que sob a forma de Organização curricular, foram nas instituições em que fui professora.

Da primeira delas, um colégio particular no Ipiranga, zona sul de São Paulo, tenho a referência muito forte de uma prática que acredito ainda ser comum em muitas escolas: **copiava-se [grifo meu]** dos livros didáticos, os conteúdos, os objetivos e as estratégias para o plano de aula, como formalização de um documento que a qualquer momento poderia ser solicitado pelas vias legais competentes. Nos anos seguintes, sob orientação da coordenação pedagógica, continuava-se copiando as mesmas informações.

Fazia-se o semanário<sup>6</sup>, que não estava restrito à programação do livro didático, não havia rigor na organização curricular, nem na proposição metodológica, nem mesmo havia uma proposta pedagógica. Na parede da escola havia um quadro com

---

<sup>6</sup> Planejamento semanal das atividades didático-pedagógicas.

citações montessorianas<sup>7</sup> e foi essa a deixa que utilizei para ser aprovada no processo seletivo. Li sobre Maria Montessori e entrei.

Mas a escola não era montessoriana, nem primava por nenhuma outra concepção de ensino aprendizagem. Com o passar do tempo eu ia alimentando a coordenadora com novidades dos cursos que eu ia fazendo aqui e ali, sobre a entrada do construtivismo<sup>8</sup> nas escolas, etc.

Esse relato minucioso foi necessário para concluir que, mesmo que parcialmente no que diz respeito a currículo e suas relações com a prática, apesar de não apresentar uma proposta pedagógica, nem se embasar em teorias de ensino aprendizagem, a prática pedagógica era eficaz; a amorosidade, o respeito, a utilização dos espaços e a interlocução além das fronteiras da sala de aula eram possíveis e bem vindas, alunos sentiam prazer em estar ali até doze horas por dia.

Em relação à aprendizagem, ainda que sob um sistema avaliativo classificatório, tinha-se por premissa a recuperação do aluno durante todo o processo, de forma colaborativa: a diretora, a coordenadora, as professoras do reforço escolar, cada qual exercia a docência em tempos diferentes para que, cada aluno, conforme a

---

<sup>7</sup> Criada pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), a linha montessoriana valoriza a educação pelos sentidos e pelo movimento para estimular a concentração e as percepções sensorio-motoras da criança. O método parte da ideia de que a criança é dotada de infinitas potencialidades. Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Fonte: <<http://omb.org.br/educacao-montessori/maria-montessori>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

<sup>8</sup> O construtivismo é uma teoria psicopedagógica que diz respeito ao modo como o indivíduo constrói o conhecimento. Essa construção se dá pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, mas é importante destacar que para essa ação ele traz suas experiências e seus conhecimentos prévios. Os estudos sobre a Teoria Construtivista tem como base as pesquisas de Jean Piaget, um biólogo com preocupações essencialmente epistemológicas, isto é, referentes à Teoria do Conhecimento. Entendendo que era impossível remontar aos primórdios da humanidade e compreender qual foi, de fato, o processo do desenvolvimento cognitivo desde o homem primitivo até os dias atuais, Piaget voltou-se para o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, do nascimento até a idade adulta. Para explicar como o sujeito constrói conhecimentos, Piaget recorreu à psicologia como campo de pesquisa. Elaborou a teoria psicogenética, na qual mostrou que a criança passa por mudanças qualitativas, denominadas estágios do desenvolvimento. Essas mudanças, descritas por Piaget, vão do estágio inicial de uma inteligência prática (estágio sensorio-motor) até o pensamento formal, lógico-dedutivo, que tem início a partir da adolescência (estágio das operações formais). Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como simples registro de percepções e informações. O conhecimento é consequência das ações e das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, seja do mundo físico, seja do mundo da cultura. É uma construção que vai sendo elaborada desde a infância. Disponível em: <[www.aticaeducacional.com.br](http://www.aticaeducacional.com.br)>. Acesso em: 04 mai. 2015.

própria maturidade chegasse ao seu melhor. Alguns não conseguiam. Isso não era visto como um fracasso da escola, mas como possibilidade inerente diante de tantas variáveis de um processo tão complexo como o educacional.

De fato, não havia uma teoria como fio condutor, uma concepção de currículo, uma metodologia sedimentada. Existia uma ação coletiva entre todos os agentes envolvidos no processo: o mantenedor, a diretora, a coordenação, o pessoal da cozinha, o pessoal da limpeza e entre todos os professores, que eram professores de todos.

Vejo aqui que o currículo se configurava na ação da escola, na sala de aula em que o aluno, o professor e a sociedade o compartilhavam e o vivenciavam. Tais atores tinham voz ativa no processo de discussão, diálogo, mediação e construção. Tratava-se de uma construção coletiva do currículo em que as partes, de maneira voluntária, ativa e crítica passavam a exercer um currículo crítico, provavelmente sem nem saberem que o estavam praticando.

Nesse sentido, vale já contextualizar esse parágrafo no qual Souza (2002, p.120) conceitua como ação para a interdisciplinaridade:

Ação é a manifestação de uma força, de uma energia; é a capacidade de agir ou praticar; poder de fazer alguma coisa; assumir atitude ativa. A ação é intrínseca às demais categorias da interdisciplinaridade, estando presente na construção de uma teoria, em novos rumos dados à mesma e no exercício prático de seus conceitos.

Hoje essas experiências me trazem a compreensão de que o currículo deve tratar do percurso de vida dos indivíduos e assim abarcar as diversas dimensões de um ser humano, portanto, se apresenta polissêmico, multicultural e multifacetado. Se tratar da vida, deve, pois, tratar da prática, que é a própria vida. Deve tratar das diferenças, das desigualdades, dos valores, crenças, individualidades e coletividades; trazer a cientificidade à sala de aula à luz da vida cotidiana, e a esta, agregar valor ao se permitir mutável, porosa e passível de reflexão.

Nesse cenário a cultura popular entra em cena; a transversalidade toma o lugar das disciplinas fragmentadas; temáticas decorrentes de problemas sociais são tratadas a luz das ciências. Diversas fronteiras vão se rompendo, diversas vertentes vão se

incorporando em vista da porosidade, flexibilidade e dimensão polissêmica, multicultural e multifacetada daquilo que hoje se chama 'currículo em ação'.

O grande desafio da escola é contemplar o currículo 'de fato', isto é, interessante e significativo para aqueles que dele se nutrem, baseados no movimento crítico de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux.

O amadurecimento desse percurso, como se mais um fio fosse adicionado à tessitura do meu itinerário formativo e profissional, surgiu como fruto em 2011, num cenário em que, já como Consultora Pedagógica do Senac São Paulo, senti a necessidade de analisar e compreender o modelo curricular adotado pela instituição desde 2001, no que diz respeito às mudanças propostas pela LDBEN (BRASIL, 1996) especificamente sobre a Educação profissional<sup>9</sup>.

Aqui cabe frisar que tais mudanças perpassavam pelas matrizes curriculares, orientações metodológicas e sistema de avaliação, idealizados pelo paradigma das competências, mudanças que levaram às escolas técnicas a realizarem alterações em sua estrutura.

A oportunidade de fazer Mestrado surgiu em minha trajetória por meio do incentivo que o Senac oferece aos seus funcionários, não só financeiro, mas também em relação à possibilidade de cursar as disciplinas em horário de trabalho, com o sistema de compensação de horas. Uma oportunidade ímpar.

Alguns anos antes, mais precisamente cinco, precisei declinar o ingresso no Mestrado na PUC de Campinas, para o qual eu havia sido convocada na primeira

---

<sup>9</sup> A LDBEN (BRASIL, 1996) apresentou em seu artigo 39 um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia". Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Este enfoque situou a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática, onde, além do domínio operacional de um determinado fazer é necessária a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira. (CORDÃO, 2015).

semana de fevereiro de 2009, na mesma semana em que eu ficara sabendo que estava grávida. Aos quarenta e dois anos, mãe de uma moça de vinte e dois, avó de um menino com alguns meses de vida, deparei-me com uma gravidez, a qual eu sabia que arcaria sozinha. O Mestrado podia esperar, aquela criança não e eu a queria.

Em 2006 eu tentara ingressar na linha de pesquisa de Tecnologias Aplicadas à Educação, situação em que participei do processo seletivo somente até a segunda fase. Dessa vez, a escolha pelo Mestrado em Educação: Currículo se deu pelo contexto de minha atuação profissional atual, visto que trabalho diretamente em uma das fases desenvolvimento curricular de cursos da instituição.

Começa-se aqui a tecer um fio que, tendo sua trama esgarçada logo no início pela contingência natural de estar vivo, precisou ser realinhado. Afinal, viver é traçar um bordado, tecê-lo e retecê-lo tantas vezes quantas forem necessárias até que a trama esteja a contento, para quem a fez, para quem a contempla.

Fui recebida na PUC pela Professora Isabel Cappelletti como minha orientadora, tendo aproveitado de sua irreverência, vivacidade e cuidados por apenas um semestre, quando ela veio a falecer. Entretanto a intensidade e primor com que ela conduziu as orientações foram suficientes para germinar como semente do grande apreço que possuo pela área de currículo.

Com o semestre já em andamento, orientadores e orientados já definidos, nós, orientandos da falecida professora Isabel precisamos ser realocados para um novo orientador rapidamente e confesso, o processo foi um tanto traumático.

Foi com um abraço doce e generoso que a professora Ivani Fazenda pronta e alegremente parou o que estava fazendo durante uma aula no mês de março de 2014 para receber, ainda que atropeladamente, a notícia de que teria como mais uma orientanda.

O convite à amorosidade estava lançado ao entrar para a linha de pesquisa sobre Interdisciplinaridade por intermédio de sua idealizadora, a Professora Ivani Fazenda e para o grupo que ela criou, o Grupo de Estudos de Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI).

Por quase dois semestres tentei compreender porque a linha de pesquisa da Interdisciplinaridade entrara em minha vida, tendo em perspectiva todas as aulas para aquela turma do GEPI. Intuição, coincidência, destino, atrai meus iguais e também meus desiguais, meus parceiros e desafetos, meus mestres e histórias. Não queria abrir os olhos para o fato de que, mais uma vez, a trama do destino me presenteava ao possibilitar o encontro comigo mesma, pelas mãos do GEPI, pelas mãos da professora Ivani Fazenda, a mágica mestra.

Um dos pedidos da professora Isabel Cappelletti, em uma de suas aulas, foi sobre a análise crítica que eu deveria fazer sobre o paradigma das competências que a Educação Profissional estava pautada, sobre o perigo de se incorrer no neotecnicismo, o quanto está se colaborando para colocar uma nova roupagem no tecnicismo quando se adota um currículo pautado no mercado de trabalho. Assim farei e muito embora a crítica que a escola faz aos mecanismos do mercado e da economia proceda, não significa que os objetivos e práticas de ambas não possam coexistir; a problemática encontra-se no valor, no sentido e nas atitudes que prevalecem nos dias atuais e na forma como se deve tratar essas questões.

O Senac São Paulo, que possui um modelo de educação orientado para o desenvolvimento de competências para o trabalho, busca uma educação que mobiliza a ação para resolução eficaz de questões cotidianas e do campo profissional, superando a experiência acumulada e utilizando a criatividade na ação transformadora.

Para o alcance desta perspectiva investe em metodologias educacionais, a aprendizagem se dá em movimento, na qual o aluno é sujeito ativo e intensamente participativo do seu processo de aprendizagem.

Seus educadores têm o desafio de construir uma educação profissional que transponha o modelo tradicional de ensino profissional centrado na formação para o trabalho, proporcionando ao aluno situações que lhe permita desenvolver competências que vão além daquelas previstas no perfil profissional de conclusão de curso.

Para isso conta com o Grupo Educação (Geduc), frente responsável pela gestão integrada das atividades educacionais do Senac São Paulo.

O grupo tem como objetivo responder às demandas educacionais da instituição, apresentando um plano de trabalho único e com o envolvimento de toda a rede, monitorando tendências, definindo as melhores tecnologias e prestando consultoria interna. Está organizado em quatro frentes de trabalho: Posicionamento Educacional e Representação Política, Tecnologias Aplicadas à Educação, Supervisão Educacional e Desenho Educacional, frentes responsáveis por planejar e implementar o modelo educacional do Senac, chamado na instituição de 'Jeito Senac de Educar'.

Neste trabalho me referirei aos processos desenvolvidos pela frente Desenho Educacional, que é responsável pelo desenho de produtos e serviços educacionais, o qual corresponde à materialização da proposta formativa de cada curso ou programa (livres, técnicos e educação superior), observando, no desempenho dessa atividade, processos e uma lógica de construção que respeita os princípios educacionais e padrões de qualidade do Senac São Paulo.

Consultores e Especialistas das diversas áreas do conhecimento participam do desenvolvimento do curso, que pode durar de dois meses a um ano conforme a modalidade. Os documentos elaborados nesses encontros materializam o processo de desenvolvimento do desenho do curso.

Oportunamente esses documentos são apresentados para a equipe técnica e para os docentes das unidades escolares, visto que representam diretrizes, normas e orientações para o trabalho desses profissionais e, a partir dele, elabora-se o planejamento coletivo e cada docente, o seu plano de aula.

Ocorre frequentemente, durante as mediações de desenvolvimento dos documentos pedagógicos dos cursos<sup>10</sup>, diversos questionamentos sobre como realizar a articulação entre as competências, as estratégias de aprendizagem os critérios de avaliação, a favor da aprendizagem por competências; como o docente pode, na leitura desse documento compreender a intencionalidade do desenvolvimento de um currículo próprio para as qualificações profissionais.

---

<sup>10</sup> Documentos pedagógicos: Plano de Curso (PC) e Plano de Orientação para a oferta.

Assim, minha tarefa é mediar as equipes na busca dessas respostas, e a partir delas, traçar o desenho do curso, de forma a retratar as articulações e reflexões realizadas inicialmente.

Entretanto, como ressalta Abramowicz (2006, s/p), não há como contentar-se em imprimir uma racionalidade técnica a essa proposta de desenvolver currículo, é preciso compreendê-lo numa "(...) concepção multifacetada, em que é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico 'território contestado' onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, dando lugar a um multiculturalismo".

Experiências apontam que o desenho de cursos, que contempla uma série ordenada e dinâmica de ações envolvendo vários atores e respeita as peculiaridades de cada modalidade, deve considerar as especificidades das qualificações profissionais, expressando os pressupostos de uma formação crítica e emancipadora, por se atender, pela própria natureza de existência, alunos de camadas desfavorecidas da população, cujo acesso à cultura e educação foi restrito e precário.

Talvez deva atender às particularidades de cada eixo tecnológico<sup>11</sup>, visto que os processos, mesmo considerando a natureza científica das coisas, se dão por ações diferenciadas, por exemplo: os processos de criação em Gestão e Negócios, que conta com ferramentas e recursos de natureza exata, deve muito diferir daqueles utilizados nas ocupações do eixo Produção Cultural e Design, cuja criatividade e inovação não necessariamente acontecem de maneira exata, pragmática.

---

<sup>11</sup> Segundo a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), os Eixos Tecnológicos são caracterizados como "grandes agrupamentos de práxis, de aplicações científicas à atividade humana: tecnologias simbólicas, organizacionais e físicas. Um eixo tecnológico teria um núcleo politécnico comum, fundamentando-se nas mesmas ciências, utilizando métodos semelhantes e tornando o processo educativo mais sintonizado" (Portal MEC - 21/08/2008). Na caracterização dos Eixos, merece destaque o conceito de **politecnia** como fio condutor da nova forma de organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na lógica de organização da educação profissional por eixos tecnológicos, a ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem passa a recair sobre a tecnologia, entendida como intervenção ou transformação humana da realidade, a partir da apropriação, pelo trabalhador, dos princípios científicos que estão na base da produção. A concentração, em um mesmo eixo, de práxis diferenciadas - as matrizes tecnológicas que possuem um ponto comum de convergência que as articulam e lhes dão identidade - implica uma retomada do conceito de **interdisciplinaridade** como princípio orientador da práxis educativa. Isso se evidencia porque a articulação dos diferentes segmentos de ação do eixo passa a supor práticas que envolvam participação interativa, cooperação, questionamentos de olhares diferentes sobre determinado objeto/problematiza comum. Fonte: <<http://www.dn.senac.br/catalogo/eixos.html>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Acredita-se que os docentes desses cursos também tenham traços e estilos peculiares, e que o desenho dos mesmos pode ser potencializado por orientações que mantenham estreita relação com tais traços e estilos, por meio de uma linguagem comum aos interlocutores.

As reflexões inquietam e causam dúvidas: a forma como se desenha cursos dificulta a ação docente, principalmente no que tange a uma perspectiva interdisciplinar? Precisa-se, dentre outras ações, repensar a forma de desenhar cursos?

Faz-se necessário, nesse cenário, considerar que o Senac São Paulo compreende que os documentos pedagógicos citados neste trabalho é uma das maneiras de disseminar nas sessenta unidades escolares, seus valores, missão, as premissas pedagógicas e metodologia, frutos de estudos, pesquisas e reflexões desenvolvidas em sessenta anos de existência, muitas transformações, muito investimento em recursos físicos e humanos para cumprir sua missão educacional e social.

Senão pela forma como se desenha os cursos, visto que o plano oriundo desse desenho é oferecido como Sugestão para os docentes, a aprendizagem tem ocorrido. Aferem-se níveis de satisfação e competência profissional nas avaliações de reações, entre os empregadores dos egressos, entre outras. Porém, imagina-se que esse percurso possa acontecer de maneira mais eficiente e eficaz e que o desenho de cursos possa efetivamente cumprir sua função de tornar factível a proposta curricular idealizada pela instituição.

Assim, o propósito da presente pesquisa foi responder à seguinte questão: **o desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais?**

A análise crítica do desenho dos cursos de qualificação profissional do Senac São Paulo apresenta relevância acadêmica pois trata do currículo em movimento, e da práxis constante que representa um constructo de atitudes de cada educador, edificado na ação e para a ação.

Potencializa-se por tratar da temática Qualificações Profissionais, dentro do grande tema Educação Profissional/Cursos FIC – Formação Inicial e Continuada, a qual é

pouco explorada pela academia, não possui um eixo próprio de desenvolvimento, apoiando-se nas bases da Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>12</sup>, mas que, entretanto representam parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania, conforme com a LDBEN (BRASIL, 1996) que em seu artigo 39 apregoa que: “(...) a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

E ainda segundo o Art. 3º do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o Cap. III da LDBEN (BRASIL, 1996):

Os cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação **[qualificações] [grifo meu]**, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Possui relevância pessoal e profissional visto que faz parte do meu cotidiano como profissional da instituição, representa o fruto das minhas inquietações pessoais acerca do meu papel como educadora bem como de uma determinada inquietação da equipe do Desenho Educacional.

Acerca inclusive dos costumes arraigados em minha essência sobre um currículo ultrapassado, que como Paulo Freire alertava, em Educação como prática de liberdade, que é preciso cuidar para não alojar o opressor e, ocupando o seu lugar, reproduzir a opressão, até então, a agressora.

---

<sup>12</sup> A educação profissional de nível técnico e todas as suas articulações é pautada por princípios que se referem a valores estéticos, políticos e éticos. Outros princípios definem sua identidade e especificidade no que diz respeito ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, à flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização quanto à organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico. É, antes de tudo, Educação, e rege-se pelos princípios da Constituição Federal e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fonte: Parecer CNE/CNB 16/99 (BRASIL, 1999b) – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Tomando Paulo Freire como referência em Pedagogia da Esperança, assim como na Pedagogia do Oprimido, ele afirma que a possibilidade de libertação se amplia quando os sujeitos “tomarem as suas histórias como reflexão e, ‘destacando’ seus problemas, enfrentarem-nos”. (FREIRE, 1992, p. 240).

Assim, este estudo tomou como base para análise o currículo dos cursos de Qualificação Profissional do Senac São Paulo, buscando identificar a relação entre as orientações estabelecidas no desenho de cursos e a possibilidade de uma intervenção interdisciplinar.

E como objetivos específicos:

- Investigar a utilidade do desenho de cursos para os docentes como apoio à prática pedagógica
- Analisar as implicações do currículo pautado em competências para uma intervenção Interdisciplinar

Na busca pelas respostas para tais questionamentos foi traçado um caminho metodológico que não possuiu necessariamente uma ordem lógica, mas que representa a inquietação que o trabalho suscitou acerca do melhor caminho para se chegar a uma resposta. E ao ler Fazenda (2008, p. 20), percebi que minha intuição, orientada pelos vestígios que eu tinha, me conduziria ao melhor caminho: ao caminho possível para este momento:

A investigação interdisciplinar por nós praticada, diferentemente de outros procedimentos de pesquisa, não se baliza por métodos, mas alicerça-se em vestígios. Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao Investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir.

Quando falo no caminho possível, refiro-me a uma trama escolhida a princípio, mas que sofreu alterações na medida em que, ao viver o conhecimento, naturalmente apresentaram-se novos desenhos e configurações, como quando se está tecendo um bordado e, ao errar um ponto, descobre-se que este trouxe mais beleza à peça do que aquele planejado. É o caminho, que se faz na caminhada, como orienta Fazenda (2008, p. 23).

A investigação interdisciplinar pode ser exercida por meio de metáforas, da construção de mandalas a partir do ato de desvendar em espiral. A espiral interdisciplinar, tal como na física, por exemplo, não se completa linearmente, e sim pontualmente. Os pontos da espiral se articulam de forma gradual, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam:

- O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador por intermédio da experiência ou da vivência pessoal.
- A vivência pessoal leva a experienciar sensorialmente e a viver o conhecimento em suas nuances.
- À medida que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento.
- A espiral se amplia ao retornar à consciência pessoal.

Sendo assim, na busca do fio condutor para esta pesquisa, desenhei uma trama baseada:

Na reflexão sobre os paradigmas e concepções de currículo e a identificação daqueles que, neste momento, melhor contribuiriam para a análise da problemática apresentada, principalmente no que se refere a um currículo baseado em competências.

Na abordagem do *Ratio Studiorum* como origem do currículo, trazendo como pontos relevantes o resgate da Pedagogia Ativa e dos conceitos de ação e trabalho como princípios educativos.

Buscando:

Estabelecer relações entre a abordagem por competências e a interdisciplinaridade e o quanto esta categoria de ação poderia colaborar com a proposta curricular vigente;

Compreender relações estabelecidas entre Educação e Trabalho à luz de teorias como o Neomarxismo, a Teoria do Capital Humano, o Neotecnicismo.

Realizar uma análise da Educação Profissional hoje tão amplamente discutida em torno das mais recentes políticas públicas na área e de uma eminente criação de um Sistema Educacional, por meio do lançamento do Plano Nacional de Educação.

Analisar o contexto do Senac São Paulo no cenário proposto, considerando o movimento de nacionalização dos cursos do Senac e que possibilidades se tem de tornar os resultados dessa pesquisa efetivos para a instituição.

Para tanto o caminho do autoconhecimento permeou de maneira transversal o trabalho, como forma de revelar, a cada parágrafo escrito, os motivos, a verdadeira intenção da pesquisa, a descoberta daquilo que me move, o porquê de eleger o trabalho como mote para a discussão do currículo.

E buscou-se na metáfora, que foi percorrendo todas as seções de maneira sutil, uma forma de estabelecer similaridades entre processos simples da vida cotidiana e a complexidade da pesquisa acadêmica. A metáfora traz uma leveza à interpretação, uma possibilidade de se reconhecer no processo e maior clareza ao leitor. Neste caso, ela se apresentou em fios entremeados, feitos, desfeitos e refeitos pela Moça Tecelã, obra de Marina Colasanti.

Assim, numa atitude interdisciplinar buscou-se articular o paradigma ideal de currículo, o contexto institucional diretamente ligado a um contexto de Estado e as possibilidades de intervenção interdisciplinar num cenário em que o desenho de cursos, elaborado numa etapa que antecede sua implementação, ou seja, a aula em si, pode contribuir com a ação docente.

## **2.1 O contexto da investigação - A questão do desenho de cursos.**

Como mencionado anteriormente, a pesquisa teve por objetivo investigar a utilidade do desenho dos cursos das Qualificações Profissionais do Senac São Paulo, considerando as orientações contidas nesse desenho como contributos à prática pedagógica interdisciplinar do docente. Como campo de estudo o processo de desenvolvimento do desenho de cursos desenvolvido pela frente de trabalho denominada Desenho Educacional do Grupo Educação do Senac São Paulo.

Ainda que com limitações e pontos obscuros no que tange à Educação Profissional e ao contraponto feito pela Teoria do Capital Humano, às correntes contra o Neotecnicismo e às relações de hegemonia e poder que estão imbricadas nas Políticas Públicas Educacionais do Brasil, pode-se entender que as novas configurações desta modalidade educacional são estratégias legítimas para a construção da identidade dos indivíduos, visto que os valores, as habilidades e os novos conhecimentos, desenvolvidos pela interação com seus pares e com o meio, solidificam a personalidade, corroboram para a transformação e humanização do indivíduo.

Para entender melhor o contexto desta investigação, nesta seção fiz uma apresentação da educação profissional no Senac São Paulo, da modalidade de ensino Qualificações Profissionais e do meu trabalho na frente Desenho Educacional, *lócus* onde se originou o tema desta dissertação, retomando a análise de currículo, sob a ótica da educação profissional.

Como Consultora mediei equipes na construção dos documentos pedagógicos dos cursos que são ofertados nas quase sessenta unidades escolares do Estado de São Paulo. Tais documentos correspondem ao **Plano de Curso** e ao **Plano de Operacionalização da Oferta [grifo meu]**.

O primeiro é o documento oficial do curso e estabelece a concepção dos cursos (justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, metodologia, avaliação, perfil docente e infraestrutura) de Educação Profissional Técnica, de Formação Inicial e Continuada e de Extensão Universitária, para orientar as unidades escolares sobre aspectos gerais de suas operacionalizações. É fundamentado na Proposta Pedagógica.

O Plano de Orientação para a Oferta<sup>13</sup>, conhecido como PO, detalha o processo de ensino-aprendizagem trazendo orientações para implementação do Plano de Curso

---

<sup>13</sup> No contexto do *Modelo Pedagógico Nacional*, o **Plano de Orientação para a Oferta** é elaborado a partir de um **Plano de Curso** em vigor em todo o território brasileiro, visando preservar a identidade da proposta elaborada nacionalmente e, ao mesmo tempo, adaptá-la às particularidades de cada realidade local. No Senac São Paulo, o **Plano de Orientação para a Oferta** é um documento norteador, que oferece aos técnicos e docentes da Rede de Unidades um conjunto de sugestões orientadas a auxiliá-los na elaboração de uma prática pedagógica voltada à construção de processos de ensino-aprendizagem capazes de viabilizar o desenvolvimento das competências previstas no perfil profissional de conclusão, de maneira alinhada não só com o Modelo Pedagógico Nacional, mas

de Educação Profissional. Sugere situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências, subsidiando a construção do plano de trabalho coletivo e dos planos de aula. Ele oferece:

- Orientações para o atendimento: de maneira concisa e por meio de perguntas e respostas, informações relevantes sobre o curso, com o objetivo de auxiliar o atendente a comunicar a proposta a um eventual interessado, no ato da venda/matricúla.
- Orientações para a Operacionalização do Curso: informações sobre os principais aspectos referentes à operacionalização do curso nas Unidades Escolares, por meio de orientações relativas ao planejamento educacional, à seleção de docentes, à infraestrutura mínima necessária, às eventuais parcerias e ao ato da matrícula, com a finalidade de auxiliar o trabalho das equipes responsáveis
- Orientações para o Desenvolvimento do Curso: os referenciais norteadores da prática pedagógica, bem como as correspondentes indicações metodológicas. Oferece também orientações para o planejamento docente, além de informações sobre os materiais de apoio didático do curso e sobre os parâmetros de realização do estágio profissional supervisionado.
- Sugestões para o Plano Coletivo de Trabalho Docente: informações cujo objetivo é o de subsidiar a realização do Plano Coletivo de Trabalho Docente e dos Planos de Aula. Para tal, apresenta, além da organização curricular do curso, a sistematização dos elementos e indicadores das unidades curriculares que a compõem, seguida de sugestões de situações de ensino-aprendizagem voltadas a favorecer o desenvolvimento das competências do perfil profissional de conclusão.

O Plano de Orientação para a Oferta, ainda que se apresente como sugestão, como todo documento pode parecer estático, inflexível, prescritivo e, por relatos de docentes, as orientações emitidas também tem essa conotação, especificamente no

que tange às 'Sugestões para o Plano Coletivo de Trabalho Docente'. E é especificamente sobre este documento que o presente trabalho versa.

Alguns docentes relatam que encontram nesses documentos informações que consideram valiosas, ainda que não exequíveis em sua totalidade. Outros os adotam como guia, enviando sugestões, inclusive para o aperfeiçoamento dos mesmos.

Essas informações muitas vezes contraditórias, juntamente com questionamentos e reflexões pessoais não atestam nem refutam meu trabalho, mas suscitam constantemente inquietações acerca do melhor desenho de curso, ou seja, de um desenho de curso que possibilite uma ação docente interdisciplinar, autônoma e que ao mesmo tempo atenda às premissas da Proposta Pedagógica da Instituição.

Faz-me pensar no conceito de currículo da linha da Interdisciplinaridade, como o olhar de *kairós*<sup>14</sup> que aponta como o *design* curricular, cujos preceitos de conforto e estrutura estão presentes. (GARCIA, 2000). Olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não consegue, Assim, não é possível pensá-lo de maneira estática ou um paradigma ao qual deva conformar-se, conforme faz refletir Fazenda (2000, p.36).

Tudo se inicia numa prospecção de um traçado livre num espaço etéreo, porém é o traçado que me incita o olhar para dentro do universo fechado, sagrado e desconhecido da cor, a desvendar seus mistérios, seus encantos, sua magia. Apalpo meu terreno, como um arquiteto que lança a primeira linha num papel, o primeiro esboço de um projeto. Detenho-me nesse espaço fechado e circunscrito, a cada cor a ser descoberta um traçado; linhas sinuosas e retas, retas que se desfazem e múltiplas semirretas, arcos não completos, apenas esboçados, linhas que me ascendem à transcendência dos lugares a conhecer e ao subterrâneo do que a humanidade toda que me antecedeu construiu. Jogo solto de linhas curvas e retas, rabiscos, esboços, como todo bom arquiteto, conheço o terreno, piso nele, tateando-o.

---

<sup>14</sup> Na mitologia grega, Kairós (καιρός, 'o momento certo' ou 'oportuno' é filho de Chronos, é o deus do tempo e das estações. Ao tempo existencial os gregos denominavam Kairós e acreditavam nele para enfrentar ao cruel tirano Chronos. Na filosofia grega e romana é a experiência do momento oportuno. Os pitagóricos lhe chamavam Oportunidade. Kairós é o tempo em potencial, tempo eterno, enquanto que Chronos é a duração de um movimento, uma criação. Na estrutura temporal da civilização moderna, geralmente se emprega uma só palavra para significar o 'tempo'. Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: kronos e kairós. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, o tempo que se mede, esse último é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece, a experiência do momento oportuno. É usada também em teologia para descrever a forma qualitativa do tempo, o 'tempo de Deus', enquanto kronos é de natureza quantitativa, o 'tempo dos homens'. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Kair%C3%B3s>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

Novamente trago à tona questão que norteia esse trabalho: o desenho de cursos baseado em competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais?

Entretanto, no decorrer da redação destas seções outros questionamentos surgiram:

- Teriam as orientações constantes neste documento, o Plano de Orientação para a Oferta, tanta influência na prática pedagógica interdisciplinar do docente o quanto se conjecturou inicialmente?
- Alterações na metodologia de desenho podem melhorar em algum aspecto a ação docente?
- Pode-se tratar de maneira paralela a planificação do currículo e a prática interdisciplinar sem que um invalide o outro?

São novos fios, novas tramas que surgem e que se unem à inicial, e que se brotam, é porque sentiram solo fértil para tanto. Trarão, com certeza, novas formas para a tessitura que originalmente foi imaginada.

## **2.2 A instituição *lócus* da pesquisa: o Senac São Paulo.**

Avanços aconteceram na história da educação profissional marcando a sua trajetória, antes destinada aos menos favorecidos e hoje vista na nova ordem mundial como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano. O cenário sociopolítico e econômico trouxe implicações para a educação profissional, que culminaram na sua criação, década de 40, e progressiva expansão da instituição *lócus* desta pesquisa.

O Senac São Paulo surgiu num momento da história do Brasil em que o país deixava de concentrar sua força de trabalho nos meios rurais e suas atividades produtivas começavam a pautar-se nos movimentos da industrialização com a

produção interna de bens duráveis e não duráveis, visando à diminuição das importações. Nasceu como um desejo da classe empresarial que visava o desenvolvimento de profissionais numa realidade cujo momento sócio histórico marcado era fortemente pela devastação da 2ª Grande Guerra Mundial, assim como da pressa em se retomar o desenvolvimento.

Por meio da promulgação dos Decretos-Lei nº 8621 e 8622, oriundos de um encontro que aconteceu em Teresópolis, RJ, entre representantes dos setores produtivos de todas as partes do país, foram criadas escolas de aprendizagem comercial para atender a demanda que surgia no momento político-histórico do Brasil – o Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Uma organização de natureza privada sem fins lucrativos, possuindo diversos departamentos regionais no país, visto que sua atuação é descentralizada e autônoma, da qual sou funcionária.

Presente em trinta e seis cidades em todo o Estado de São Paulo, possui como característica a diversidade de temas e formatos de cursos relacionados ao universo de comércio e serviços constantemente revistos e atualizados para contemplar as tendências do mundo do trabalho, as peculiaridades regionais e os desafios que o homem contemporâneo precisa enfrentar nas esferas que circula: profissional, social, pessoal, etc.

Pauta-se em princípios que possibilitam o desenvolvimento integral do indivíduo, dotado de valores e atitudes que contribuam para si e para a sociedade de maneira mais justa, solidária e autossustentável. Assim, enfatiza uma prática educacional autônoma, crítica, inclusiva e responsável.

Pode-se afirmar que a relação entre teoria e prática, para a instituição, sempre foi tratada de maneira articulada e contextualizada, ainda que, nos primórdios isso era feito de maneira empírica tendo, entretanto, suscitado reflexões de teor pedagógico ao longo do tempo e que hoje abarca a grande preocupação de suas práticas educacionais. (SENAC, 2006). Considerando a prática elemento indissociável para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento humano busca constantemente convênios com instituições nacionais e internacionais, assim como com profissionais que possam agregar valor à constituição de saberes e habilidades de seus alunos.

Desde o início de suas atividades o Senac adotou como eixo orientador de sua pedagogia o princípio do aprender fazendo. Com o passar do tempo essa postura, adotada como premissa, originou outras marcas, como o estímulo à autonomia, à diversidade na oferta de cursos e nas mais diversas áreas do conhecimento, perpassando a qualificação básica do profissional até as pós-graduações, a ênfase em conhecimentos ligados à cidadania e à qualidade de vida, assim como o estímulo ao empreendedorismo, este considerado em todas as suas dimensões.

O Senac tem como missão “desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho por meio de ações educacionais e disseminação de conhecimentos em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do País”. (SENAC, 2005, p.23).

Sua Proposta Pedagógica, em vigor desde 2005 e atualmente em fase de reformulação, encontra-se afinada com as bases conceituais que fundamentam a concepção de educação profissional proposta pelo MEC e as linhas norteadoras de sua prática pedagógica encontram-se alinhadas às tendências do mundo do trabalho e aos dispositivos da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a educação profissional no país.

### **2.3 Os cursos de qualificação profissional.**

A LDBEN (BRASIL, 1996) traz em sua essência a garantia de flexibilidade aos sistemas de ensino, atribuindo às escolas a tarefa de elaborar os currículos de suas ofertas educativas, com fundamento em seus respectivos projetos pedagógicos.

Para assegurar a autonomia das escolas, estabeleceram-se dispositivos legais que garantissem uma coerência mínima ao sistema educacional. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de educação e ensino, inclusive para a Educação Profissional.

Essas diretrizes estão disponíveis na Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999a), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999b), sob a forma de princípios, critérios e procedimentos que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Mais tarde, como subsídio aos sistemas e estabelecimentos de ensino, o MEC divulgou Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para os vários níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, modalidade de educação profissional que abarca os cursos de qualificação, aperfeiçoamento e atualização profissional, no que concerne à estruturação curricular, não é regida por qualquer ato normativo ou legal. É uma modalidade de livre oferta da escola, nos termos do seu projeto pedagógico.

Os cursos de Qualificação Profissional oferecidos pelo Senac representam um alto percentual de demanda do Sistema S<sup>15</sup> e atendem a um contingente especial de pessoas que procuram os programas de educação profissional. Em geral são jovens de baixa escolaridade, invariavelmente sem oportunidade de acesso direto a níveis mais elevados de ensino, nem mesmo a Educação Profissional e, ao mesmo tempo, apresentam necessidade premente de ingresso no mercado de trabalho. Além disso, com tendência a ampliação nos próximos anos, em detrimento das mais recentes orientações do Governo Federal sobre os programas de gratuidade<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> **Sistema S:** Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

<sup>16</sup> **O Programa Senac de Gratuidade**, também conhecido como PSG, é uma ação da Instituição para promover a inclusão social. O PSG oferece, desde 2009, vagas gratuitas em cursos de Formação Inicial e Continuada (Aprendizagem, Capacitação e Aperfeiçoamento) e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Qualificação e Habilitação Técnica), sem custo à população brasileira de baixa renda. Resultado de um acordo feito entre o Senac e o Governo Federal, o PSG é voltado para jovens de baixa renda que buscam o seu primeiro trabalho com carteira assinada; pessoas que já atuam no mundo produtivo e desejam se requalificar para crescer profissionalmente; e demais brasileiros que necessitam gerar renda para abrir o próprio negócio ou atuar no mercado informal. Disponível em: <[www.senacsp.br](http://www.senacsp.br)>. Acesso em: 28 mai. 2015.

São programas não contemplados em pesquisas acadêmicas: foram encontrados diversos trabalhos nos Bancos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado como o Scielo, o site da USP, o da PUC e de outras universidades, que abordam a temática Educação Profissional, Ensino médio integrado com ensino técnico, Avaliação por competências, Currículo por Competências, porém nenhum que abordasse especificamente as Qualificações Profissionais, cursos denominados Livres.

Também não há literatura científica suficiente para apoiar-se, visto o pouco tempo de existência desses programas nas políticas públicas brasileiras.

Por tais motivos verificou-se a importância de contemplar especificamente os cursos de Qualificação Profissional, na busca de um currículo que faça jus à sua intencionalidade.

Especialistas se perguntam sobre o que seria melhor: garantir uma renda para que o indivíduo continue a estudar sem ingressar no mercado de trabalho ou apoiá-lo em sua inserção no mesmo. As políticas públicas, nesse sentido, apontam para a articulação entre a elevação da escolaridade aliada à qualificação profissional.

A própria LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Vê-se aí que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, primeiramente, um princípio a ser seguido.

Entende-se aqui o trabalho como princípio educativo indissociável da ciência, tecnologia e cultura, categorias imprescindíveis para a formação humana integral.

Os anos 70 e final dos anos 80, respectivamente nos países desenvolvidos e no Brasil, ainda que com o mundo do trabalho modificando-se de maneira heterogênea e fragmentada, grupos de trabalhadores qualificados, com direitos assegurados e

empregos formais ainda se submetiam a trabalhos mal remunerados, precários, por vezes sem ter os direitos trabalhistas respeitados.

Mesmo com as transformações no mercado de trabalho o desemprego ainda é um problema estrutural em âmbito global. Tem-se observado nos últimos tempos a atividade econômica dos países em pleno crescimento, e as oportunidades de empregos e ocupações, embora não satisfatoriamente existentes, indicando um curso de mudanças socioeconômicas importantes.

Entretanto, enquanto que o curso esperado e vivenciado, em grande parte dos países desenvolvidos para os jovens é a inserção no mundo do trabalho logo após o término da educação formal, no Brasil essa realidade nunca foi predominante. O início da vida dos jovens no mundo do trabalho acontece, muito antes da conclusão da escolaridade formal; trabalho e estudo partilham do mesmo espaço e tempo.

As questões socioeconômicas desfavoráveis levam os jovens a abdicar dos estudos, em detrimento da necessidade de se buscar recursos para sua subsistência e de sua família, precarizando ainda mais suas condições para pleitear empregos com melhor remuneração. Algumas ocupações são desenvolvidas, por vezes reconhecidas pelo sistema de educação formal, via avaliação de competências para fins de certificação profissional.

Pesquisas (CORROCHANO *et al.*, 2008) afirmam que o trabalho é questão central para os jovens brasileiros. A maior parte deles ingressa na escola, mas a abandona antes de concluir o ensino básico. Alguns retornam mais tarde, mas nem sempre completam os estudos e bem poucos concluem os ciclos na idade prevista.

As mesmas pesquisas apontam o aumento das oportunidades de acesso à educação formal assim como da permanência dos jovens e adultos nas escolas, mas as trajetórias escolares marcadas por reprovações e evasões ao lado da baixa qualidade do ensino e a falta de significado da escola, comprometem a perspectiva de um itinerário formativo via educação formal. Reduzem-se assim as chances de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, principalmente em postos com maior qualidade.

Apesar da questão do emprego não ser objeto de estudo deste trabalho, vale ressaltar que a qualificação do trabalhador não garante a ocupação desses postos, principalmente quando se revelam por detrás desses dados as desigualdades relativas à cor e sexo. (CORROCHANO *et al.*, 2008).

O Conselho Nacional da juventude defende, em documento sobre diretrizes e perspectivas de uma Política Nacional de Juventude, como tarefa essencial do Estado a oferta de “políticas, programas e ações para que o jovem possa construir sua trajetória educacional, sua educação profissional e sua relação com o mundo do trabalho em condições adequadas (NOVAES *et al.*, 2006, p.27)”. A questão passou a ser tratada como problema político somente a partir nos anos 90, com o desenvolvimento de programas e ações em âmbito federal.

Iniciativas como o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação tecnológica, entre alguns outros de iniciativa público-privada que envolvem ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) trazem à tona a importância que a Educação profissional tem hoje no Brasil; que pela primeira vez objetiva a inclusão de jovens de baixa renda no mercado de trabalho, via cursos de formação inicial profissional

Uma das principais causas do desemprego, de acordo com o discurso do Estado e das políticas públicas educacionais, é a falta de formação profissional adequada. Amparada por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>17</sup> e o Banco Nacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tal afirmação suscita um questionamento sobre as mudanças no processo de qualificação profissional, muito pelas transformações advindas do sistema produtivo capitalista, do impacto dessas transformações para os programas educacionais de qualificação e ingresso dos trabalhadores no mercado de trabalho e, de maneira integral, da sua inserção nas várias esferas da sociedade.

---

<sup>17</sup> O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização de 188 países, trabalhando para promover a cooperação monetária global, a estabilidade financeira segura, facilitar o comércio internacional, promover elevados níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. Sua sede fica em Washington, D.C., Estados Unidos. é uma organização internacional que se iniciou em 1944 na Conferência de Bretton Woods e que foi formalmente criada em 27/12/1945 por 29 países-membros (homologado pela ONU em abril de 1964) com o objetivo declarado do FMI era ajudar na reconstrução do sistema monetário internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial. (IFM, 2013).

Dados do Relatório de Desenvolvimento Global (SILVA, 2013) assim como recente conferência sobre inclusão produtiva apontam que o trabalho foi o maior responsável pela redução da extrema pobreza no Brasil na primeira década dos anos 2000.

Ao acesso a qualificação profissional, ao microcrédito e aos serviços de intermediação de mão de obra, atribui-se o nome de inclusão produtiva que representa um dos eixos do plano Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2011)<sup>18</sup>, que tem como meta tirar da extrema pobreza 16 milhões de brasileiros até 2014.

É preciso apostar na formação profissional, driblando a precariedade dos empregos. Um estudo do pesquisador Alexandre Leichsering, da Universidade de São Paulo (USP) aponta que “... enquanto o mercado de trabalho no Brasil torna-se cada vez mais formal, o acesso dessas pessoas a tais empregos ainda é limitado”. (LEICHSERING *in* CASTRO e MODESTO, 2010, p.71).

Entretanto, sabe-se que a educação profissional não solucionará o problema da escassez do trabalho, até mesmo porque, ao longo do tempo, tem arcado com vários problemas históricos. Frigotto (*in* FAVERO e SEMERARO, 2002, p.56), reitera ainda que “... a necessidade de mão de obra mais qualificada, recorrente em épocas de crise, esbarra nos limites concretos da produção, nos interesses particulares das empresas e na lógica excludente e seletiva do mercado”.

Manfredi (1998), relembra que a nova configuração do mercado indica também uma nova descrição de perfil do trabalhador, em que “...a formação escolar, a capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global das tarefas e das funções e interpretação de informações” são valorizadas.

E como traz os Referenciais para a Educação Profissional do Senac:

Essa nova situação exige dos trabalhadores a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo o conjunto.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2013/06/13/Brazil-education-vocational-training-create-jobs-fight-extreme-poverty>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

Sendo assim, pode-se inferir o Senac São Paulo compreende que o ensino por competências contempla as necessidades explicitadas na citação acima ao considerar a articulação de conhecimentos, habilidades e valores para o alcance da formação profissional desejada. Especialmente porque o paradigma das competências considera 'valores' não de maneira transversal no currículo, mas como a alma do currículo, inerentes aos processos da vida e, portanto, numa concepção de educação pautada e contextualizada à vida.

Assim, fundamentando-se em conhecimentos científicos e tecnológicos, leva-se o aluno a conhecer, viver, conviver, agir e transformar sua vida e sua prática social e da sua comunidade, desenvolvendo um processo de educação participativa, capaz de gerar ferramentas que lhe permitam ampliar sua visão crítica de mundo, participar da vida pública, defender e ampliar seus direitos, se inserir no mundo do trabalho e assumir responsabilidade social, de maneira ética e sustentável.

## **2.4 O processo de desenho de cursos.**

No desenho de cursos, especificamente no PO, meu trabalho é realizar a transposição didática, situação em que as intenções educacionais da instituição descritas nas competências dos diversos cursos, nortearão a escolha, o recorte e a forma como os conhecimentos serão tratados e viáveis de serem construídos pelos alunos. Importante rever o conceito do PO, anteriormente já citado neste trabalho, para contextualizar:

Documento que detalha o processo de ensino-aprendizagem trazendo orientações para implementação do Plano de Curso de Educação Profissional Técnica. Sugere situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências, subsidiando a construção do plano de trabalho coletivo e dos planos de aula. (SENAC, 2015)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Plano de orientação para a oferta: Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/busca/termo/plano%20de%20curso>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Entretanto, somente após a elaboração do PC, desenvolvido em encontros com especialistas da área do curso, técnicos do Senac também da área de conhecimento do curso e um consultor pedagógico, que orienta a equipe em relação à organização didática, metodológica e também em relação à legislação pertinente aos cursos da educação profissional, parte-se para a elaboração do PO.

O Plano de curso, nesse sentido:

É o documento que estabelece a concepção dos cursos (justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão<sup>20</sup>, organização curricular, metodologia, avaliação, perfil docente e infraestrutura) de Educação Profissional Técnica, de Formação Inicial e Continuada e de Extensão Universitária, para orientar as unidades escolares sobre aspectos gerais de suas operacionalizações. É fundamentado na Proposta Pedagógica. (SENAC, 2015)<sup>21</sup>.

De maneira pragmática, é o momento de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar a ser ensinado; também de tomar decisões sobre a didática e a metodologia que orientam a atividade docente e a atividade discente, na intenção de construir um ambiente de aprendizagem eficaz.

Isso porque o conhecimento, isto é, os saberes científicos e as práticas sociais se apresentam, na maioria das vezes sob conceitos e modelos isolados de sua utilidade na vida. Para que o aluno compreenda o motivo de se aprender tais conhecimentos, é necessário contextualizá-los, inseri-los em situações cada vez mais próximas à sua realidade, tornando-os significativos.

Da mesma forma que os docentes realizam o planejamento de aula como uma de suas práticas pedagógicas, meu trabalho como consultora pedagógica no Senac é

---

<sup>20</sup>O perfil profissional de conclusão tem suma importância para elaboração dos cursos que visam desenvolver competências, em especial os Cursos Técnicos de Nível Médio, Qualificação Profissional e Aprendizagem, pois é com base nesse perfil que se definem as competências relativas a cada ocupação e que devem ser desenvolvidas em cada curso. No plano de curso, consta um texto descritivo que localiza a ocupação no eixo tecnológico e no segmento a que pertence, bem como quem é o profissional, o que ele faz, junto com ou para quem ele faz, além de uma descrição ampla de suas atribuições, contemplando as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional da ocupação devem estar contempladas. Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download-arquivo/99638050>>, p.11. Acesso em: 12 mai. 2015.

<sup>21</sup> Plano de curso: Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/busca/termo/plano%20de%20curso>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

preparar uma plano que servirá como sugestão aos docentes de todas as unidades escolares que ofertarem o curso em questão. Esse documento, o PO, é tido como um parâmetro, como uma identidade do curso, organizado numa sequência didática lógica que considera os elementos da competência em sua totalidade: os conhecimentos, as habilidades e as atitudes articulados e contextualizados em situações de aprendizagem baseadas na metodologia ativa<sup>22</sup> de aprendizagem, tendo como características serem desafiadoras, motivadoras, facilitando a assimilação dos conhecimentos e o aprendizado.

O Senac tem como referência a metodologia de projetos para o desenvolvimento de suas atividades, sendo assim, um dos primeiros passos é organizar didaticamente o currículo dos cursos em torno de sua problematização.

Vale ressaltar que, como currículo, o Senac compreende:

- conjunto integrado, articulado e flexível de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas e contextualizadas com o objetivo de desenvolver as competências relacionadas a determinado perfil profissional, inserido em um itinerário formativo, que se define em função das demandas sociais, do mundo do trabalho, das peculiaridades locais e regionais;
- documento constantemente atualizado de acordo com as mudanças dos setores produtivos e da sociedade, orientado por posicionamentos ideológicos, constituindo-se como um instrumento de emancipação, autonomia e de transformação ao considerar a inter-relação entre os saberes e valorizar a experiência extra escola. (SENAC, 2014, p.8)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Por metodologia, o Senac compreende:

- conjunto de métodos e ações que devem orientar e favorecer práticas pedagógicas ativas, inovadoras, inclusivas, multiculturais, integradoras, participativas e colaborativas, com ênfase na metodologia de projetos, considerando ambientes de aprendizagem diversificados e valorizando a simulação ou a realização de situações concretas de trabalho;
- investigação epistemológica que deve buscar vincular as propostas pedagógicas dos cursos ao mundo do trabalho e à prática social de seus educandos, garantindo, assim, a indissociabilidade entre teoria e prática ao integrar e articular a vivência do aluno, com o conhecimento teórico e a prática profissional, com o objetivo, por fim, de desenvolver competências;
- caminho rigorosamente estudado e planejado que deve visar à aprendizagem significativa, tendo a pesquisa como princípio pedagógico, voltado para o desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e da autonomia, proporcionando o desenvolvimento da atitude científica, estimulando práticas de estudo independentes e incorporando recursos e tecnologias que favorecem a aprendizagem de forma que o estudante seja capaz de resolver problemas, comunicar ideias e tomar decisões. Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download-arquivo/99638050>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

<sup>23</sup> Modelo pedagógico Nacional. Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download-arquivo/99638050>>. Acesso em: 12 mai. 2005.

A ênfase desse planejamento é a contextualização<sup>24</sup>, a possibilidade de integração com conhecimentos de outras áreas, a identificação da relevância e pertinência desse ou daquele conhecimento para o curso que ora estará sendo desenvolvido, porém com abertura e flexibilidade para considerar as possibilidades de inserção de novos conhecimentos pelos alunos e pelo contexto que a prática pedagógica no ato da docência, isto é, pela dinâmica que a sala de aula oferece.

Na mesma perspectiva, seleciono estratégias e recursos para organizar as situações de aprendizagem a fim de que as competências sejam desenvolvidas. Para tanto o Senac tem como pressuposto, como já citado, que o aluno constrói conhecimentos em ambientes onde a interação esteja presente marcadamente, na interação com seus pares, com o objeto de ensino, com a realidade.

Hoje, estando mais amadurecida em relação aos conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, compreendo que o paradigma das competências, pelas características que apresenta e por não se tratar de um modelo fechado, trata de maneira transdisciplinar a organização curricular dos seus cursos.

Encontrei em Iribarry (2003, p.483) uma explicação contextualizada que foi de grande valia para mim acerca do conceito da transdisciplinaridade:

Na transdisciplinaridade, a descrição geral envolve uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos sistemas (Japiassu, 1976). Numa equipe de posto de saúde, por exemplo, encontram-se diversos profissionais reunidos. Pode-se tomar como exemplo a equipe que recebe pacientes com problemas mentais. Esta equipe, muito provavelmente, reunirá profissionais como psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, clínicos gerais, etc. Quando o paciente chega para uma avaliação todos irão assisti-lo e buscarão formular um diagnóstico acerca do caso. Para que esse diagnóstico seja dado **em situação de transdisciplinaridade não basta apenas que cada profissional opine a partir de sua área e, finalmente, um tratamento seja**

---

<sup>24</sup> Contextuar, etimologicamente significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado. Contextuar, portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Pensando a informação como uma referência ou parte de um texto maior, entende-se que a contextualização significa (re) enraizar o conhecimento ao 'texto', original do qual foi extraído ou a qualquer outro contexto que lhe empreste significado. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

**indicado. Para que a configuração transdisciplinar seja alcançada é preciso que esses profissionais, fundamentalmente, estejam reciprocamente situados em sua área de origem e na área de cada um dos colegas [grifo meu]. (IRIBARRY, 2003).**

Todas as situações de aprendizagem propostas relacionam-se com habilidades a serem desenvolvidas, habilidades estas que se pautam na aplicação dos conhecimentos conceituais e atitudinais em situações práticas e problematizadoras.

Cada atividade está a serviço de um objetivo de aprendizagem que, num movimento espiralado contribuirá com o desenvolvimento da competência. Nesse sentido elenco os indicadores de aprendizagem, que são parâmetros para que o docente acompanhe o processo de aprendizagem dos alunos e estes, num processo autorregulativo também realizem o acompanhamento do seu próprio desempenho, identificando dificuldades e buscando possibilidades para a melhoria.

Nesse processo considero a inserção de cinco marcas formativas como elementos da competência a serem desenvolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem<sup>25</sup>, e que são: domínio técnico científico, atitude empreendedora, visão crítica, atitude sustentável e atitude colaborativa. As marcas formativas são baseadas nos valores institucionais e nos princípios educacionais, explicitadas no perfil profissional de conclusão de cada profissão/ocupação, na organização curricular e/ou nas orientações metodológicas de todos os cursos do Senac<sup>26</sup>.

Após a organização e validação de todos os envolvidos no processo de desenho, o documento é disponibilizado para as unidades escolares do Senac São Paulo que ofertarão o curso. Servirá como base para elaborar o Plano Coletivo de Trabalho Docente e posteriormente para o plano de aula docente.

Encerra-se dessa forma o processo de desenvolvimento do desenho de cursos.

---

<sup>25</sup> Marcas formativas: Características que diferenciam o profissional formado no Senac, evidenciadas na formação dos alunos por meio do desenvolvimento de competências. Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/busca/termo/marcas%20formativas>>. Acesso em 12 mai. 2015.

<sup>26</sup> Modelo pedagógico para cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download-arquivo/99639390>>. Acesso em: 12 mai. 2005.

Para o docente inicia-se a fase de planejamento que agora estará pautada nas sugestões do PO, mantendo-se sempre a prerrogativa de sua autonomia para realizar alterações, adaptações e novas configurações na prática pedagógica.

Dessa forma, o processo de desenho de curso trata do planejamento e da organização do currículo em determinada fase do desenvolvimento curricular. É a fase que antecede à aula em si, onde o processo de aprendizagem é colocado em perspectiva por meio de conjecturas e pressupostos, sempre se orientando nas premissas educacionais da instituição<sup>27</sup> e no mundo do trabalho.

Pode-se perceber pelo relato que o desenho de currículo baseado em competências tem sua essência pautada na construção coletiva, onde todos os envolvidos no processo interagem para sua construção, pressupondo um desenvolvimento não linear, em que as idas e vindas são bem vindas ao processo decisório (TOMAZ, STUDART, PENAFORTE e SCHIMIDT, *in*, STUDART, PENAFORTE e SCHIMIDT 2001).

---

<sup>27</sup> As premissas educacionais da instituição são compreendidas como um conjunto de referências filosóficas e pedagógicas que orientam a forma de educar e de aprender foram assim considerados: 1) Filosóficos: Ser Humano, Mundo, Trabalho e Educação. 2) Pedagógicos: Escola, Currículo, Metodologia, Aluno, Professor e Avaliação.

### 3 O CURRÍCULO.

Meu interesse por Currículo vem tomando grandes proporções ao longo dos últimos dez anos. Tem sido como desfazer o grande nó da peça que venho produzindo artesanalmente – ‘eu educadora’, visto que minha graduação em Pedagogia datada de quase trinta anos, praticamente nada trouxe nesse sentido e somente na medida em que a temática vem permeando meu percurso profissional, aprofundo os estudos.

Acredito que a falta de conhecimento em Currículo tenha sido determinante em minha trajetória como educadora na Rede Municipal de Guarulhos ao se apresentar de uma forma diferente daquela que eu estava habituada.

Como professora da Educação infantil, a realidade das comunidades periféricas da cidade me chocava: crianças mal cuidadas, sujas, abusadas moral e sexualmente, subnutridas, agressivas. Eram crianças. Guardavam a doçura no olhar e me seguiam, fosse onde fosse, fizesse o que fizesse. Percebi que eu poderia fazer muito e fiz, mas por pouquíssimo tempo.

Senti-me impotente como educadora perante a adversidade, ou melhor, perante a diversidade.

Faltavam-me conhecimentos sobre a diversidade curricular, sobre as possibilidades de se intervir quando se tem conhecimento e consciência do que se apresenta como novo. E meu repertório era bastante limitado.

Lembrei-me neste momento de Mario Sérgio Cortella em aula inaugural do 1º. Semestre de 2014 na Pós Graduação da PUC “Que criança você gosta?”, o que me fez novamente refletir sobre meu repertório sobre currículo.

Fala-se de uma área que tem sofrido diversas transformações desde que a educação foi sistematizada e a escola tornou-se o local eleito para a seleção curricular.

Sofreu influência de reflexões com base na dimensão sociológica, na compreensão do conhecimento escolar como elemento socialmente difundido e dessa forma ganhou força na década de 70 pelo movimento de Paulo Freire, educador brasileiro reconhecido mundialmente como a principal referência da educação libertadora no século XX.

No mesmo sentido, posteriormente vieram Michael Apple<sup>28</sup> e Henry Giroux<sup>29</sup>, momento em que as relações de poder e os interesses dos grupos foram sendo incorporados à nova concepção de currículo e as práticas tomaram lugar nas reflexões. O currículo passou a incorporar novas dimensões: social, cultural, epistemológica, política e social.

Nos meios acadêmicos passou a não ser mais visto como um conceito voltado para questões de método e técnica. Hoje, em função das dimensões que agrega, é compreendido, conforme Silva (2002), como um artefato social e cultural, criado numa variedade de contextos sociais marcados por interesses e ideologias.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais

---

<sup>28</sup> **Michael W. Apple.** Nascido em 1942, é um pedagogo especializado em educação e poder, política cultural, a teoria curricular e pesquisa, do ensino fundamental, e no desenvolvimento de escolas democráticas procura mostrar nas suas obras os perigos das reformas educacionais e ainda a sua influência sobre a política e a sociedade tomando por base sua experiência como educador dentro e fora dos Estados Unidos, posicionando-se portanto contra a reestruturação radicalmente conservadora. O autor publicou alguns livros que entraram para a lista de livros essenciais ao educador reflexivo, como "Ideologia e Currículo", "Educação e Poder", "Professores e Textos", "A Escola Democrática", "Educando à Direita", "Política Cultural e Educação". Fonte: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/paraskevaconf.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/paraskevaconf.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

<sup>29</sup> **Henry Armand Giroux** nasceu em 18 de setembro de 1943, em Providence, Rhode Island, filho de Armand e Alice Giroux. Henry Giroux posicionou-se como figura destacada na teoria da educação radical no final dos anos oitenta. Não só retomou as propostas para uma educação cívica dos principais teóricos da educação no século XX, nomeadamente Dewey, Freire e outros como os Reconstrucionistas Counts, Rugg e Brameld, mas também expandiu as teorias desses autores avançando com a ideia de uma "pedagogia de fronteira". A sua proposta pode ser entendida como uma aplicação de uma perspectiva cosmopolita pós-colonial à noção norte-americana de educação cívica democrática. Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais passam na atualidade. <[http://www.henrygiroux.com/RoleOfCritPedagogy Port.htm](http://www.henrygiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm)>. Acesso em 03 mai. 2015.

particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2006, p.8).

Através dos tempos o termo currículo foi tomando formas, ora entendido como conteúdo do programa a ser ensinado numa perspectiva tradicional, ora numa perspectiva mais moderna, como experiência vivida pelos alunos na escola. Entretanto, ainda que existam algumas formas de abordar o currículo - real, formal, oficial, oculto - ela passa por uma centralidade teórica, o que para Forquin (1993) representa a seleção cultural: Toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

### **3.1 Em busca de um currículo crítico: explorando as teorias de currículo.**

Michael Apple (ROSA, 2010) traz à tona em suas obras que o currículo deve ser analisado, criticado e entendido como forma de dominação ideológica, é preciso refletir sobre as relações existentes entre educação e poder econômico, político e cultural<sup>30</sup>.

Para tanto, foram tratadas as concepções epistêmicas historicamente construídas em forma de três correntes teóricas, sob orientação de Silva (2002): as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

---

<sup>30</sup> Entrevista com Michael W. Apple realizada por Sanny S. da Rosa, Doutora em Educação/ Currículo pela PUC-SP, durante o XIV Congresso Mundial de Educação Comparada ocorrida em junho de 2010 em Istambul.

As análises fundamentaram-se em Forquin (1993), Silva (2002), Giroux (2007), Freire (1996), Saviani (2005; 2013) e Goodson (1995).

### 3.1.1 Teoria tradicional.

Num momento em que a escolarização se tornava uma atividade de massa, final do século XIX (GOODSON, 1995) as questões curriculares passaram a ser tratadas sistematicamente, dando início a uma série de estudos e o surgimento de um novo campo. O currículo passou a fazer parte das preocupações educacionais.

À escola foi atribuída a função de facilitar a adaptação das novas gerações às transformações culturais, sociais e econômicas que surgiram com as novas necessidades da economia, num cenário em que as mudanças socioeconômicas dos Estados Unidos passavam na virada do século XIX para o XX, que provocou uma nova concepção de sociedade.

Tida como instituição de relevante importância social, a escola, por meio do currículo, instrumento de controle social por excelência, seria responsável por inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados” numa sociedade que começava a se preocupar com a educação vocacional. (MOREIRA & SILVA. 2006. p.10).

As primeiras teorias criadas nasceram no contexto da industrialização, ocasião em que surge a teoria da Administração Científica, conhecida como Taylorismo, retrato das características do trabalho, que influencia fortemente o currículo.

Na teoria tradicional do currículo, criada pelo norte americano Franklin Bobbitt - 1918<sup>31</sup>- a escola tinha a missão de preservar e restaurar os valores da cultura americana (SILVA, 2002), atendendo às exigências do trabalho; o currículo deveria ser neutro, garantir o funcionamento da escola segundo a lógica de uma fábrica e o sistema de educação deveria estabelecer objetivos ligados à eficiência e especificamente dos ofícios da sociedade norte americana.

---

<sup>31</sup> **Franklin Bobbit.** Autor do livro *The Curriculum*, no qual expressa a influência que as ideias administrativas baseadas na eficiência e na padronização exercem sobre seu pensamento.

Enfim, Franklin Bobbit segundo Silva (2002) entendia o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta.

John Dewey<sup>32</sup> contrapôs-se à Franklin Bobbit, representando os movimentos sociais do período, entre exploradores e explorados, entre quem possuía e quem não possuía. Seu eixo de referência eram as experiências da cultura, o currículo para John Dewey deveria garantir aos estudantes aprender com suas experiências, por meio de uma educação pela ação, de uma escola ativa e democrática. Era contra a memorização, típica das escolas da época. Mesmo considerado progressista, não supera a visão tradicional do currículo (SILVA, 2002).

Guiado pelos princípios da racionalidade e eficiência na produção, outro pensamento importante na base tradicional da educação foi o tecnicismo de Ralfh Tyler<sup>33</sup>, por volta da segunda metade do século XX. A finalidade do processo educativo é a produtividade e a eficiência, portanto, o currículo, é uma preocupação central e visa às novas relações do mundo do trabalho onde os critérios de sucesso e fracasso norteiam a qualidade da educação. (SAVIANI, 2005).

Vê-se que a linha teórica tradicional do currículo buscou garantir o controle social doutrinando os trabalhadores com conhecimentos que os mantivessem ativos socialmente, porém submissos às classes dominantes, e a escola, como suposto ambiente neutro, ao abrir espaço para incorporar questões econômicas e de produção ao currículo, acaba negligenciando seu inerente papel de defesa dos interesses humanos e das classes. Mostrou-se parcial e fez e do currículo um

---

<sup>32</sup> **John Dewey** foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. Sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completara 92 anos de idade. Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática (Dewey, 1892, p. 8). O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select](http://www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

<sup>33</sup> **Ralph W. Tyler** (1902-1994) Educador americano que trabalhou na área de avaliação. Ele atuou em ou aconselhado uma série de órgãos que estabelecem as diretrizes para as despesas de federais fundos e influenciaram a política subjacente do Ensino Básico e Secundário Act de 1965. Tyler presidiu a comissão que, eventualmente, desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Ele foi chamado por alguns como “o pai da avaliação e avaliação educacional”. Disponível em: <<http://finslab.com/enciclopedia/letra-r/ralph-w-tyler.php>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

território de disputas, portanto, não neutro.

### 3.1.2 Teorias Críticas.

As diversas dinâmicas sociais da década de 60 do mundo ocidental - novidades tecnológicas, movimentos sociais, questionamento moral – deram origem a correntes insatisfeitas com a realidade escolar e com as teorias tradicionais de currículo, o que faz emergir de tratados acadêmicos entre Estados Unidos, Inglaterra e França uma sociologia do currículo,

Nas palavras de Moreira e Silva (2006, p. 13):

Um sentimento de crise acaba por instalar-se na sociedade (...), como consequência, uma contracultura que enfatiza prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz, libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. **Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante [grifo meu]**

Em meio a contestações sobre o papel da escola e sua eficácia, surgem duas correntes de pesquisa em currículo nos EUA, uma baseada no neomarxismo e na teoria crítica e outra baseada numa tradição humanista e hermenêutica, ambas conhecidas como reconceitualistas, tendo como intenção conceber o currículo como uma construção social e auxiliar na compreensão das complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista do século XX. Subsidiavam também uma análise das lacunas entre o currículo formal e o currículo em uso.

Enfim, como se vê, iniciava-se uma nova etapa na história do currículo, ele deixava de ser apresentado de maneira mecânica e burocrática, distanciando-se das teorias dominantes e revelando a opressão das classes menos favorecidas por um sistema desigual que utiliza a organização curricular e a seleção do conteúdo como forma de controle social.

A teoria crítica recebeu contribuições de Michael Young<sup>34</sup>, com a Nova Sociologia que argumentava que a maneira como uma sociedade classifica, seleciona, distribui, transmite e avalia os conhecimentos destinados ao ensino reflete a distribuição de poder e assegura o controle social dos comportamentos individuais e também contribuições do trabalho de Pierre Bourdieu<sup>35</sup> e o de Louis Althusser<sup>36</sup>, com a crítica conhecida como sociologia crítico-reprodutivista, movimento que pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. (SAVIANI, 2005).

De forma ampla, os estudos de Bourdieu (1998) indicam que a valorização e transmissão da cultura dominante nas escolas garantem sua hegemonia, menosprezando a cultura e os costumes dos dominados. Assim, existe um distanciamento entre o currículo apresentado e o currículo vivenciado pelas crianças da classe dominada, o que as impede de estabelecer relação e, portanto compreensão, levando-as, na maioria das vezes, a não completar seus estudos na escola e a serem completamente excluídas. Esse pensamento de Bourdieu (1998) auxilia no entendimento sobre a ideia de fracasso e sucesso escolar

---

<sup>34</sup> **Michael Young.** (Manchester, 9 de agosto de 1915 — 14 de janeiro de 2002) foi um sociólogo, político e ativista social britânico, precursor da nova sociologia da educação na Inglaterra, a qual coloca como foco central da investigação sociológica a seleção e transmissão do conhecimento escolar. Disponível em: <2ebab409eeb27490df687c77cc993d5b.sw>. Acesso em: 03 mai. 2015.

<sup>35</sup> **Pierre Bourdieu.** nascido em 1º de agosto de 1930, em Denguin (Béarn), morreu em Paris, no dia 23 de janeiro de 2002, foi um sociólogo francês. De origem campesina, filósofo de formação, foi docente na *École de Sociologie du Collège de France*. Desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação e é um dos autores mais lidos, em todo o mundo, nos campos da antropologia e sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, lingüística e política. Também escreveu muito sobre a Sociologia da Sociologia. Dirigiu, por muitos anos, a revista "*Actes de la recherche en sciences sociales*" e presidiu o CISIA (Comitê Internacional de Apoio aos Intelectuais Argelinos), sempre se posicionado claramente contra o liberalismo e a globalização. O mundo social, para Bourdieu, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital. Fonte: <[www.bourdieu.com.br](http://www.bourdieu.com.br)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

<sup>36</sup> **Louis Althusser.** (Birmandreis, Argélia, 16 de outubro de 1918 — Paris, 22 de outubro de 1990) foi um filósofo francês de origem argelina. Althusser é considerado um dos principais nomes do estruturalismo francês dos anos 1960, juntamente com Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Michel Foucault ou Jacques Derrida. Marxista, filiou-se ao Partido Comunista Francês em 1948. No mesmo ano, tornou-se professor da École Normale Supérieure. Autor de obras lidas e traduzidas no mundo inteiro como *Lire Le Capital* (1965), *Pour Marx* (1965) ou *Positions* (1976). Muitos manuscritos foram publicados após a sua morte dando uma imagem completa dessa obra rica, radical e contraditória. Sua principal tese é o anti-humanismo teórico que consiste em afirmar a primazia da luta de classes e criticar a individualidade como produto da ideologia burguesa. Sua fama se deve também ao fato de ter cunhado o termo "aparelhos ideológicos de Estado" e analisado a ideologia como espécie de prática em toda e qualquer sociedade e não somente como erro ou engano que o suposto iluminismo eliminaria. Uma excelente mas incompleta biografia foi publicada em francês por Yan Moulier-Boutang. A melhor apresentação de sua obra em inglês foi feita por Gregory Elliot. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis\\_Althusser](http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Althusser)>. Acesso em: 04 mai. 2015.

Louis Althusser foi, nas décadas de 60 e 70, um dos responsáveis pela inclusão da teoria marxista no campo do currículo. Para ele a sociedade é sustentada por forças de trabalho que se desenvolvem sendo produzidas e reproduzidas pela mesma sociedade.

A escola seria um dos fundamentais aparelhos para a transmissão de ideias dominantes sobre o mundo e o currículo, o instrumento que transmite e garante os princípios da ideologia dominante por meio das disciplinas e conteúdos trabalhados nas escolas, como uma seleção interessada e articulada a conhecimentos e técnicas a fim de garantir o domínio e a reprodução social.

A formação prossegue a fim de (trans)formar uma massa de crianças em operários e camponeses, enquanto outra parte da juventude segue os estudos se encaminhando a cargos de médios e pequenos quadros como funcionários burgueses, mas a menor parte sendo esta a mais privilegiada se formam intelectuais de semiempregos, agentes de exploração capitalista ou de repressão, e outros políticos e administradores e profissionais da ideologia. (SAVIANI, 2005).

Sugerem então, por meio da utilização do conceito de pedagogia racional que as crianças das classes dominadas tenham a mesma educação das pertencentes à classe dominante.

Sacristán e Gomes (1998, p. 54) alertam para o papel do professor sobre compreender o que faz, "(...) conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências como condição ética e profissionalmente responsável", caso contrário a prática pedagógica poderá representar mera "reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas".

De forma pragmática, o professor tem como missão apresentar esses temas de modo que esse conhecimento tenha um valor nas vidas diárias dos alunos, como tem a matemática, por exemplo, já que não tiveram o luxo de ter contato com experiências culturais fora da escola em relação às finas artes brasileiras, a poesia e a literatura. De certo, o desempenho das classes pobres trabalhadoras nesse sentido será insatisfatório, caso a escola não proporcione ou dê acesso a esse conhecimento:

(...) pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais. (APPLE, 2003, p.103).

Segundo Forquin (1993, p. 23), as teorias críticas também se remetem de maneira importante ao currículo oculto:

O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis e valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes intrínsecos ou zonas sombrias do currículo oficial.

Dessa forma, Currículo e ideologia estão interligados pelo poder político que se exerce sobre o conhecimento: conhecimento a serviço de quem, agindo contra quem?

Como legado da teoria crítica em educação, segundo Silva (2002) tem-se a possibilidade de modificar as estruturas vigentes mediante análise dos modelos de reprodução. Para o autor Silva (2002. p. 71):

Sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática, e inconsciente sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da reprodução, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside à promessa de uma teoria crítica em educação que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa de força da ideia de que somos apenas e inexoravelmente portadores das estruturas.

Sobre as teorias críticas em educação pode-se dizer que elas possuem um caráter social e histórico, nasceram num contexto social de conflitos e questionamentos e ajudaram a criar uma nova forma de pensar a educação, suas possibilidades e suas implicações sociais.

### **3.1.3 Teorias pós-críticas.**

Na perspectiva da teoria pós-crítica o currículo é visto com uma forma de produzir uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva dessa teoria é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade. (MOREIRA e SILVA, 2006).

Pauta-se principalmente em referências da cultura, alterando o foco do conhecimento escolar sob uma perspectiva científica para os saberes comunitários, os cotidianos, os saberes da arte e das demais formas de linguagem. Traz também para o campo do currículo um intenso debate relativo às questões de diferença, identidade, gênero, etnia, raça, multiculturalidade (MOREIRA e CANDAU, 2007), pois o compreende como política cultural, como representação e como discurso.

Peters (2000, p. 29) afirma que essa matriz teórica “é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”.

Abandona a referência da experiência estritamente material e a racionalidade dando lugar ao acontecimento, à multiplicidade discursiva e ao relativismo. E dessa forma, traz a interdisciplinaridade em seu âmago pelo viés da multirreferencialidade, na possibilidade de interpretar a realidade (como conhecimento) sob múltiplas referências, pois abrindo espaço para o plural, tende a eliminar o que é singular. (SILVA, 2002).

### **3.2 Uma escolha: o currículo que se quer, com Michael Apple.**

A escolha por Michael Apple, neste momento do trabalho, se deve pela ênfase que o autor exerce sobre o papel de educador, o quão determinante ele pode ser na reprodução social e o quanto também é vítima dos mecanismos pelos quais se opera – o currículo. Daí a responsabilidade de se assumir o compromisso com a mudança, resistindo às relações de dominação e subordinação impostas pelas políticas neoconservadoras da educação.

Tal ponto de vista tornou-se relevante para o desenvolvimento deste trabalho, e será tomado como mote para a discussão sobre currículo por competências.

Apple (2006) posiciona-se contra a reestruturação radicalmente conservadora que busca, por sua vez, um padrão quase hegemônico de teoria, método e práxis educacional, tendendo a uma alienação do aluno, num modelo muito próximo ao taylorista. Ao abordar os conteúdos contidos nos currículos omitindo informações tipicamente importantes para quem domina economicamente, a escola reproduz socialmente a hegemonia da classe dominante.

Essa alienação, segundo Apple (*apud* JUNIOR, 2006) despolitiza o aluno, o coloca na perspectiva de inserir-se, via educação formal, num grupo dominante que valoriza a competência pessoal num mundo extremamente excludente.

Apple (2006) faz um importante alerta sobre a globalização, que tende a padronizar inclusive as vontades e as identidades dos homens e que os Estados Unidos colocando-se como modelo único, verdadeiro e eficiente de cultura, desconsidera todas as especificidades das demais linhas de cultura do mundo.

Consoante a isso, Apple (2006, p. 178) mostra-se radicalmente contra o modelo educacional pautado na lógica de mercado, em que os parâmetros avaliativos - eficiência, excelência, qualidade, dentre outros - estão distantes da realidade das “escolas de verdade”, ou seja, contra a mercantilização da educação, onde os interesses econômicos de grandes grupos empresariais reduzem a escola a uma

fábrica de profissionais qualificados, descarta aquele que não se adapta aos padrões pré-estabelecidos, deixando-o à marginalidade do processo.

Aqui vale ressaltar que aqueles indivíduos oriundos das camadas menos favorecidas da população, cujo acesso à cultura e educação foi restrito e precário, já entram em desvantagem nesse processo.

Para Silva (2002, p. 48) “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”.

Enfim, a tônica da luta de Apple (2006) é a qualidade do ensino, questionando sobre o que é ‘um bom ensino’ ou um ‘bom currículo’ já alertando que isso depende de quem o define, de quem o controla e a quem ele beneficia, o que o leva a analisar criticamente o currículo sobre quem tem o direito de defini-lo e quem dele deveria se beneficiar.

Tais análises confirmam a não neutralidade do currículo, sua intencionalidade, visto que representam de forma hegemônica as estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Michael Apple, em suas vivências pelo mundo, nas trocas realizadas com Paulo Freire, Henry Giroux, entre outros estudiosos em currículo, identificou semelhanças entre as problemáticas vividas nos respectivos países de origem, as lutas contra a hegemonia e o poder das camadas dominantes, o quanto a desigualdade é reforçada por estas e quanto os educadores são cúmplices dessa reprodução, muitas vezes sem se dar conta.

Como Michael Apple, Freire (2001, p.35) afirmava “educar é um ato político”. Paulo Freire, com seus ideais pedagógicos pós-colonialistas, analisava não só a educação existente, mas principalmente como ela deveria ser, criticando o currículo como reprodutor de uma educação bancária. Ao conceber o ato pedagógico como um ato dialógico, acreditava que educadores e educandos deveriam participar da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

Vale frisar que Paulo Freire não pregou um método, nem mesmo uma teoria. Paulo Freire inaugurou uma nova Pedagogia com seus ideais que foram, a propósito,

contestados nos anos 80, pela Pedagogia dos Conteúdos proposta por Demerval Saviani que, equivocadamente acreditava que Paulo Freire se preocupava com os métodos e não com a aquisição do saber.

Giroux (1992) aproximou-se muito da pedagogia de Paulo Freire ao entender a educação como cultura, em que fatos e conhecimentos não são apenas transmitidos, mas construídos sob significados e valores sociais e culturais. Paulo Freire distanciou-se assim das concepções tradicionais de currículo, colaborando com o desenvolvimento de uma teoria crítica ao sustentar um currículo que prima pela emancipação e libertação.

Entretanto, ao buscar contrapontos ou pontos de vista que transpassassem as leituras até então realizadas, encontrou-se pensamentos importantes de Silva (2002) sobre uma possível estagnação do movimento das teorias críticas do currículo. Para ele (SILVA *apud* GANDIN *et al.*, 2002) há limites e certo esgotamento na teoria educacional crítica, o que pressupõe a busca por novos paradigmas para uma interpretação da complexidade dos processos educativos.

Silva (*apud* GANDIN *et al.*, 2002) lança então novos olhares para princípios do que vem sendo chamado de teoria pós-crítica:

É aqui que perspectivas como as inspiradas em Michel Foucault ou em Gilles Deleuze, por exemplo, podem ser bastante úteis. Nada, nem ninguém, é contra hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. O contra-hegemônico, o emancipatório, o revolucionário, não são essências. É precisamente nesse sentido que Gilles Deleuze diz que uma revolução nunca fracassa, porque ela cessa justamente no ponto em que ela se torna “poder” (pela mesma razão ela jamais, tampouco, “vence”) (SILVA, *apud* GANDIN *et al.*, 2002 p.13).

Tais palavras remetem à lembrança de movimentos de grupos políticos de esquerda que, ao chegarem ao poder, sofrem complexas metamorfoses. A contra hegemonia, nesse ponto, chega ao seu ápice e final.

### **3.3 O potencial da Escola como *lócus* legítimo da (re)produção do currículo.**

A cada parágrafo redigido a reflexão sobre o protagonismo da escola na definição curricular questiona o foco deste trabalho, desviando, do desenho curricular para o papel do professor.

Para Sacristan (1998), o currículo é a matéria prima da escola e do trabalho docente, é o centro da prática pedagógica. Sem ele não há ensino, não há motivos para que os alunos frequentem a escola, ou que o professor exista. Por todos esses motivos é que o currículo deve se adequar às necessidades da escola e de sua comunidade, continuamente inventando, e ao renovar-se, ajuste-se à realidade do aluno.

Assim, a definição curricular pode acontecer de forma democrática na escola por meio da participação dos alunos, pais, funcionários, comunidade e sociedade civil e do poder público e só por meios de práticas democráticas e participativas da gestão escolar e de todos os atores envolvidos no sistema é possível se estabelecer uma seleção curricular mais justa.

Não obstante, a escola, vê-se aqui, é um dos locais onde o poder desigual pode ser reproduzido, pode se manter ou pode ser enfrentado. (APPLE, 2006).

É na prática pedagógica que conseguimos subsídios para a práxis, transformando-a em objeto de estudo, investigação, reflexão e teorização, avaliando e superando práticas fragmentárias ou a prática pela prática, sob critérios epistemológicos que possibilitem criticidade nas tomadas de decisões.

E sob esse ponto de vista, não se trata da dimensão conceitual de currículo, que diz respeito a ideia - elaboração do currículo respeitando as normas, leis, diretrizes e políticas vigentes de educação, mas da pragmática, que é a prática desse currículo elaborado, ou seja, é o currículo em ação, que leva em conta a experiência de campo do professor.

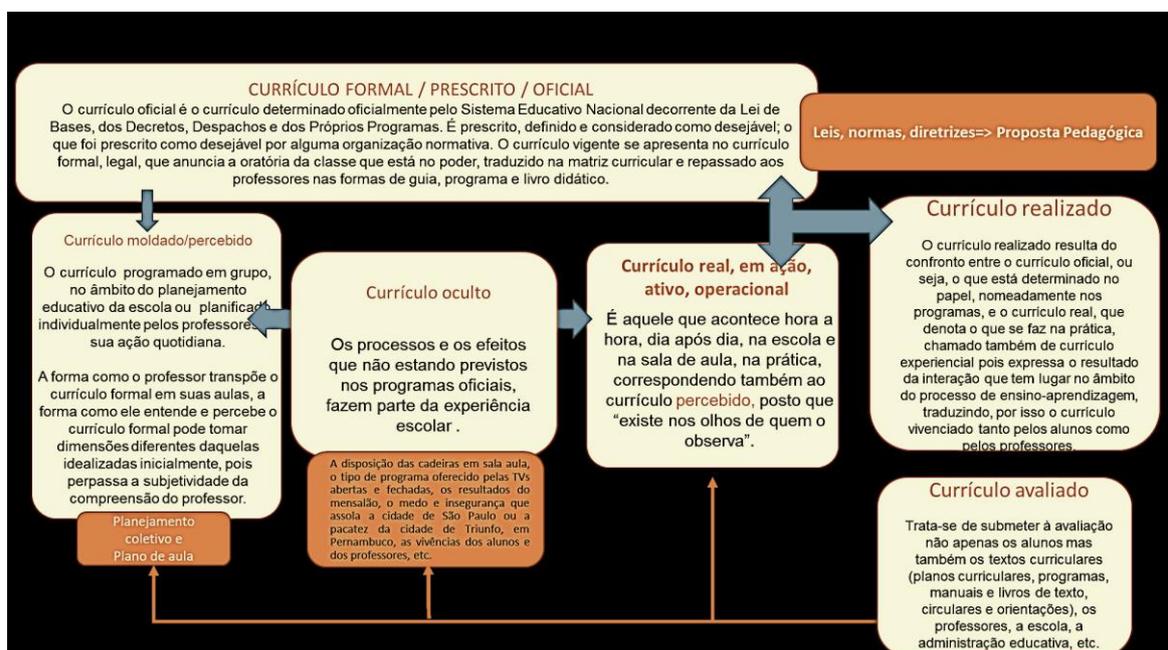
Como confirma Freire (1997, p. 43):

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Freire (1997) alerta que render-se às teorias e ao pensamento educativo da forma como se apresentam pode significar a legitimação que ideologias que ocultam as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos fatos e usos no sistema educativo. Analisar os problemas e as práticas é vital para atribuir sentido ao ensino.

Para melhor compreender as relações entre a palavra currículo e o sentido atribuído à mesma em cada fase do processo educacional, elaborou-se a figura abaixo, onde o **ponto de partida é o currículo prescrito, sob análise está o currículo percebido, e a intenção é reduzir a distância entre eles.**

**Figura 1- Nomes dados ao currículo durante as etapas do desenvolvimento curricular.**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

Como reflexões iniciais para se discutir e construir currículo, pode-se afirmar que é vital:

- Partir de uma necessidade, da emergência de uma situação;

- Vê-lo como formador de identidade, torna-lo poroso para absorver o que o mundo precisa;
- Ser crítico, isto é, possuir uma visão integradora, que enfatize a complexidade, a subjetividade e que admita conflitos;
- Considerar o multiculturalismo, a pluralidade;
- Comprometer-se com a transformação por meio da conscientização;
- Compreender a vida de uma escola, na práxis;
- Ser dialógico;
- Ser acolhedor.
- Ser coletivo.

### **3.4 A origem do currículo e da planificação do trabalho educativo.**

A educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se concretiza nos mais diferentes espaços da sociedade. A ela atribuem-se diversos significados que variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a mesma está engendrada.

Entendê-la no passado significa contextualizar os acontecimentos presentes, traçar novas rotas e vislumbrar novas possibilidades. Talvez evitar incorrer nos mesmos erros, talvez repetir o que foi válido.

Entender O *Ratio Studiorum*, ou *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (MIRANDA, 2010)<sup>37</sup> é uma das chaves para a compreensão da educação na modernidade, da forma como se constituiu o currículo pela primeira vez na humanidade, e principalmente, como se organizou o currículo baseado na educação jesuítica no Brasil, pois foram os jesuítas que inauguraram a educação formal no país

---

<sup>37</sup>*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Palavras da língua latina que significam: A razão e a Instituição de estudos da Companhia de Jesus.

Além disso, percebeu-se um alicerce para este trabalho, na importância que os jesuítas atribuíram, à época da constituição do *Ratio Studiorum*, ao trabalho, à ação e à Pedagogia Ativa para a obtenção dos seus objetivos, elementos que vem ao encontro da abordagem curricular por competências.

### 3.4.1 O *Ratio Studiorum*.

Às origens do *Ratio Studiorum* remontam as Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por Inácio de Loyola e colocadas em vigor em 1556 (MIRANDA, 2010)<sup>38</sup>.

Elaborado no século XVI, o *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas, foi a base para a organização dos colégios da Companhia de Jesus e levou cerca de cinquenta anos desde o primeiro esboço das práticas pedagógicas até a publicação oficial do documento. Da redação inicial até sua publicação em 1599 passaram-se quinze anos, fruto de muitas experiências e avaliações de padres e jesuítas distribuídos pelos colégios da Companhia.

O *Ratio* não era um tratado pedagógico. Como um programa de ensino trazia orientações sobre a metodologia e o conteúdo desenvolvido nos cursos, bem como atribuía a responsabilidade de cada membro do colégio, conforme a hierarquia, tal e qual aquela referente à igreja. Isso porque, escrito no século XVI, apresenta parte da forma de ser europeia desse período, inserido num contexto histórico-cultural em que os significados religiosos eram inseparáveis dos atos sociais.

Retrata as representações sociais, as relações culturais, os valores, os significados de uma época de transformações; um pensar, um agir e um educar de uma sociedade em que Deus explicava tudo e as pessoas preocupavam-se em atingir o reino dos céus. Nasciam e morriam na Igreja.

---

<sup>38</sup> Esse levantamento bibliográfico foi realizado a partir da obra *Ratio Studiorum* traduzida por Margarida Miranda, professora do Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e tem o reconhecimento e o Prefácio elaborado pelo Pe. Luiz Fernando Klein, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atende a uma demanda antiga visto que a única versão do *Ratio* em português, **O Método Pedagógico dos Jesuítas** publicada pela Editora Agir em 1952 no Rio de Janeiro, estava esgotada e necessitava de revisão.

Temiam o castigo divino, culpavam-se pelo fato de haver tantas desgraças, como a Guerra dos Cem anos, a peste negra, o Grande Cisma, Guerra das Duas Rosas, entre outras, pois acreditavam na justiça divina.

Fundador da Ordem religiosa Companhia de Jesus, Iñigo Lopez de Loyola, conhecido como Ignácio de Loyola tornou-se, para os membros da Companhia, exemplo a ser seguido e foi quem desenvolveu por meio de suas experiências as bases do *Ratio Studiorum*.

Ignácio nasceu em 1491, no castelo de Loyola, no país Basco. Fidalgo, foi educado como cavaleiro na corte da Espanha.

A pedagogia da Companhia de Jesus apresentava-se como um programa de vida, integrando a religião, a moral, a disciplina e os aspectos acadêmicos, ou seja, a formação completa do homem 'moral, humana e intelectual - vida e ciência, conduta e saber'. Seu grande objetivo era, assim, buscar uma educação integral do homem.

A Companhia de Jesus, uma sociedade estritamente religiosa, foi criada em 1534 com o objetivo de propagar a fé católica na Europa e onde mais a Companhia estivesse atuando. Historicamente construída por fundamentos baseados em experiências vivenciadas pelos padres da Companhia que estavam distribuídos em lugares diferentes e com experiências diferentes, colocava, além da virtude, a formação intelectual dos padres em lugar de destaque, objetivando formar homens preparados para os novos desafios.

Para isso utilizava o ensino e a ciência como força poderosa para promover a verdadeira religião e como meio de se salvar almas para a glória de Deus.

A oração, a razão e a experiência eram as três fontes principais em que se inspiravam as suas decisões e Ignácio de Loyola sugere como caminho para encontrar Jesus exercícios espirituais por meio de um método rigoroso de ensinamento da fé.

O cristianismo e o dinamismo da Igreja daquele momento histórico influenciaram o currículo tão rígido do *Ratio Studiorum*, compreendendo que a rigidez e a disciplina contribuía para uma formação que buscava desenvolver homens competentes para realizar os planos da Companhia em um momento de transformações.

Os jesuítas conviveram com a tradição e mesclaram novos elementos às suas experiências. Ainda que com a nova visão de mundo que se consolidava - o comércio, o aparecimento de novos ideais cristãos, as recentes descobertas - o europeu preservava a cultura baseada numa visão providencialista.

### 3.4.2 O *Ratio Studiorum* e o trabalho (ação).

O *Ratio Studiorum* era o Plano Pedagógico utilizado nos colégios da Companhia, ou seja, a história, a organização, as normas e regras.

Ignácio de Loyola estabeleceu as linhas mestras da organização didática, o espírito da atividade pedagógica da Ordem e de sua Pedagogia interligando reflexão, estudo, oração, experiência e ação, e todo o reflexo desta articulação era mobilizado na prática, assim a ação era o ponto alto de sua metodologia, na qual se aplicam todos os aspectos – virtude e saber – adquiridos no colégio.

Afinal, o lema da Companhia de Jesus era o: O serviço destinado aos demais – a busca pelo outro.

Observa-se a pedagogia ativa na simples organização da aula, ‘cheia de vida’ na qual o aluno é o centro da pedagogia inaciana “Tudo para o aluno e o aluno para Deus”. A aula é regradada de exercícios de repetição e disputas que trabalham a memória do aluno. Porém, isso não significava que este aluno deveria ser passivo, pelo contrário, ele deveria encontrar por si mesmo a verdade, deve senti-la e o professor deve orientá-lo, iluminá-lo, dirigindo-o e fortalecendo a moral,

Dessa maneira se explicam os exercícios, as disputas e toda a metodologia.

Na **formação de caráter humanista**, sobre o aspecto científico predomina o artístico. Ora, a arte é um hábito, e, como todo hábito, adquire-se pela repetição dos atos. Para chegar à arte perfeita da expressão, o aluno deve estar em contínua atividade exprimir-se de viva voz ou por escrito. **Não lhe é suficiente atender, entender e memorizar.** O que bastaria talvez para assimilar uma soma de conhecimentos científicos não lhe asseguraria, de certo, o domínio da expressão literária. Por isso, o *Ratio* põe logo o aluno em contato com os modelos do bem dizer. Nada de sentenças artificiais, de frases feitas para elucidar preceitos gramaticais. Desde os primeiros dias, ele se encontra em face de uma literatura, **viva e real.** E a

**preleção, que constitui a espinha dorsal do sistema, é toda orientada para a prática [grifo da pesquisadora].** (FRANCA *apud* MIRANDA, 2010).

Nesse cenário o trabalho é valorizado continuamente e percebem-se nas frequentes disputas realizadas durante as aulas a distribuição de prêmios, louvores e condecorações como forma de estimular os estudantes a entregarem-se ao trabalho, que segundo os jesuítas, é fundamental na formação do caráter.

Quando Ignácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus, tida como um instrumento de reforma da cristandade no campo da espiritualidade percebeu que a qualificação tinha potencial para se tornar um instrumento de atuação na vida social unindo a formação religiosa e o saber científico.

A ação está sempre unida com a oração, e segundo Ignácio de Loyola orientava “Trabalha como se tudo depende de ti; reza como se tudo dependesse de Deus” (FRANCA *apud* MIRANDA, 2010, p.77). Essa forma de pensar impulsionou a abertura de escolas para a formação dos próprios companheiros de Ignácio de Loyola, jesuítas, bem como para a abertura de escolas por todo o mundo, mesmo para aqueles que não seriam padres da Ordem.

Vários anos se passaram e a organização da Companhia foi se consolidando por meio das Constituições e depois por meio do *Ratio Studiorum* que serviria de base para uniformizar o ensino em todos os cantos do mundo.

A despeito do que se pode aprender do legado deixado pelos jesuítas no *Ratio Studiorum*, como observa Miranda (2010)<sup>39</sup>, em entrevista “é claro que o que agora faz sentido, no presente e no futuro, não é a reprodução cega do modelo de 1599”, mas a produção de um modelo que respeite os mesmos princípios orientadores:

- educação para a excelência;

---

<sup>39</sup> **Margarida Miranda**, professora do Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra traduziu a *Ratio Studiorum* juntamente com Prof. Américo Costa Ramalho, eminente latinista, com quem se doutorou. A Professora associada da Universidade de Coimbra (Portugal) tem o seu currículo enriquecido com mais de 50 publicações. A ela atribuem-se a iniciativa do texto, a versão, a introdução, notas e a ampla bibliografia ao final. Entrevista concedida e disponibilizada em: <<http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuistas.html>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

- apropriação ativa de conteúdos e de competências por meio do exercício constante por parte do aluno;
- educação humanística pautada na capacidade de pensar;
- formação humana integral - formação intelectual, humanística e interdisciplinar - bem como artística e espiritual;
- integração dos saberes: aliança entre as humanidades e as ciências como saberes complementares, superando a atual tendência para a fragmentação dos saberes;
- saber humanístico que respeite o lugar do legado clássico na identidade e o primado da dignidade da pessoa humana;
- apropriação de valores éticos: na perspectiva de uma educação integral, para a autêntica liberdade e responsabilidade do indivíduo, de forma que desperte para os valores da justiça e do serviço, para a consciência social e para a cooperação cívica;
- valorização do professor: os gestores devem possuir uma elevada consciência sobre a importância em motivar e preparar esses professores e mantê-los satisfeitos por serem eles cruciais para o êxito escolar;
- e por fim, uma questão extremamente atual, a de que os professores devem conhecer os seus alunos individualmente e tomar consciência de que os influenciam, muito mais pelo exemplo do que pela palavra.

Percebeu-se que os princípios do *Ratio Studiorum* se mantêm atuais. O mundo evoluiu tecnologicamente, ressignificando a forma como se constrói o conhecimento, que é uma tarefa própria da escola, entretanto a educação enfrenta crise em nível mundial na atualidade: crise de identidade, crise no status, na posição que ocupa na sociedade, como se ainda fosse um adolescente descobrindo-se no percurso.

Porém sua função é constituída e conhecida desde os primórdios, a ela é atribuída a tarefa de desenvolvimento do homem integral, em todos os seus aspectos, da relação consigo mesmo e com os outros. Uma tarefa árdua, e, entretanto, ainda que a humanidade tenha referências, como o *Ratio Studiorum* que data de mais de quinhentos anos, dentre outros parâmetros e exemplos bem sucedidos de como

fazer 'educação', muitos países, governos, gestores e profissionais da área negam-se a comprometerem-se eticamente com seus papéis.

### **3.4.3 O currículo na sala de aula.**

A sala de aula é o lócus privilegiado para o desenvolvimento do currículo. É o espaço onde as relações pessoais e cognitivas acontecem em função do ensino e da aprendizagem, em uma via de mão dupla, isso porque docente e aluno, numa relação dialógica, ao mesmo tempo em que aprendem, também ensinam (FREIRE, 1997).

Contudo, entende-se que para atingir a compreensão que a sala de aula é um espaço relacional, em que é evidente a multiplicidade e a complexidade de relações, é preciso destituí-la do conceito de “um lócus com espaço e tempo definido para a repetição e reprodução, em que se agrupa certo número de pessoas que se encontram na mesma etapa de formação”. (SILVA, 2002, p. 35).

Nesse espaço almejado, docente e aluno são sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, a relação horizontal é valorizada e o conhecimento é tecido como em uma rede, em que todos os agentes são corresponsáveis pelo processo, o que revela a necessidade de um fazer pedagógico diferenciado, em que os alunos sejam envolvidos na construção do percurso curricular uma vez que “cada sujeito traz para dentro da sala de aula uma rede de saberes, construída em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa da rede tecida na sala de aula”. (ALVES, 2002, p. 48).

Não se imagina que essa forma de gerir currículo seja facilmente aceita, pois requer do docente e dos agentes que desenvolvem o currículo o rompimento com a cultura hierarquizada, a quebra da postura de superioridade, linear, enfim, a quebra das relações com a ideologia dominante que tem modificado o mundo para ‘um lugar não tão bom de viver’ bem como a conscientização sobre o ponto de vista do currículo como construção de processos relacionais, intencionais e práticos (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2006).

O currículo materializado em sala de aula deve possibilitar experiências formadoras,

capazes de formar o sujeito pleno, com clareza de ideias e plenamente apto ao uso da razão e reflexão para compartilhar a vida com seus pares.

A cultura dominante faz com que docentes, quando destituídos ou quando não conscientes do seu papel de intelectual (GIROUX, 2007), submetam os alunos a práticas curriculares inadequadas, a versões ultrapassadas e empobrecidas do conhecimento, a atividades e comportamentos preestabelecidos que não refletem os anseios dos alunos, nem contribuem para a formação do sujeito pleno com capacidade de reflexão e de decisão própria.

Na opinião de Silva (2013, p. 190) a indústria cultural tem importante papel na nesse cenário.

Esta empobrece a cultura, quando, por exemplo, transforma grandes romances em folhetins e propaga o fácil acesso a uma mera disponibilidade mercadológica da obra. Assim, dispensa a leitura para fins de reflexão sobre os sentidos que apresentam sobre seus temas e sobre a realidade, pois, na lógica da Indústria Cultural, são lidos como se acumulam coisas. Nesse contexto administrado, os aparatos midiáticos e a escola, muitas vezes, **incorrem no risco de oferecer um cardápio dentro de uma lógica formatada, de modo que todos tenham os mesmos interesses, gostos, modos de pensar e agir. Nota-se um esvaziamento, de componentes e de instrumentos de discussão política e de experiências formativas que poderiam possibilitar a problematização e o questionamento [grifo meu].** Em seu lugar, fica o fútil, o conformismo e a adaptação à ordem vigente.

Para que o currículo em sala de aula promova mudanças, no sentido de desenvolver o aluno para que ele próprio tenha condições de posicionar-se no mundo, é preciso que o docente não se conforme com a realidade posta, busque--a além do que ela se apresenta, pautar seus atos pela lógica da mobilidade e da flexibilidade, porque o pensar é uma atividade que exige movimento, o processo do pensar é dinâmico.

A vida é dinâmica e as coisas nela não acontecem de forma ordenada, processual, hierárquica e linear, ao contrário, são complexas<sup>40</sup>, sofrem rupturas, desviam de curso, são contraditórias. Se à escola cabe preparar para a vida, ela está pautada em pilares equivocados, pois que não atendem à complexidade própria do 'viver'.

---

<sup>40</sup> Por complexidade pode-se atribuir o sentido de grandiosidade, de plenitude, de totalidade.

Pilares como ordem, linearidade, fragmentação estão desalinhados a própria vida e pensar o currículo nessa perspectiva, não disciplinar, é uma grande missão, porque as pessoas não são educadas para se confrontarem com a complexidade. Talvez por isso não estejam preparadas para enfrentar a vida.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que a interdisciplinaridade surgiu, nesse cenário com a “[...] finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. (SANTOMÉ, 1998, p.62).

#### **3.4.4 O docente e a prática pedagógica.**

“Um olhar interdisciplinar sobre as práticas pedagógicas recupera, ‘a magia das práticas, a essência de seus movimentos’” (FAZENDA, 2001a, p. 13).

No decorrer das pesquisas novos elementos foram incorporados a esta trama, provocando maior aprofundamento na compreensão de conceitos que pudessem estabelecer relação com a ideia inicial. Isso possibilitou maior sustentação e coerência ao caminho, que, retrçado abraçou a autonomia e a profissionalidade docente como elementos determinantes para a implementação interdisciplinar de um currículo pautado em competências.

Ainda que a profissionalidade docente não seja o cerne da questão deste trabalho, as novas percepções tomaram uma dimensão relevante, acarretando uma revisita as questões iniciais. Assim, foi necessário desviar o foco, neste momento, da planificação curricular para a implementação curricular, ou seja, do âmbito da organização didática para o âmbito da intervenção educativa. E ainda que não se vá levar a cabo esta abordagem, em detrimento do tempo ‘*kronos*’ e do próprio processo de descoberta pertinente ao programa de mestrado na linha de interdisciplinaridade, não se pode deixar de levantar a crise pela qual passam os professores, sob o olhar cuidadoso de Fazenda (2003a, s/p):

Fala-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, e o problema que resta a nós educadores é o seguinte: é necessário

estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para conceber uma educação que as enfrente. Tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise de conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados em um projeto que a contemple.

O professor convive com a incoerência de formar um sujeito capaz de refletir sobre sua realidade pessoal e de conviver com as diversidades sendo que ele não foi preparado para isso, pois formou-se em um sistema arcaico, já ultrapassado.

Gatti (2014), em pesquisa recente levantou diversos dados que comprovam a fragilidade na formação da maioria dos professores, como os grandes índices de reprovação nos concursos públicos, os entraves observados no trabalho cotidiano do ensinar, as dificuldades dos egressos das licenciaturas.

Enfim, problemas na constituição da profissionalidade docente, problemas na construção de uma base sólida de conhecimentos - os currículos, cristalizados em um modelo do início do século XX, (CALLEGARI, 2014), não orientam o professor a estabelecer relação entre a teoria e a prática no cotidiano da grande maioria das licenciaturas, assim como nas formas de ação em dadas áreas de ensino.

É necessária assim, uma formação humanística e integrada, que seja reconhecida como profissão e não como uma missão, um sacerdócio. Moretti (2014) diz que, cabe ao professor, em relação à legitimação de sua profissionalidade, reconhecer e apropriar-se do seu papel político e da função social da escola, enxergar-se como profissional, investir em si mesmo, investir em seu aluno.

Para Freire (1997), o professor tem ampla responsabilidade nesse sentido:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe; a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Ainda se apoiando em Freire (1997), o educador comprometido com sua proposta de educação deve adotar rigor no método com o qual trabalha, ter clareza em relação aos seus objetivos e um discurso que não destoe da prática. Deve adotar uma

postura crítica perante os livros didáticos, perante os materiais impostos, perante o currículo prescrito.

Como Giroux (2007) defende, que o professor se invista de suas próprias práticas, compartilhe-as, contribua, troque, produza conhecimento a partir disso e se revista do papel de intelectual, pois como Freire (1997, p. 73) dizia, o professor deve ser um pesquisador, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

É inerente à natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades é preciso pesquisar. Trata-se de uma questão de respeito, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática que seja em tudo coerente com este saber. (FREIRE, p. 1997, p. 66)”.

Numa tentativa de definir a natureza dos conhecimentos profissionais para o magistério, ou seja, de profissionalizá-lo. (TARDIF *et al.*, 1991). Shulman (*apud* TARDIF *et al.*, 1991) elaborou uma base de formação que considera imprescindível para a ação pedagógica. Essa base agrega conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, ética e disposição e responsabilidade coletiva. Tais conclusões sofreram influência dos estudos de Schon (*in* NOVOA, 1992) sobre o conhecimento na ação, que se opõe radicalmente à racionalidade técnica, pois entende que esta reduz a percepção que se tem sobre a realidade, ou seja, o ato pedagógico em si, a aula.

Schon (*in* NOVOA, 1992) ao falar sobre o conhecimento na ação atribui ao professor o papel reflexivo, como o sujeito que investiga seu fazer pedagógico para produzir meios inteligentes de aprimorá-lo.

A prática do contexto escolar é a maior referência para a seleção e para a produção de seus saberes, isso porque o ato pedagógico é dotado de múltiplas dimensões – afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais e sociais e somente por meio dele, pelo currículo em ação, é possível percebê-las, porque só em ação é que essas dimensões se fazem. Sendo assim, é praticamente impossível prevêê-las, medi-las e controlá-las; tornam-se intangíveis em um planejamento curricular.

É a racionalidade prática – lócus de muitas das múltiplas dimensões no lugar da racionalidade técnica – que desconsidera tais dimensões; é o saber-fazer e o saber-ser, exclusivos da ação, integrados ao saber como conhecimento científico. (TARDIF, 2002).

Essas ideias configuram um paradigma da educação em que os professores são mediadores do processo ensino-aprendizagem, as formas de raciocínio não são mais tão lineares, envolvem aspectos globais, razão e sensibilidade como componentes do processo educativo, em detrimento do comportamento de base lógica racional.

Esse paradigma privilegia a produção coletiva dos conhecimentos e faz emergir a necessidade do aprender a aprender, a conhecer, a fazer, conviver e ser, numa movimentação de práticas pedagógicas que pressupõem a problematização, a articulação da multidimensionalidade da realidade, e, portanto, uma prática interdisciplinar que consiste no delineamento de um novo profissional docente, com habilidades, competências e atitudes diferenciadas para atender essas novas exigências.

No que concerne à prática pedagógica, foram encontradas no texto de Oliveira (*in* FAZENDA, 2008), importantes reflexões. O autor desvelou o conceito de intervenção educativa (LENOIR, 2011) de forma a conceber as práticas pedagógicas como a atividade mediadora do professor em três fases – antes, durante e após a sua ação em classe com os alunos, ou seja, a própria ação em classe mais as atividades ligadas à planificação, aos encontros com os colegas de trabalho e com os pais.

De maneira concisa e assertiva Oliveira (*in* FAZENDA, 2008, p.53) conceitua prática pedagógica:

- (...) é uma atividade profissional situada, orientada por fins e pelas normas de um grupo profissional;
- engloba ao mesmo tempo as atividades com os alunos, mas também o trabalho coletivo e individual fora da classe;
  - é multidimensional;
  - não se limita às ações perceptíveis, mas comporta também as escolhas, as tomadas de decisões e os significados dados pelo professor a suas próprias ações;
  - é a atividade profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe.

E como dimensões da intervenção educativa, baseado em Saint-Arnaud (1993) e Oliveira (*in* FAZENDA, 2008, p.53) sugeriu três perspectivas: “uma perspectiva socioeducativa contextual, uma perspectiva ligada ao quadro de referência do professor e uma perspectiva operacional”.

Em seus estudos considerou a perspectiva operacional, que abarca as dimensões didática, psicopedagógica, mediadora e organizacional, referindo-se ao trabalho do professor em ação direta com os alunos na sala de aula e na escola como sendo o elemento central da prática pedagógica.

Isso porque a perspectiva operacional situa-se na convergência entre a perspectiva socioeducativa contextual, que influencia a prática pedagógica, mesmo sendo proveniente de um contexto amplo que independe da vontade do professor e a perspectiva socioeducativa, que se vincula ao quadro de referência do professor (a visão da escola e de suas finalidades, o que ele entende por ensino e da aprendizagem e que visão ele tem sobre o saber).

Para essa conclusão Oliveira (*in* FAZENDA, 2008) apoiou-se no paradigma da complexidade de Morin<sup>41</sup> (1990), vendo a prática pedagógica num sentido mais amplo, em que se pode inferir que o professor sofre influência das relações estabelecidas entre as perspectivas citadas para escolher a maneira de fazer e de tomar decisões antes, durante e depois da própria ação. Um sentido amplo, totalitário e complexo que impele o professor a sentir-se e posicionar-se de maneira interdisciplinar, pois para exercer a interdisciplinaridade, é preciso ser interdisciplinar. (FAZENDA, 2008).

---

<sup>41</sup> Paradigma da complexidade. Em busca da concretização da transdisciplinaridade científica e filosófica, proporcionando a interação entre fenomenologia, dialética e teoria dos sistemas e as obras de Cornelius Castoriadis, René Girard e Ivan Illich, Edgar Morin reforça a construção desse paradigma emergente e delinea a ideia de autonomia - conceito esse relacionado à reação dos indivíduos à padronização excessiva colocada pela sociedade. Assim como o conceito de autonomia, vários outros são elaborados e consubstanciam o paradigma da complexidade, cabendo destaque aqui à organização, auto-organização, ordem, desordem e evento. **De acordo com Morin (1982), é necessário considerar que sempre por trás da ordem e da organização, existe a desordem marcada pelas incertezas, ou seja, a organização não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e a produza (MORIN, 1982, p. 73). Portanto, se por um lado a desordem coopera na geração da ordem organizacional, por outro ela ameaça a ordem com a desintegração, seja por fatores externos ou internos [grifo meu].** Fonte: SERVAI; Maurício et all. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. **Rev. adm. empres. vol.50 no.3 São Paulo July/Sept. 2010.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 mai. 2015.

### **3.5 Currículo interdisciplinar.**

Ao entrar para o GEPI, percebi pelas mãos da Professora Ivani, que a Interdisciplinaridade é, antes de qualquer coisa, uma atitude, uma ação que pressupõe diálogo e comunicação entre os agentes envolvidos e que essa ação tanto pode estar ligada à articulação entre disciplinas, como entre diferentes saberes de uma mesma área de conhecimento. Pude concluir algo que, mesmo somando meus vinte anos de magistério, ainda não tinha clareza: não existe a área Interdisciplinaridade, existe uma intervenção interdisciplinar, uma vontade, um querer e considero, acima de tudo, uma paixão pela educação, pelo ser humano.

No decorrer desta análise também me apropriei do que a Dra. Ivani Fazenda ressalta como imprescindível para a pesquisa interdisciplinar – o autoconhecimento. Só nos conhecemos em nossos atos, e estes, se traduzem na comunicação com o outro; nos encontros. (FAZENDA, 2003b, p.33). No GEPI a possibilidade do encontro com o outro tem me levado ao encontro comigo mesma.

Ao iniciar este trabalho tinha-se como proposta subjacente à proposta inicial (investigar a eficácia do desenho de cursos), aprimorar o desenho dos cursos de qualificação profissional, o qual se pode compreender como sendo uma sugestão de plano de aula, um exemplo e parâmetro oferecido aos docentes do Senac, pois cogitava-se que a forma como este desenho era apresentado poderia representar possibilidades para alguns e dificuldades para outros docentes para uma ação pedagógica interdisciplinar, ou seja, para o ato interdisciplinar da docência.

Certamente a forma como se desenvolve o currículo, aqui se referindo à fase de planejamento curricular, reflete as intenções, as premissas e o paradigma educacional que determinada instituição escolar adota. Entretanto, cogitar que a prescrição curricular pode determinar a prática pedagógica, é ignorar a intelectualidade docente, como ressaltou Giroux (2007) “Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos que estabelecem a ligação entre as ideias críticas, as tradições, as disciplinas e os valores da esfera pública no seu dia-a-dia”.

E nesse sentido, reconhecendo minha incompletude como pesquisadora, reporto-me

a um dos princípios da interdisciplinaridade, a humildade, a despeito de minha própria intenção, citada no parágrafo acima. A humildade reporta-se a incompletude do ser e do conhecimento (FAZENDA, 2001a). Ao aceitar que o conhecimento que possui é imperfeito e incompleto, aceita-se também o fato dele poder ser questionado ou reformulado. Enfim, o indivíduo exerce a humildade reconhecendo que tem limites, busca esclarecimentos para o seu saber e abdica, num ato de coragem, de sua própria satisfação caso perceba que precisa refazer-se em suas certezas.

Somente ao praticar o desapego (FAZENDA, 2001a) de algumas ideias que eu possuía, como aquela que atribuía ao currículo a responsabilidade sobre uma prática pedagógica coerente pude me apropriar das orientações recebidas durante as aulas da disciplina da professora Dra. Ivani Fazenda:

- Que não seria necessário realizar uma pesquisa de campo em que os docentes da instituição, questionados sobre a utilidade e eficácia do desenho de cursos, me dessem indícios para a formulação de uma nova proposta de desenho que os subsidiassem nas intervenções interdisciplinares, porque, em interdisciplinaridade, a investigação “não se baliza por métodos, mas alicerça-se em vestígios” (FAZENDA, 2008, p. 20) cabendo ao investigador intuir sobre esses vestígios a procura dos caminhos da verdade absoluta.
- Que a construção de uma prática interdisciplinar, que eu cogitava que acontecesse por meio do desenho de um currículo por competências voltado à construção de conhecimentos para a vida, para a autonomia e para o exercício da cidadania, não se dá pela forma como o currículo é desenhado, se por disciplinas, por competências, por projetos, pois o que constrói a prática interdisciplinar é a atitude. (FAZENDA, 2008, p.82).

Entretanto o desapego não aconteceu em um momento pontual, ele foi acontecendo no entremear dos fios que fui tecendo. Precisei percorrer um longo caminho de pesquisas, aprofundar as leituras sobre currículo interdisciplinar para estabelecer relação com as falas da professora Ivani e perceber que a questão conjecturada nesta dissertação - ‘O desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita

ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais? - talvez não fizesse mais sentido.

E mais uma vez veio à tona um dos princípios da interdisciplinaridade em um momento que a própria interdisciplinaridade era a busca. Precisei praticar a espera (FAZENDA, 2001a), que é a ação da paciência sobre o tempo, não do tempo cronológico, mas daquele que prescinde do amadurecimento, portanto, da paciência e sabedoria, do momento oportuno. O momento em que as tramas que inicialmente foram tecidas se esgarçassem definitivamente, possibilitando a tessitura de novos fios.

Ademais, esse tempo, o *kairós* não é mensurável, ao contrário, é qualitativo; ele pode ser denso e moroso, como pode ser leve e edificante, porém precisa ser vivido, vivenciado e degrau a degrau, percorrido. Isso exige respeito, respeito ao tempo de plantar e ao tempo de colher de cada indivíduo, de cada processo, reconhecendo o outro como um legítimo outro, um par, um igual.

Foi preciso constituir a ideia de um currículo interdisciplinar, e para isso buscou--se maior compreensão acerca do trabalho interdisciplinar em Japiassu (1975, p. 75):

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Trata-se aqui muito mais do que a interação entre uma ou mais disciplinas, visto que “pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos” (LÜCK, 1994, p. 60). Prescinde de engajamento entre os educadores de diferentes áreas do conhecimento empenhados na prática do diálogo, na ação recíproca que envolve partilha, elementos que caracterizam como uma questão de atitude:

uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com os pares ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a

possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas nele envolvidas, atitude pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2003a, p.13).

À educação compete apresentar o mundo aos alunos, como ele se constitui e como interferir na sua realidade de forma a reconstituí-lo em sua totalidade, para o bem coletivo. Uma totalidade complexa, com partes interpenetrando-se constantemente, mas que para conhecê-la, imaginou-se ser necessário fragmentá-la.

A disciplinarização do conhecimento sofreu influência da industrialização, dos modelos econômicos capitalistas e do desenvolvimento tecnológico. Novas especialidades surgiram em detrimento das demandas do setor produtivo e comercial, o que prescindiu de profissionais cada vez mais especializados (THIESEN, 2013).

Dessa percepção surgiu a elaboração dos currículos em disciplinas isoladas, tidas como indispensáveis à construção do saber escolar, fato que não significou a compreensão dos fenômenos do mundo na forma original, complexos e totalitários.

Neste sentido, como afirma Lopes (*in* CANDAU, 2001, p.148) a disciplinaridade científica acha-se:

[...] associada a uma inegável capacidade de desenvolvimento científico-tecnológico, marca da ciência moderna, porém é considerada como distanciada das questões sociais concretas, produzindo especializações cada vez mais restritas e sem capacidade de dialogar entre si, bem como de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação.

Fragmentaram-se os saberes, mas no retorno à totalidade, quando esses saberes deveriam ser realocados ao contexto, as partes já não se encaixavam mais, perderam as características essenciais mesmo porque seus agentes multiplicadores, os especialistas, apropriaram-se de seus saberes reformulando-os de maneira descolada dos contextos, criando um cenário particular e também um monólogo entre as diversas áreas do conhecimento.

Algumas tendências contrárias à organização curricular por disciplinas vêm pretensamente tentando inovar para desenvolver um currículo integrado e/ou

interdisciplinar, conferindo a ele novos nomes: currículo interdisciplinar, currículo integral, currículo por projetos, currículo por competências e currículo globalizado. Entretanto a prescrição da atividade educativa e de propostas curriculares com caráter oficial não configuram a interdisciplinarização do currículo, justamente pelo fato de se tratar de proposições, intenções e didatização do conhecimento. (THIESEN, 2013, p.593). Por interdisciplinaridade entende-se essencialmente uma postura do educador frente ao conhecimento no ato da docência. É uma ação complexa e plural que envolve questões amplas e contingenciais impossíveis de serem previstas em planos e organizações didáticas.

Para Bernstein (1996) estas são propostas e diretrizes que, com a intenção de se garantir um ‘currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar’, prescrevem aos sistemas e aos educadores o que e como estes devem proceder. Entretanto é preciso explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento, isto é, a epistemologia do saber, e como esse é manipulado para manter a desigualdade social.

Além disso, a interdisciplinaridade desconhece a possibilidade de qualquer forma de conhecimento ser capaz de dar conta de uma determinada realidade. Há de se trazer o contexto, o lócus onde tal saber é operacionalizado, e isso requer o diálogo entre os diversos tipos de saberes: “saber tácito, o intuitivo, o saber popular, o saber informal, o saber do inconsciente”. (FAZENDA, 1996, p. 40).

É condição de volta ao mundo vivido e recuperação da unidade pessoal, pois, o grande desafio não é a reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, mas, a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo. (JAPIASSU *apud* FAZENDA, 1996, p. 42)

Percebe-se assim, que todas as áreas do conhecimento são respeitadas na construção de um currículo interdisciplinar; não há justaposição, anulação ou extinção, há um diálogo entre os conhecimentos das diversas áreas e o que caracteriza esse trabalho (FAZENDA, 2001a) é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das barreiras estabelecidas pelas áreas do saber, entretanto, respeitando a especificidade epistemológica de cada uma delas.

Fazenda, (2003b, p.50) alerta que esse diálogo prescinde da ação de seus agentes: “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição

possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. **Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...] [grifo meu]”.**

Para Fazenda (2001a) o currículo interdisciplinar nasce espontaneamente, na integração e pela ação coletiva na busca de um novo conhecimento, por meio das sucessivas ações diárias que não se vinculam necessariamente a uma prescrição de currículo, portanto ele é despojado dos conceitos pré-concebidos.

Todavia, o fato de a interdisciplinaridade não estar materializada no plano da organização do conhecimento ou nas estruturas formais do currículo, visto que tampouco ela é um procedimento metodológico, não impede o seu exercício no âmago da atividade de ensino e de aprendizagem, ela se dá na mediação entre docente, objeto cognoscitivo e aluno.

Aprendendo com Fazenda (FAZENDA e GODOY, 2013b, p. 56) que “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende; um currículo interdisciplinar se vive, se exerce”, é na escola que o currículo prescrito ganha vida, e muito embora se tenha traçado os objetivos deste trabalho sob o enfoque de um currículo prescrito, certamente elementos sobre o currículo em ação, sobre o ato educativo, desvelarão um novo caminho até sua finalização.

Trata-se, assim, o ato educativo escolar numa dimensão complexa e interligada de diferentes componentes e de diferentes regulamentações. Sua transmissão apenas parte de um conteúdo disciplinar predeterminado, porém amplia-se numa dimensão planetária de mundo onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um *design* de projeto que se altera em seu desenvolvimento. (FAZENDA, 2008, p 23).

Dessa forma, conclui-se até aqui, que a interdisciplinaridade curricular se consolida na prática dos sujeitos, nas ações de aprendizagem da prática pedagógica, enquanto que, no planejamento curricular cria-se a transposição didática dos conhecimentos, elegendo estratégias e recursos para mediar a aprendizagem e instituindo interconexões entre disciplinas curriculares. A interdisciplinaridade é parte dos processos de apropriação do conhecimento, mas não necessariamente é uma exigência na organização do currículo. O currículo, nesse sentido, se movimenta a favor da interdisciplinaridade.

Entende-se também que estas linhas ora traçadas são os fios soltos da interdisciplinaridade, novamente entrelaçando-se à tessitura deste trabalho, como constatação que um currículo interdisciplinar não se desenha. Um currículo interdisciplinar se vive.

## 4 EDUCAÇÃO E TRABALHO.

*“Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho”. (SAVIANI, 1986, p. 14).*

Para estabelecer relação entre educação escolar e trabalho foi imprescindível conhecer o contexto do Capitalismo, cenário em que essa relação se originou.

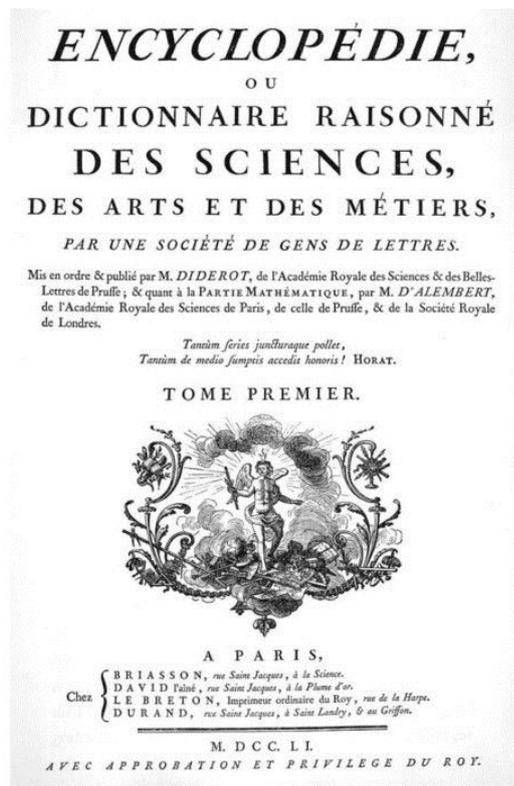
A relação entre trabalho e educação foi constituída no curso de um processo histórico que se iniciou com a Revolução Industrial no século XVIII e está documentada na enciclopédia de Diderot e D`Alembert<sup>42</sup> em que aparece pela primeira vez o quadro de ocupações da época e o que se deveria estudar para exercê-las. (MACHADO, 2000).

---

<sup>42</sup> A Enciclopédia: Teve início em 1746, quando Diderot, um filósofo francês, homem de diálogo e paradoxos, que sempre se focou na busca da moralidade dos fatos foi convidado por Lebreton a traduzir a Cyclopaedia, do inglês Chambers. Diderot a transformou em um trabalho autônomo e por volta do ano de 1750, escreveu Prospectus para angariar fundos para o desenvolvimento de sua enciclopédia.

**A enciclopédia de Diderot contou com a ajuda de grandes filósofos de sua época, como Voltaire, Rosseau, Montesquieu, D`Alembert e aproximadamente mais 200 colaboradores, levou vinte e dois anos para se concluir, com cerca de 60 mil artigos em 28 volumes. Seus artigos, alguns teóricos, outros técnicos, expressavam o pensamento burguês da época, defendendo os valores do trabalho, do progresso e da liberdade.** A importância da enciclopédia foi tão grande que **foi considerada a obra suprema do iluminismo**, deixando claro que o conhecimento provinha dos sentimentos, e não de Roma ou da revelação. Os princípios iluministas presentes na Enciclopédia são vários: a segmentação das disciplinas e dos saberes e a valorização da ciência e da razão. Princípios estes, que ainda são utilizados e ensinados como base para qualquer tipo de conhecimento até nos dias de hoje. Disponível em: <<http://denisdiderot.tumblr.com/aenciclopedia>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

Figura 2 – Capa de “A Enciclopédia” de Denis Diderot.



Fonte: <http://denisdiderot.tumblr.com/aenciclopedia>

À época predominava o *apartheid*<sup>43</sup> entre quem era cidadão e quem era escravo (FRIGOTO, 1999) e cultivar o conhecimento era próprio da classe dominante.

Essa relação só veio se consolidar na fase inicial do Capitalismo, modelo de produção que teve como valor praticamente absoluto a liberdade de mercado, baseada em ideias, teorias, símbolos e instituições, dentre as quais a escola, vista como espaço de produção e **reprodução [grifo da pesquisadora]** de conhecimento, atitudes, ideologias e teorias. (FRIGOTTO, 1999).

Foram as necessidades do sistema capitalista - formação do trabalhador, treinamento da linha de produção, supervisores e gestores bem preparados – que estabeleceram o vínculo entre educação e trabalho, porque, até então cabia às universidades a formação profissional dos profissionais gestores e de médias gerencias representantes da burocracia.

<sup>43</sup> *Apartheid*. Segregação.

O trabalhador da linha de produção até este momento era formado em serviço cuja aprendizagem acontecia pela experiência, repetição, demonstração, enfim, o aprimoramento do fazer, das tarefas repetitivas e específicas que lhes eram atribuídas.

Eficiência e rendimento do trabalho eram a preocupação nesse contexto, em que Frederick Taylor (1856-1915)<sup>44</sup> passou a estudar o tempo e os gestos necessários à realização de cada tarefa relativa à finalização de um determinado produto, sistematizando tais princípios como a Teoria Geral da Administração - TGA.

Iniciava-se então o taylorismo ou método taylorista de produção, tendo sido introduzido pela primeira vez nas fábricas de automóveis Ford.

Desse momento em diante a distância entre trabalho intelectual e trabalho manual aumentou, o trabalho extremamente especializado retirou do trabalhador da linha de produção a possibilidade de intervir e de inserir sua marca e satisfação pessoal nesse processo.

Estava lançado o paradigma de Educação Profissional que se caracterizou como tecnicista e que anos mais tarde viria, conforme Saviani (2008), a ser reconhecido como neotecnicista, em detrimento dos novos interesses do capital pela educação, como já alertava Freitas (1995, p.127):

**[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador”[...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados-** a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.

---

<sup>44</sup> A Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor defende a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada “pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos; (...) a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 39).

Na passagem entre o modelo toyotista de produção e a nova configuração do mercado, em que as tecnologias tomavam conta do cenário de maneira diferenciada, a mão de obra existente deixou de proporcionar lucros e passou-se a vislumbrar outro tipo de trabalhador.

As capacidades intelectuais dos trabalhadores passam a ser valorizadas, suas opiniões e liberdade de ação também, ainda quem em prol dos objetivos da empresa (SANTOS, 2004).

Nessa fase, o capital passa a ter interesse pela educação: as novas condições requeridas do trabalhador não são desenvolvidas em treinamentos rápidos dentro da própria empresa; novas habilidades no campo pessoal, maior capacidade de abstração, de integração e flexibilidade, enfim, habilidades cognitivas e comportamentais passam, prioritariamente, a ser responsabilidade da educação regular, ainda que não necessariamente dentro da escola pública. (FREITAS, 1995, p.127).

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas, criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes linguagens, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos e estudar continuamente [...]. (KUENZER, *in* LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE, 2002, p. 86).

Para o neotecnicismo pedagógico, assim, o trabalho pedagógico deve ser organizado no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidades flexíveis, para que se adaptem com mais naturalidade às mudanças inerentes ao mundo do trabalho.

É nesse contexto que Saviani (2008, p.431) alerta para o pensamento pedagógico que passa a ser hegemônico no Brasil a partir da década de 1990 e que se configura como uma verdadeira “pedagogia da exclusão”.

Para ele isso acontece porque na atual fase do Capitalismo “não há lugar, nem emprego, nem trabalho para todos” (SAVIANI, 2008, p.430), até porque, com a rápida e intensa automação dos processos produtivos atuais a mão de obra é descartada volumosamente.

Para Saviani (2008, p.431), a pedagogia da exclusão assim se apresenta:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Foi trazido ainda, para esse contexto, o contraponto que Saviani (2008) faz em relação aos pressupostos do movimento do neoescolanovismo na década de 90.

Saviani (2008) alega que tanto o Relatório Jacques Delors<sup>45</sup> quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>46</sup> trazem o lema 'aprender a aprender' dentro dos quatro pilares da educação<sup>47</sup> como um marco na autonomia e iniciativa do aluno, como um pressuposto da aprendizagem permanente.

Entretanto, essa aprendizagem permanente deve contemplar as exigências do novo modo de produção capitalista: capacidade de trabalho em equipe, cooperação,

---

<sup>45</sup> **Relatório Jacques Delors.** O relatório é um documento proveniente do encontro promovido pela UNESCO, entre 1993 e 1996, em que 14 personalidades da educação de todas as regiões do mundo se reuniram para discutir sobre o educar e o aprender e as perspectivas para o século XXI. Recebeu esse nome em homenagem à Jacques Lucien Jean Delors, que, de 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, sendo o autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. No Brasil o Relatório foi apresentado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 1998. Fonte: Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

<sup>46</sup> **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

**47 Os quatro pilares da educação segundo Jacques Delors (1998).** Delors aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Os pilares são quatro, e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo. Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser**, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao\\_artigo.asp?artigo=artigo0056](http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

solução de problemas, flexibilidade, dentre outras habilidades que potencializam o indivíduo para entrar no mercado de trabalho.

Para Saviani (2008), a diferença entre a Pedagogia Tecnicista é que esta tem o foco nos processos e a Neotecnicista tem o foco na produtividade; antes o controle era dos procedimentos, agora, dos resultados.

Entra em cena o paradigma das competências.

#### **4.1 As competências no mundo do trabalho.**

O modelo das competências no mundo do trabalho se estrutura nas noções de flexibilidade, capacidade de transferência, polivalência e empregabilidade, sendo que, para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e com isso uma atualização constante de suas competências, o que significa, a sua empregabilidade.

No modelo de competências importa não só deter saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de articulá-los na resolução de problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Assumem, nesse sentido, extrema relevância as características individuais dos trabalhadores.

Num precário mundo do trabalho, onde há o subcontratado, o temporário, o trabalhador por conta própria, o sem-carteira – os próprios trabalhadores acabam se submetendo ou absorvendo a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como forma de manutenção de sua empregabilidade, concordando com as diferenças salariais, com a perda de direitos e com a perda de benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais. A lógica das competências, por vezes, leva a uma culpabilização pela situação de exclusão; condicionados pela baixa

escolaridade e pela falta de perspectiva de novos postos de trabalho, o trabalhador sai à busca de empregabilidade, criando ou inventando seu próprio trabalho.

Como contraponto, a adoção do modelo das competências pode apontar como aspecto positivo a valorização do trabalho, agora com caráter mais intelectualizado, deixando de ser tão prescritivo, pois exige a articulação de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão englobar a dimensão técnica, demandam novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade.

Além disso, os saberes em ação e a inteligência prática sem a necessidade de se comprovar seus saberes por títulos ou diplomas; e se isso for preciso, pode--se fazê-lo por meio dos programas de certificação de competências; a polivalência, que lhe possibilita lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e por isso tornar-se multiqualificado; a oportunidade de construir competências coletivas visto que é incentivado cada vez mais a executar trabalhos em equipe, o que exige maior comunicação e participação, bem como passou a ter mais autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Costa (2007, p.114) argumenta que há um ponto em comum entre as diferentes discussões: “a noção de competência em relação ao mundo do trabalho situa-se entre os saberes e as habilidades concretas; a competência é inseparável da ação, mas exige conhecimento”.

Vê-se aqui que o modelo da competência sugere que a qualificação de um indivíduo está centrada menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades, mas essencialmente em sua capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

Tal capacidade implica na “mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste.” Assim, aquele que age com eficácia diante do inesperado, superando a experiência acumulada e partindo para uma atuação transformadora e criadora, diz-se que é competente (SENAC, 2002).

Não se alongará na questão do emprego, por não ser o foco deste trabalho, porém, vale ressaltar que o fato de o profissional ter desenvolvido suas competências por meio deste paradigma, não garante que ele irá encontrá-lo igualmente nos espaços de trabalho. As empresas podem ou não ter seus processos produtivos pautados na lógica das competências.

## **4.2 O paradigma das competências.**

As transformações globais que reestruturaram os processos produtivos trouxeram como consequência uma ressignificação da qualificação para o trabalho, que não mais é compreendida como aquela decorrente do modo de fazer, mas como a articulação de diversos elementos como a escolaridade, as relações sociais, as experiências vivenciadas, a multiculturalidade.

No entanto, não existe consenso sobre a noção exata de competência, e a mesma acaba sendo utilizada em contextos diferenciados e com significados distintos.

Do latim, *competentia*, competência, significa, para Ferreira (2004) “Proporção”, “Simetria”; “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver... de fazer...”

A competência relaciona-se ao ‘saber fazer algo’ e envolve uma série de habilidades que, por envolver procedimentos, atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de ideias.

Os ideais do ensino por competências nasceram entre 1960 e 1970, com Ropé e Tanguy (1997), num movimento de transição na educação, cujo foco é a aprendizagem e a educação se mobiliza na busca pela resolução eficaz de questões cotidianas e do campo profissional, superando a experiência acumulada e utilizando a criatividade na ação transformadora.

A abordagem das competências adentra o mundo da educação no bojo de

questionamentos direcionados ao sistema educacional no que diz respeito às exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. A crise econômica e a pressão de políticas que regulam os gastos sociais impelem aos sistemas educacionais o eficientismo, no sentido de ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego.

A Europa, nesse sentido, iniciou nos anos 80 um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral com base em competências, com o objetivo de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, bem como possibilitar a transferência dos trabalhadores, com livre circulação num mercado de trabalho nesta etapa do capitalismo, desregulado, aberto e sem fronteiras.

O modelo das competências surge na América Latina no bojo das reformas educacionais, parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado<sup>48</sup>, decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 com o intuito de superar a inflação e a estagnação.

As reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT)<sup>49</sup>, começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90, objetivando articular e subordinar os serviços produzidos no meio educacional às necessidades do mercado de trabalho, estabelecendo mecanismos de controle e avaliação da qualidade desses serviços. (GENTILI, *in* SILVA, 1996).

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação

---

<sup>48</sup> As reformas preconizadas para a América Latina são originárias de um conjunto de ideias consensuais que circulavam nas principais burocracias americanas –FMI,BID,BIRD,ONU. Em 1989, o International Institute for Economy de Washington, promoveu uma reunião cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que os países latinoamericanos saíssem da inflação, da recessão e da dívida externa e retomassem o crescimento. Os resultados desta reunião foram publicadas por John Williamson em um *paper*, onde foi cunhada a expressão Consenso de Washington, para designar a visão norte-americana sobre a condução da política econômica para a América Latina. (FIORI,1996, p.17).

<sup>49</sup> BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Mundial), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

profissional<sup>50</sup> como o Decreto-Lei 2208/9717 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999<sup>b</sup>), na Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999<sup>a</sup>) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2000), assume como concepção orientadora o modelo das competências.

Entretanto, a concepção e a forma de implementação do modelo nos programas de educação profissional tem sido diferente por diversos fatores (DELUIZ, 2005, s/p):

[...] da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico –; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se insere o trabalho e o trabalhador.

Entre eles, as próprias políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Saúde (MS) que ora vem sendo proposta de uma forma, ora de outra, deixando margem a interpretações diversas, inconvergências e inconsistências que trazem implicações para os currículos dessa modalidade educacional, como percebe-se em diversos estudos, tais como em Hirata (*in* FERRETI, 1994), Deluiz (1996), Dubar (1998), Manfredi (1998) e Ramos (2001).

A crítica feita segundo Saviani (2002) por especialistas em currículo se dá em relação ao quanto o paradigma das competências pode fortalecer a ideologia da racionalidade técnica, própria do sistema capitalista. Sob a alegação que ela oferece uma fragmentação do processo educativo, uma formação para a adaptação e não para a crítica do que está dado e desconsidera o saber ser, teme-se o pragmatismo controlado pela lógica de mercado, além do indesejável retorno ao tecnicismo, ou então, a uma abordagem neotecnicista, também intolerável na perspectiva de um currículo crítico.

---

<sup>50</sup> A LDB incumbe a União de estabelecer, em colaboração com os Estados, DF e os Municípios, competências diretrizes para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, competências do currículo e conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum (art.9º, inciso IV). BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Documenta**, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841

No percurso deste trabalho buscou-se consenso entre as leituras realizadas e as possibilidades de inferência prática dos profissionais no Senac São Paulo. Aprofundar a pesquisa em currículo por competências é importante, visto que é a abordagem curricular da instituição *lócus* desta pesquisa que se pauta nas diretrizes da LDBEN. (BRASIL,1996).

### **4.3 O paradigma das competências na esfera educacional.**

O modelo das competências está ancorado em diferentes concepções, que, por sua vez, baseiam-se em diferentes matrizes teórico-conceituais. Tais matrizes orientam a identificação, definição e construção das competências, direcionando e formulando a organização do currículo.

Primeiramente foram identificados os pontos relevantes de cada matriz para após, analisar a forma como o currículo pode ser organizado, levando em consideração aspectos das matrizes em convergência com os objetivos educacionais de cada instituição.

As matrizes fundamentam-se em modelos epistemológicos, sendo identificadas como behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória.

#### **4.3.1 Matriz behaviorista.**

A matriz behaviorista de análise do processo de trabalho com o propósito de identificação, definição e construção de competências profissionais fundamenta-se psicologia de Burrhus Frederic Skinner<sup>51</sup> e na pedagogia dos objetivos da Taxonomia de Benjamin Bloom<sup>52</sup> entre outros autores.

---

<sup>51</sup> SKINNER, Burrhus Frederic. Psicólogo norte-americano nascido em 1904, doutorou-se em Psicologia pela Universidade de Harvard, em 1931, tendo, desde cedo, no seu percurso acadêmico e

De forma prática, a análise behaviorista parte das pessoas que realizam bem o seu trabalho de acordo com os resultados esperados e define o posto de trabalho em termos das características destas pessoas e do seu desempenho superior. Algumas perguntas norteiam a análise behaviorista: o que faz o trabalhador? Como faz? Para que faz? Os processos de aprendizagem submetem-se aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação, fato que remete à taxonomias intermináveis para se chegar aos objetivos que se reportam à tarefas verificáveis. Essa fragmentação é tida como um dos pontos negativos dessa matriz.

#### 4.3.2 Matriz funcionalista.

A matriz funcionalista tem sua base na sociologia e seu fundamento metodológico-técnico é a Teoria dos Sistemas Sociais. Propõe-se a analisar a relação entre o sistema e seu entorno, isto é, os objetivos e funções da empresa são formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, “com o mercado, com a tecnologia, e as relações sociais e institucionais”. (DELUIZ, 2005, s/p).

A lógica de construção de competências é dedutiva e preocupa-se em responder à seguinte questão: quais são os objetivos principais da organização e da área de ocupação? Assim, descrevem-se produtos e não processos, o que importam são os resultados e não como se fazem as coisas.

Alguns métodos são utilizados para identificar necessidades de capacitação

---

científico, abraçado uma perspectiva behaviorista. Skinner efetuou a famosa experiência batizada de "caixa de Skinner", em que ratos têm o seu comportamento condicionado por um conjunto de recompensas. O conceito de recompensa ("reward") desempenha, aliás, um papel fundamental na teoria behaviorista de Skinner e é um dos seus principais legados académicos. Skinner desenvolveu o seu trabalho de investigador e docente principalmente na Universidade de Harvard, a partir de 1932, com passagens pela Universidade do Minnesota (1937-1945) e pela Universidade do Indiana, em Bloomington (1945-1948), tendo sido agraciado com o título de Professor de Mérito da Universidade de Harvard, em 1974. B. F. Skinner morreu em 1990, em Cambridge (Massachusetts). in *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$b.-f.-skinner](http://www.infopedia.pt/$b.-f.-skinner)>. Acesso: 27 abr. 2015.

<sup>52</sup> BLOOM, Benjamin. Pedagogo e psicólogo norte-americano, nascido em 1913 e falecido em 1999, lecionou na Universidade de Chicago onde desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino. Teve uma influência decisiva na área das ciências da educação ao propor uma taxionomia dos objetivos educacionais. De entre as suas obras pode-se destacar: *Human Characteristics and School Learning* e *Taxonomy of Educational Objectives*. in *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$benjamin-bloom](http://www.infopedia.pt/$benjamin-bloom)>. Acesso: 27 Abr. 2015.

profissional. Um destes métodos é o Dacum<sup>53</sup> que compreende a função como uma área ampla de responsabilidades que está conformada por várias tarefas.

Outros métodos utilizados são o Amod<sup>54</sup> que se relaciona ao processo de desenho curricular, estabelecendo a sequência em que se pode fazer a formação e o Scid<sup>55</sup> que desenvolve uma análise mais aprofundada e detalhada das tarefas que são identificadas a partir do Dacum.

A principal crítica feita a essas metodologias é a de que as tarefas especificadas e detalhadas por elas acabam se convertendo nas próprias competências, que seriam construídas a partir da observação direta do desempenho. O currículo seria constituído a partir das funções e tarefas especificadas nas normas de competências e a aprendizagem se restringiria às atividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos.

A matriz behaviorista e a funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. Sua perspectiva economicista, individualizante, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador.

---

<sup>53</sup> **Dacum** (*Developing a curriculum*). Esta técnica foi originalmente desenvolvida na década de 60 pelo Departamento de Mão-de-obra do Canadá, com a finalidade de coletar informações sobre os requerimentos para o desempenho de trabalhos específicos. É considerada uma metodologia útil e rápida para a descrição do conteúdo das ocupações. (IRIGOIN e VARGAS, 2001).

<sup>54</sup> **Amod** (*A Model*). O método Amod tem sua origem e base no Dacum e, igualmente, tem sido divulgado, na América Latina, através do Cinterfor/Oit. O processo geral do Amod constitui-se em cinco etapas: inicia-se com uma "chuva de ideias" com um grupo de trabalhadores orientados por um facilitador que domina a metodologia; organizam-se as atividades de trabalho descritas por grandes grupos de funções (Unidades de Competência); dentro de cada função se colocam as subcompetências (Elementos de Competência); as subcompetências são ordenadas da mais fácil (de dominar) até a mais difícil; e, por fim, se estruturam módulos do currículo considerando, de acordo com a ordem de complexidade, cada subcompetência e organizando-a com o critério da facilidade com que se pode dominá-la (do mais fácil ao mais difícil, etc.). (IRIGOIN e VARGAS, 2001).

<sup>55</sup> **Scid** (*Systematic Curriculum and Instructional Development*). Assim como os métodos Dacum e Amod, o Scid tem sido desenvolvido e divulgado, principalmente, pela Ohio State University, e pelo Cinterfor/Oit, na América Latina. Os principais passos do processo do SCID são: a fase de análise ocupacional, através do Dacum, onde são selecionadas as tarefas para a capacitação e estabelecidos os conhecimentos básicos necessários para efetuar as tarefas; a fase do desenho do programa de capacitação, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvidos os parâmetros de desempenho requeridos; a fase de desenvolvimento instrucional, onde é desenvolvido o perfil de competência e são elaborados os guias de aprendizagem, os meios didáticos e a revisão do material elaborado; a fase de execução, na qual se realiza a capacitação, se efetua a avaliação formativa e documentam-se os resultados; e finalmente, a fase de avaliação, onde se efetua a avaliação somativa, analisam-se as informações e tomam-se as medidas corretivas necessárias ao aperfeiçoamento do programa. (IRIGOIN e VARGAS, 2001).

### **4.3.3 Matriz construtivista.**

A matriz construtivista tem suas origens na França e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz (MANFREDI, 1998) que desenvolve estudos baseados em pesquisa/ação com reflexão/ação. Schwartz identificou a relação entre atividades de trabalho e conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de forma que conseguiu obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.

A cultura de base, os conhecimentos científicos, os conhecimentos técnicos, os conhecimentos organizativos e os saberes comportamentais e relacionais, seguidos por uma lista de habilidades e competências observáveis que o grupo de trabalhadores já possuía e/ou foram observados por Bertrand Schwartz durante seus estudos.

Segundo Manfredi (1998, p. 40) a matriz construtivista apresenta "(...) novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual(...)".

### **4.3.4 Matriz crítico-emancipatória.**

A matriz crítico-emancipatória tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético e pretende, além de apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada, ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores.

Considera a noção de competência como "multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual" (MANFREDI, 1998, p. 13). Assim, não se reporta a um mero desempenho.

Nesse cenário, a noção de competência profissional converge para uma dimensão de caráter cognitivo, individual, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações

concretas de trabalho, numa construção pautada por parâmetros socioculturais e históricos, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões de classe social, gênero e etnias.

Nesta perspectiva, a construção de competências profissionais considera os contextos econômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos, os laços de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Considera os também os saberes formais e informais do trabalhador, as suas formas de cultura e o patrimônio acumulado nas atividades de trabalho. A ênfase é na construção de competências para a autonomia e para a emancipação, para a compreensão do mundo e para a sua transformação.

#### **4.4 A estruturação do currículo por competências.**

Ao desenvolver um currículo por competências três princípios devem ser atendidos: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Em relação à flexibilidade podem-se construir currículos sob diferentes perspectivas como a organização dos conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos. (SENAC, 2002).

Entretanto, na raiz da flexibilidade está a interdisciplinaridade, que vem romper com a fragmentação e atomização do conhecimento presente na organização linear-disciplinar.

A LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) permite a adoção de disciplinas para realizar a estruturação curricular no modelo por competências, desde que didática e pedagogicamente eficaz no desenvolvimento das mesmas. Nesta dissertação será abordado o currículo desenvolvido tendo como eixo integrador o Projeto.

O terceiro princípio da estruturação do currículo por competências, a contextualização, refere-se à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, aplicados às situações concretas de trabalho, de forma crítica e significativa como forma de atingir as competências requeridas.

Com base nesses princípios, o processo de desenvolvimento do curso se inicia com:

- A investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão;
- A definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados;
- O desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado;
- A definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso;
- A definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, pelo processo centrado na aprendizagem do aluno, pela individualização dos percursos de formação, pela construção significativa do conhecimento, pela seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema;
- A definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Tais orientações para a organização do currículo só são significativas se forem consideradas as maneiras como são implementadas e como se vinculam às matrizes teórico-conceituais anteriormente mencionadas.

As diferentes visões teóricas, ancoradas nas matrizes epistemológicas aqui demonstradas, expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos. Isso significa que as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram.

Como aporte para este trabalho, vislumbrou-se na matriz crítico-emancipatória uma noção de competência fortemente polissêmica, tanto na esfera do trabalho quanto na da educação.

Assim, o currículo baseado em competências intenciona uma formação integral do trabalhador, e conforme Gramsci, superando a ideia de dualidade da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, desprovido de conhecimentos científico-tecnológicos, garantindo ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação que possibilite a leitura do mundo, uma atuação cidadã, que lhe permita posicionar-se de maneira sócio histórica em seu país (CIAVATTA *in* RAMOS, FRIGOTTO e CIAVATTA 2005).

A noção de competência, como a de currículo, é uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas. É preciso pensar em um modelo de educação profissional calcado na noção de competências que tenha como perspectiva os interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores.

#### **4.5 A educação profissional no contexto do Plano Nacional de Educação.**

Este texto foi redigido ainda sob os holofotes do lançamento do Plano Nacional de Educação, junho de 2014 (BRASIL, 2014), pela então Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, com três anos e meio de atraso.

A história da educação no Brasil conduz a um modelo em que a relação escola - vida prática – projeto de país, foi sendo precarizada, os rumos foram sendo tomados à revelia de um plano em longo prazo, de um plano de educação, mas sempre em função de movimentos como a industrialização e outros, com políticas que emergiram das necessidades destes. Descolada da vida como um projeto em longo prazo, a educação e a escola sofrem agora grande crise de identidade, como aponta Dourado (2014):

### Figura 3 - Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e perspectivas.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020): AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS  
Dourado, Luiz Fernandes (Org.)

O padrão histórico de desenvolvimento da educação brasileira, fortemente marcado pela descontinuidade das políticas e por carência de planejamento sistemático e de longo prazo, reflete em grande medida os limites da lógica patrimonial do País ao longo de sua história republicana. Isto se traduz, na maioria dos casos, na adoção de programas, projetos e ações orientados por prioridades e estratégias nem sempre articuladas a um macroplanejamento ou a um planejamento sistêmico (DOURADO, 2011).

Perspectivas em Políticas Públicas | Belo Horizonte | Vol. IV | Nº 7 | P. 140-148 | jan/jun 2011

**Fonte: Observatório do PNE<sup>56</sup>.**

Previsto na Constituição Brasileira, o Plano Nacional de Educação, doravante aqui chamado de PNE (BRASIL, 2014), deveria ter sido implantando entre os anos de 2001 a 2010. Entretanto, por falta de respaldo fiscal previsto em lei, segundo o presidente à época Fernando Henrique Cardoso, foi vetado e enviado ao Congresso

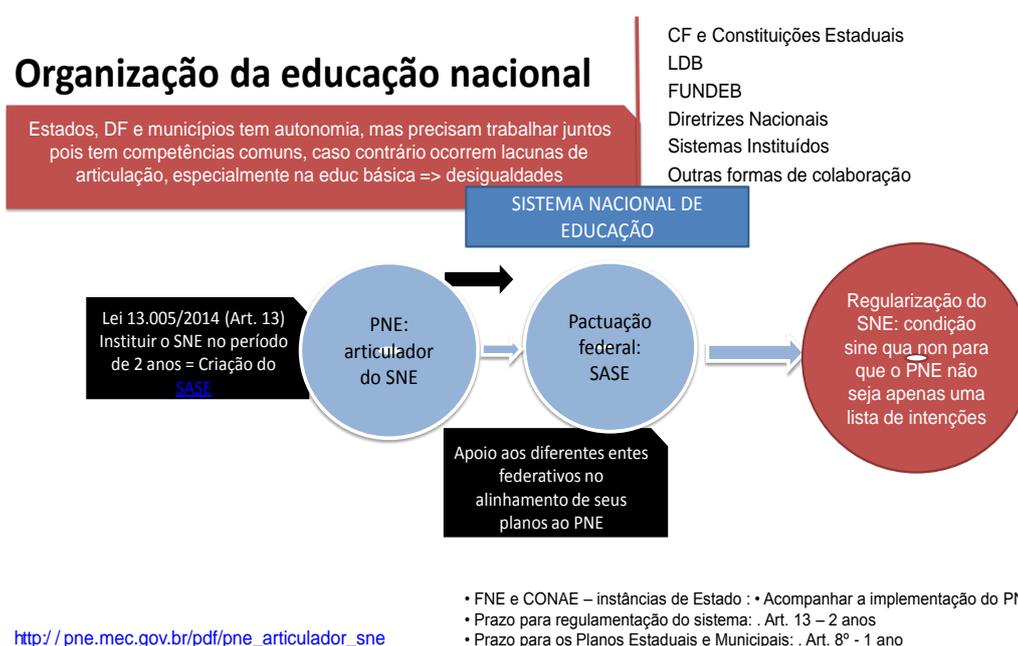
<sup>56</sup> O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. A iniciativa é de vinte organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. Com a coordenação do Todos Pela Educação, o Observatório do PNE reúne análises e indicadores das metas e estratégias previstas no Plano e um extenso acervo de estudos, pesquisas e notícias relacionados aos temas educacionais por ele contemplados. Fonte: <[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Nacional para que as devidas providências fossem tomadas. Fato este que não aconteceu, pois o Congresso se negou a fazê-lo.

Entre 1988, data da última Constituição e ocasião em que o PNE (BRASIL, 2014) fora previsto em lei para ser realizado, até o ano de 2015 (época em que se imagina que o PNE terá como início de sua vigência), passaram-se quase trinta anos. Trinta anos para elaborar um plano que irá instituir o Sistema Nacional de Educação do Brasil (SNE), porque este inexistente, e o PNE (BRASIL, 2014), que não nasceu para se bastar em si mesmo, veio com a função de articular esse sistema, preenchendo as lacunas que o Federalismo que impera no Brasil deixa como rastro.

O quadro a seguir demonstra a forma como se organiza a educação nacional.

**Figura 4 - Organização da educação nacional.**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

Os Estados, o Distrito Federal e os municípios têm autonomia, entretanto, se não trabalharem de maneira articulada, visto que possuem competências comuns, lacunas podem ocorrer nas políticas públicas, gerando desigualdades sociais.

Como isso ocorre frequentemente, a Lei no 13.005/14 (BRASIL, 2014), em seu artigo 13, instituiu o PNE, que, em um prazo de dois anos, a contar de junho de 2014, deve organizar o Sistema Nacional de Educação Nacional. Sendo assim, o PNE (BRASIL, 2014) será o mecanismo que articulará com os entes federativos seus planos de educação, de maneira alinhada, por intermédio da SASE<sup>57</sup>, a Secretaria de articulação com os Sistemas de ensino.

De acordo com o Artigo 5º do PNE (BRASIL, 2014), as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliações periódicas são:

- ✓ o Ministério da Educação (MEC);
- ✓ a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- ✓ o Conselho Nacional de Educação (CNE);
- ✓ o Fórum Nacional de Educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) tem a responsabilidade de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas a cada 2 (dois) anos.

Acredita-se assim que o PNE (BRASIL, 2014) possa corroborar com uma política educacional efetiva, pressupondo para isso um planejamento integrado das ações para realizar as metas e bem como vinculação das políticas às metas do Estado, regidas por órgãos do Estado e não do governo.

Como principais pontos de atendimento do Plano encontra-se a destinação de determinada parcela do orçamento e nova elaboração de currículos básicos e avançados desde a educação infantil à pós-graduação. Dentre as vinte metas, oito

---

<sup>57</sup> A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foi criada em 2011 como uma demanda clara da CONAE 2010, que exigia do MEC uma ação mais presente na coordenação do trabalho de instituir o Sistema Nacional de Educação. Tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE, cujo prazo terminativo se viu substanciado no artigo 13 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências). O SNE, segundo o diploma legal, deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação do PNE. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16778&Itemid=1125](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16778&Itemid=1125)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

estão relacionadas às políticas de valorização do professor como plano de carreira, elevação do nível de escolaridade dos professores da educação básica para *lato e stricto sensu*, programas de formação continuada, equiparação de rendimento médio e duas metas relativas à educação profissional e educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, o Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos<sup>58</sup>, elogia o Fundeb<sup>59</sup> como uma política de sucesso; registrou avanços no acesso ao ensino entre a população mais pobre, entretanto alerta em suas linhas que a solução dos problemas da educação brasileira passa pela valorização dos professores.

Um dos grandes problemas da educação brasileira é a qualidade, principalmente no que diz respeito ao aprendizado: crianças entram e saem da escola sem aprender – 22% sem capacidades elementares de leitura e 39% não possuem conhecimento básico de matemática, diz Maria Rebeca Otero, coordenadora de educação da Unesco no Brasil.

A Unesco reitera sobre a disparidade de investimento em educação nas cinco regiões do país, causada pela ineficácia das políticas sociais e educacionais sendo que nenhuma atinge o mínimo por aluno que é de 971 dólares ao ano. Fala-se também do desperdício ocasionado pelas falhas no sistema de ensino e que, bem a calhar, vale dizer que o Brasil não tem um sistema constituído. Vale lembrar o papel do PNE (BRASIL, 2014) nesse sentido.

Já, conclui a Unesco, que a valorização dos professores, e sugere aos governos que

---

<sup>58</sup> O *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* é uma publicação anual independente facilitada e apoiada pela UNESCO. Primeira edição Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fonte: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

<sup>59</sup> BRASIL. FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Fonte: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

ofereçam melhores condições de trabalho, melhor formação, melhores salários e planos de carreira, é o que pode modificar esse cenário.

#### 4.5.1 As metas do PNE para a Educação Profissional.

Duas são as metas que pretendem trazer à Educação Profissional novas perspectivas.

A meta 10, que pretende ampliar a oferta da modalidade de ensino aumentando as matrículas na EJA (etapas fundamental e média) de forma integrada à Educação Profissional surgiu num contexto de análise do Fundeb que, apesar de ter ampliado a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos, tem apontado queda no número das matrículas nos últimos anos.

Uma alternativa ainda incipiente, baseada em experiências, é a articulação com a formação profissional, que por atender uma enorme diversidade de público, prescinde da adoção de projetos pedagógicos diferenciados e específicos.

Para o alcance dessa meta, o PNE (BRASIL, 2014) conta com 11 estratégias que aqui estão categorizadas em um quadro, conforme sua intencionalidade:

**Figura 5 - As 11 Estratégias do PNE – Meta 10.**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

A meta 11, intenciona triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público, conforme se observa na figura abaixo:

**Figura 6 - Meta 10 do PNE.**



**Fonte: Observatório do PNE.**

Fruto de análises realizadas nos currículos dos cursos de Educação profissional revelam a falta de sintonia com a forma interdisciplinar de relacionar os conhecimentos, onde a criatividade e a resolução de problemas são valorizadas e são prerrogativas de um mundo rapidamente transformado pelas tecnologias e que tudo isso gera um novo perfil profissional. Ainda assim, considerando o aumento de matrículas nos últimos anos, como se vê:

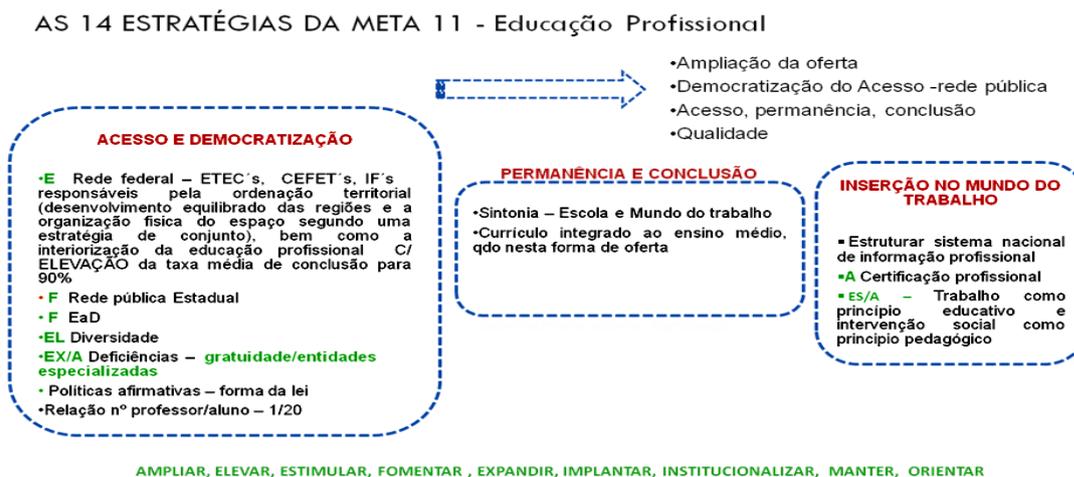
**Figura 7 - Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede – Brasil – 2007/2020.**



**Fonte: Observatório do PNE**

Assim como a meta 10 e todas as outras, a meta 11 conta com estratégias para a obtenção de sucesso. São 14 estratégias, também aqui dispostas em um quadro e categorizadas conforme sua intencionalidade.

**Figura 8 - As 14 estratégias da meta 11 – Educação Profissional.**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

#### 4.5.2 A expectativa acerca da Educação Profissional no país.

As metas do PNE para a Educação profissional vêm ao encontro de anseios de diversos setores da sociedade, principalmente porque as políticas de formação profissional brasileiras estiveram, por longo tempo, dissociadas de um projeto nacional de desenvolvimento, fato que as levaram a responder às demandas estabelecidas pelo setor econômico e a relegar a necessidade de, como modalidade educacional, elaborar projetos que atendessem ao futuro.

São políticas de formação profissional que tem como premissa atender aos trabalhadores em situação de fragilidade: os desempregados, os que trabalham no setor informal, os que estão afastados a muito tempo da escola, os que possuem competências estabelecidas fora dos bancos escolares, como aquelas que estão em vigor, conforme quadro abaixo:

**Tabela 1 – Programas de Governo – Educação Profissional.**

<b>PROGRAMAS DE GOVERNO</b>	
<b>Brasil Profissionaliz</b>	O Programa Brasil Profissionalizado prevê a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional.
<b>Profucionário</b>	O Profucionário é um programa que visa a formação dos Funcionários escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola a valorização do trabalho desses profissionais em educação, - cursos FIC
<b>Programa Mulheres</b>	O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda.
<b>Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos (Proeja)</b>	Ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão de oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da Educação. A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Técnico, integrado ou concomitante ao ensino médio na modalidade FIC, integrado ou concomitante ao ensino médio na modalidade EJA; integrado ou concomitante ao ensino fundamental, na modalidade EJA
<b>Pronatec</b>	Ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. No Pronatec são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. São três tipos de curso: Técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; Técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano; Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.
<b>Rede e-Tec Brasil</b>	A Rede e-Tec Brasil é uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos.

**Fonte: MEC (2015).**

Entretanto a análise que se estabeleceu nesta dissertação sobre as metas e as políticas educacionais para a educação profissional visou dialogar com o currículo dessa modalidade enquanto prática pedagógica, com as relações que permeiam o

ato educacional em seu âmago e com o olhar voltado para o público que atende majoritariamente: os jovens.

Pesquisas revelam que a população brasileira acredita que o governo está se preocupando mais com a educação profissional do que com a educação básica e sugerem a necessidade de aumentar a oferta de cursos de ensino médio conjuntamente com a educação profissional. Assim, acreditam que a política educacional brasileira deve tratar a educação profissional integrada à educação regular, não de forma isolada.

**Figura 9 – Percepção do brasileiro sobre a educação profissional e a política educacional.**



\* A soma dos percentuais pode não alcançar 100% por motivos de arredondamento.

**Fonte: Pesquisa CNI-IBOPE (2014, p.23).**

Para continuar a análise, levantaram-se também dados de pesquisa realizada pelo Centro de Referências em Educação Integral<sup>60</sup> com especialistas em educação profissional.

<sup>60</sup> O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização

O Brasil vem apresentando crescimento no número de matrículas na modalidade seja ela integrada, concomitante ou subsequente – em torno de 84,7% de 2007 a 2013. Espera que até o final do Plano Nacional de Educação vigente se alcance aumento de 200%. Essa análise se projeta exponencialmente quando se volta para a esfera da rede pública, segundo dados do Observatório do PNE.

Porém, o contexto que deve ser levado em conta aqui se reporta a uma demanda que diz respeito ao necessário olhar da escola para a diversidade da juventude, que não se limita apenas a identificação de uma faixa etária comum, mas seus diversos tempos, suas diversas condições sociais e seus diversos sujeitos.

Para o coordenador do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>61</sup>, “não há como discutir o futuro da educação profissionalizante sem se voltar para o papel da educação na vida dos jovens”.

E complementa reiterando que “embora o acesso com número de vagas adequadas e a qualidade sejam importantes, também se coloca a falta de diálogo desse processo com os próprios”.

É necessário, portanto, conhecer a realidade dos jovens, identificá-los em suas práticas culturais e sociais a partir de seu contexto, como sujeitos em processo de construção formativa, buscando autonomia e direito a escolhas e orientações políticas, sexuais, entre outras. As percepções advindas desse conhecimento devem nortear a estrutura do ensino de forma que ela transcenda a modalidade profissionalizante, desviando o olhar que a escola tem, do aluno para o jovem,

---

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para contribuir para a formulação, implementação e aprimoramento de políticas públicas de educação integral a partir de ações de mobilização, formação e articulação de agentes estratégicos para o tema. Disponível em: <educacaointegral.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25 mai. 2015.

<sup>61</sup> O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FaE), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Desde 2002, o OJ vem realizando atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de ajudar a promover o debate em torno desse universo. O programa desenvolve também ações de capacitação tanto de jovens quanto de educadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. A atuação do OJ situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, orientando-se por quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil nas sociedades contemporâneas; as políticas públicas e as ações sociais voltadas aos jovens; as práticas culturais e as ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/sobre/breve-historico/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

tornando os projetos pedagógicos mais atraentes se forem pautados nos seus interesses, como esclarece Leão (2014, p. 66):

A juventude é um tema transversal da política, assim como a questão de gênero”, [...] não há como ofertar uma educação integral sem promover integração com a cultura, com o esporte, o trabalho, com a vida desse jovem, que também acontece na cidade, no território.

Segundo os especialistas o modelo atual utilizado pela escola não contribui com o desenvolvimento integral dos jovens, e não obstante suas observações não pretendam tirar a centralidade da educação ou das escolas, o que se pleiteia é a garantia de uma condição dialógica com a juventude evitando focos de conflito.

Pleiteia-se também que a educação profissional possa acontecer de maneira integrada ao Ensino Médio, concomitante a ele – quando o aluno precisa garantir duas matrículas, uma no ensino regular e outra no modo profissionalizante-, ou subsequente, ou seja, após término da etapa escolar, fato já contemplado nas metas do PNE para esta modalidade educacional.

Uma vez que a educação profissionalizante é um direito cidadão e o trabalho é um dos pontos de inserção no mundo adulto, os especialistas apoiam a formação integral da juventude, a dinâmica do trabalho não se pautar somente em habilidades com tecnologias, equipamentos e ferramentas, mas que tenha como eixo integrador o desenvolvimento humano; que o professor situe-se como mediador dos conhecimentos e que estes extrapolem os muros da escola.

Nesse sentido, levantou-se a problemática existente sobre a falta de formação específica para o educador dessa modalidade, que, geralmente são profissionais que atuam no mercado que não possuem os conhecimentos didático-pedagógicos dos profissionais da área da educação, o que torna o processo pedagógico ineficiente.

Percebeu-se assim, nas reflexões que ocorreram durante as leituras para esta análise, que, tanto as estratégias para o alcance das metas do PNE, quanto a percepção dos especialistas, concorrem para um olhar cuidadoso com o currículo, que este esteja a serviço da formação integral, pautado na realidade e experiência prévia dos alunos, e que a docência esteja preparada para esta demanda.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

*“Toda pesquisa surge de uma dúvida, de uma indagação, de um problema. A forma como essa dúvida ou pergunta se elucida é própria de cada pesquisador e inerente ao ato de pesquisador. Caminhos próprios exigem próprios enfoques metodológicos”. (FAZENDA, 2003b, p.104).*

Para atingir aos anseios delineados neste trabalho, que buscou identificar a possibilidades que o desenho dos cursos de qualificação profissional dos Senac São Paulo traz para uma intervenção interdisciplinar, teve-se como em toda pesquisa acadêmica, o compromisso em fazê-lo por meio da pesquisa científica, considerando que o método de pesquisa em ciências humanas e sociais prescinde de rigor tanto quanto nas ciências duras<sup>62</sup>, mas que, pela sua natureza “pode prestar-se à manipulação de acordo com os interesses que em cada caso possam prevalecer”. (TORDINO *in* FAZENDA e GODOY, 2013, p.22).

Há muito mais a considerar do que a base racional oferecida pela teoria; esta serve para, mediante o rigor que a liberdade comprometida e responsável do pesquisador suscita oferecer mecanismos, legitimar interesses, orientar planos alternativos. Segundo Nicolescu (*apud*, TORDINO *in* FAZENDA e GODOY, 2013), muitos fatos contradizem as teorias sociológicas, econômicas e políticas, porém estas continuam existindo e os profissionais das ciências humanas, criaram novas formas de racionalidade para atender aos verdadeiros, éticos e necessários interesses da pesquisa.

Enfim, o rigor do método pressupõe atributos comportamentais regidos pela moral e pela ética, porém não deve ser confundido com rigidez.

A investigação interdisciplinar pode ser exercida por meio de metáforas, da construção de mandalas a partir do ato de desvendar em espiral. A espiral interdisciplinar, tal como na física, por exemplo, não se completa linearmente, e sim pontualmente. Os pontos da

---

<sup>62</sup> **Ciências duras:** são aquelas que usam de rigor científico em suas observações, experimentos e deduções. (WAZLAWICK, 2009).

espiral se articulam de forma gradual, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam:

- O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador por intermédio da experiência ou da vivência pessoal.
- A vivência pessoal leva a experienciar sensorialmente e a viver o conhecimento em suas nuances.
- A medida que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento.
- A espiral se amplia ao retornar à consciência pessoal. (FAZENDA, 2008, p.23)

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção interdisciplinar envolvendo diversos movimentos metodológicos. Trabalhou-se com a pesquisa participativa, visto que a pesquisadora foi também sujeito. A narrativa das vivências e a história de vida foram atribuindo contexto à questão central, e nesse percurso o trabalho foi se transformando.

A aprendizagem foi sendo construída à medida que os estudos e pesquisas iam se aprofundando; as fundamentações teóricas foram esclarecendo e ao mesmo tempo legitimando o percurso e, como num bordado, cada ponto originou a tessitura do próximo. Por isso, como elucidação da trama utilizou-se o recurso da metáfora, pelo conto da Moça Tecelã, de Marina Colasanti.

A pesquisa pretendeu ser interdisciplinar também enquanto análise, pois manteve continuamente num movimento espiral o diálogo com e entre os autores envolvidos no tema da pesquisa. Nesse modelo:

- Busca-se a conscientização das ações executadas,
- Buscam-se novos conhecimentos para explicá-las;
- Reflete-se sobre como esses conhecimentos podem ser incorporados às vivências;
- Promove-se a síntese desses conhecimentos,
- Constrói-se um novo ponto de vista sobre a questão e por fim,
- Atua-se com base neste novo posicionamento.

Entretanto, as velhas formas convencionais de realizar pesquisa estiveram presentes em muitos momentos, não como prática, mas como conceito. E mesmo como conceito foi necessário muito esforço para conseguir desvencilhar-se dele.

Foi preciso dar vez e voz ao que a prática vinha evidenciando, pois apesar de ter consciência sobre onde se queria chegar e um determinado pressuposto sobre 'como' se chegaria, a grandeza de informações que estava à disposição e a orientação 'outros caminhos' causaram certa dificuldade para se prosseguir. Afinal, como analisar fatos sem pesquisá-los por meio da pesquisa de campo tradicional'? Como concluir algo apenas analisando pressupostos?

Esses questionamentos, pautados no apego ao velho e no medo do novo, causaram determinada estagnação ao trabalho e dificuldade em se apropriar totalmente do novo.

Deixou-se que as práticas, ou seja, que os caminhos da pesquisa fossem intuitivamente guiados pela lógica da complexidade até que em um momento do percurso houve uma convergência entre todos os elementos que pairavam sobre o processo: as leituras, as orientações recebidas em aula, a observação do percurso de pesquisa de colegas de sala, a metáfora sobre tecer, unir, desfazer e retecer fios e um sonho.

Um sonho, numa determinada noite, que revelou claramente as respostas para as indagações elencadas como problema nesta dissertação e mais que isso, as respostas mostravam outro caminho, outro direcionamento para o trabalho. Entretanto, o 'kronos' desafiando o pensamento totalizante e espiritualizado determinou um fechamento de ciclo sem que o direcionamento intuído pudesse ser totalmente contemplado. Ficou como um novo fio, uma ponta solta para ser resgatada e adicionada a esta rede de conhecimentos sobre interdisciplinaridade.

Poder-se-ia dizer que, para fazer esta pesquisa com base em uma intervenção e análise interdisciplinar foi necessário ter Coragem, que, conforme Bigueti (*in* FAZENDA e GODOY, 2013, p.73), caracteriza-se como um dos atributos essenciais do pesquisador interdisciplinar, pois prescinde de cautela, de espera e da provocação de mudanças.

Foi preciso compreender que os caminhos da pesquisa interdisciplinar se fazem na caminhada.

## 5.1 A metáfora como recurso discursivo.

Num movimento típico de um namoro às antigas, demorei a explorar com intimidade os pressupostos que a professora Ivani lançava aula a aula sobre a interdisciplinaridade. Ela, a professora Ivani, era íntima comigo, mas eu ainda não com ela. Ela lia meu pensar, ela tecia linhas e fios, me jogava o novelo e eu apenas o via passar.

Mas, num determinado momento, e não por acaso naquele momento, houve o encontro entre o querer saber e o saber. Permiti que minha escuta se tornasse sensível às orientações de Ivani Fazenda e traçamos a estrutura deste trabalho. Mais que isso, ela teceu magistralmente uma trama baseada nas minhas angustias e intenções, me mostrou como tecer esta trama, e ao final me orientou a desconstruir a trama sempre que fosse preciso.

A Moça Tecelã como metáfora surgiu ao final de uma orientação em aula no mês de novembro de 2014, quando, ao demonstrar que aquele era apenas um caminho possível para a redação de minha dissertação, a professora Ivani proferiu que, como a Moça Tecelã, eu poderia fazer e refazer este caminho até que meus anseios fossem atendidos.

O pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico<sup>63</sup>, pois interpretar é fazer conexões e utilizá-lo nessa pesquisa interdisciplinar possibilitou o autoconhecimento (RICOEUR, 2000), ao entender-se e fazer-se entender, aproximando-se do simples.

---

<sup>63</sup> **Hermenêutica** é um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação, ou a teoria e treino de interpretação. A hermenêutica tradicional - que inclui hermenêutica Bíblica - se refere ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito. A hermenêutica moderna, ou contemporânea, engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo. Isso inclui formas verbais e não-verbais de comunicação, assim como aspectos que afetam a comunicação, como proposições, pressupostos, o significado e a filosofia da linguagem e a semiótica. A hermenêutica filosófica refere-se principalmente à teoria do conhecimento de Hans-Georg Gadamer como desenvolvida em sua obra "Verdade e Método" (Wahrheit und Methode), e algumas vezes a Paul Ricoeur. Consistência hermenêutica refere-se à análise de textos para explicação coerente. Uma hermenêutica (singular) refere-se a um método ou vertente de interpretação. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%AAutica>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

Coincidentemente, ou não, três dias antes dessa aula uma colega de trabalho contadora de histórias e docente do Senac São Paulo, havia feito uma apresentação para a equipe em que trabalho, como um momento de descontração, relaxamento e integração. Por apenas meia hora a força da narrativa da Elaine, a contadora de histórias, nos contagiou e ouvimos encantados a última história daquele evento: A Moça Tecelã.

No conto de autoria de Marina Colasanti, uma mulher tece todo o tempo de sua vida em seu tear, por meio dele providencia tudo o que precisa e sente-se muito feliz deste jeito. Entretanto, ao longo do tempo, a mulher começa a se sentir só e deseja ter um marido. Manejando o seu tear ela obteve o marido, com quem foi feliz por algum tempo. Porém, ao descobrir o poder do tear, o marido obriga a esposa a tecer seus caprichos, que começou a sentir-se infeliz, perdendo até o desejo de viver. Quando então, lembrando-se do poder que sempre teve em suas mãos, o tear, ela decide se desfazer do marido para voltar a ser feliz, desmanchando assim toda a trama que teceu para criá-lo

Marina Colasanti é uma das grandes autoras que defendem a classe feminista na atualidade e, pelos dos contos de fadas para adultos, em que sempre coloca a mulher em primeiro plano, ela demonstra os conflitos e receios, as relações entre homem e mulher.

Em seus contos a mulher não é representada pela fragilidade e submissão, ao contrário, mostra-se decidida, guerreira, em busca do seu espaço numa sociedade machista. Com todos esses atributos, a mulher de Marina Colasanti busca a felicidade com o parceiro idealizado, entretanto, se essa condição mudar, se sua felicidade, sua liberdade e seu lugar no mundo forem ameaçados por essa relação, ela toma as rédeas do destino, reconfigurando-o.

E assim, utilizando o recurso metafórico, redigiu-se este trabalho.

## 6 AS POSSIBILIDADES E AS DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR POR COMPETÊNCIAS POR MEIO DO DESENHO DE CURSOS.

*“Nas questões da interdisciplinaridade é tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade”.*

*(FAZENDA, 2008, p. 18).*

Para responder a um dos questionamentos suscitados no início desta investigação, quiçá o mais importante até aquele momento inaugural, foi necessário abrir espaço para aqueles que foram surgindo no meio do caminho.

Tinha-se, como perspectiva inicial, responder à seguinte questão:

O desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais?

Esse questionamento levou à investigação de objetivos mais específicos:

- Pesquisar a utilidade do desenho de cursos para os docentes como apoio à prática pedagógica
- Analisar as implicações do currículo pautado em competências para uma intervenção Interdisciplinar

Nos passos iniciais da pesquisa, em que se suscitou ir a campo a fim de verificar qual era a importância do desenho de cursos para os docentes, investigação que atenderia aos anseios do primeiro objetivo, a pesquisa interdisciplinar apontou um caminho de declínio para esta ideia. Destitui-se a intenção de realizar a pesquisa de campo com docentes da instituição como caminho metodológico, entretanto, o questionamento continuou presente, à espreita de fios com o mesmo tom, o que faria valer a pena reintegrá-lo à tessitura.

O segundo objetivo, que trazia como anseio verificar as implicações de um currículo pautado em competências para a intervenção interdisciplinar, revelou um pano de fundo, um processo de dúvida sobre a própria dúvida: seriam examinadas as implicações [...] ou pelo menos, verificar-se-ia se elas realmente existiam (as implicações).

Como citado anteriormente, tais dúvidas trouxeram inquietações: é a forma como se desenha os cursos que dificulta a ação docente, principalmente no que tange a uma perspectiva interdisciplinar? Precisa-se, dentre outras ações, repensar a forma de desenhar cursos?

Entretanto, não houve como prosseguir ignorando outros questionamentos que foram surgindo, replicadas aqui:

- Teriam as orientações constantes neste documento, o Plano de Orientação para a Oferta, tanta influência na prática pedagógica interdisciplinar do docente quanto se conjecturou inicialmente?
- Alterações na metodologia de desenho dos cursos pode melhorar em algum aspecto a ação docente?
- Pode-se tratar de maneira paralela a planificação do currículo e a prática interdisciplinar, sem que um invalide o outro?

Dessa forma, entendeu-se que, para responder ao questionamento inicial ‘O desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais?’, seria necessário responder antes aqueles que emergiram no processo, percorrendo o caminho inverso do proposto originalmente.

Assim, resgatando cada um das novas três indagações, as considerações foram emitidas:

No que diz respeito ao questionamento ‘Teriam as orientações constantes neste documento, o Plano de Orientação para a Oferta, tanta influência na prática pedagógica interdisciplinar do docente quanto se conjecturou inicialmente?’, três

ideias percorridas no percurso deste trabalho vieram à tona possibilitando contextualizar e respaldar a análise:

- 1- Ao falar que não se tratava de analisar o currículo sob ‘a dimensão conceitual, que diz respeito à ideia de elaboração do currículo respeitando as normas, leis, diretrizes e políticas vigentes de educação’ mas a pragmática, e que o foco era a prática desse currículo elaborado, ou seja, é o currículo em ação, estava-se abordando a prática pedagógica, o ato da docência, a relevância do desenho do currículo para uma ação interdisciplinar.
- 2- Ao se pautar numa perspectiva pós-crítica, em que o currículo deve tratar do percurso de vida dos indivíduos abarcando as diversas dimensões de um ser humano, em que ele se apresenta polissêmico, multicultural e multifacetado, sabe-se que é necessário tratar da vida, das diferenças, das desigualdades, dos valores, crenças, individualidades e coletividades, conceitos importantes a se considerar no planejamento. Mas esses conceitos por si só não tem representatividade, pois, eles surgem das relações, nas relações e nas possibilidades de interlocução que a sala de aula oferece, assim imprevisíveis quanto ao contexto, assumem formas e dimensões únicas e particulares, jamais esse repetirão visto que os indivíduos são únicos em sua essência, e suas relações, também.
- 3- E a respeito da perspectiva de Fazenda sobre um currículo interdisciplinar em que a aula é “o ato educativo escolar numa dimensão complexa e interligada de diferentes componentes e de diferentes regulamentações” onde se parte de “um conteúdo disciplinar predeterminado [...] numa dimensão planetária onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um *design* de projeto que se altera em seu desenvolvimento”.

Ora, fala-se sobre uma prática pedagógica emancipatória, perpetrada pela complexidade das relações estabelecidas em sala de aula, que notadamente, por se tratar do ato em si, não podem estar prescritas em documento algum de organização curricular ou de transposição didática, pois ele antecede então à aula, é único, impar e, portanto, difícil de prever.

Assim, não há como atribuir ao desenho de cursos a responsabilidade e um papel determinante na prática do docente em sala de aula.

A própria concepção do modelo de currículo por competências sugere que a qualificação de um indivíduo esteja pautada menos no conjunto de conhecimentos e habilidades que ele possui, mas primordialmente em sua capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis, capacidades que só são possíveis de se desenvolver na própria prática em que essas situações surgem.

Partindo-se dessa configuração de modelo curricular e do princípio que o currículo elaborado por competências no Senac São Paulo tem como premissa a formação integral do indivíduo, em que conhecimentos, habilidades e atitudes têm relevância nessa formação 'se' articuladas, e que o desenho dos cursos, dentro da abordagem metodológica que oferece, prima pela abordagem interdisciplinar desses conhecimentos, entende-se que o desenho dos cursos cumpre sua função de orientação didática e aponta caminhos interdisciplinares, mas não determina a ação interdisciplinar.

Isso porque, reiterando as diversas vezes que foram citadas neste trabalho, as intervenções interdisciplinares se dão no âmago da atividade de ensino e de aprendizagem, na mediação entre docente, objeto cognoscente e aluno, não estão materializadas no plano da organização do conhecimento ou nas estruturas formais do currículo. Assim, para agir de maneira interdisciplinar, o docente precisa ser interdisciplinar. Deve haver então a busca desse ser interdisciplinar, iniciando-se pelo autoconhecimento - o docente e ele mesmo - e uma formação profissional interdisciplinar.

Recuperando o segundo questionamento 'Alterações na metodologia de desenho de cursos pode melhorar em algum aspecto a ação docente?', acredita-se que o design pode ter influência na ação docente quando este se reconhece no percurso traçado por outras pessoas, quando as particularidades da área do conhecimento em questão são preservadas, quando o próprio docente tem autonomia para agir com intelectualidade sobre as sugestões que esse desenho oferece. Certamente, o inverso pode causar descrédito e o docente pode não se apropriar das orientações

constantes no desenho, deixando de entendê-las como forma de aprimoramento de seus saberes, como familiarização com outras possibilidades.

Por esse mesmo motivo, no que ainda suscita reflexão sobre aprimorar o processo de desenho de cursos e a forma como ele é apresentado, na perspectiva de atender às áreas eixo de conhecimento, conclui-se ser esta uma ação salutar. Para tanto, é preciso aprofundar os estudos sobre estratégias de aprendizagem, sobre os processos de construção do conhecimento e sobre as formas de acompanhamento da aprendizagem sob a mesma perspectiva do olhar, ou seja, sob as especificidades das áreas de conhecimento.

Entende-se que as observações descritas para os dois primeiros questionamentos naturalmente respondem ao terceiro questionamento que surgiu durante o processo de elaboração desta dissertação 'Pode-se tratar de maneira paralela a planificação do currículo e prática interdisciplinar sem que um invalide o outro?'

São questões que se complementam no complexo processo de ensino e aprendizagem; podem e devem retroalimentar-se, o importante, é que não se subestimem, nem se interponham, mas se entrelacem, reconhecendo cada qual o seu papel no percurso de desenvolvimento curricular e que continuem se reconhecendo como objeto de *práxis*.

Finda a análise sobre as indagações que passaram a existir no decurso desta dissertação, retomaram-se os objetivos específicos apresentados aqui novamente:

- Investigar a utilidade do desenho de cursos para os docentes como apoio à prática pedagógica
- Analisar as implicações do currículo pautado em competências para uma intervenção Interdisciplinar.

No que concerne à utilidade do desenho de cursos para os docentes como apoio à prática pedagógica, não obstante o fato de ter-se declinado da pesquisa de campo, registrou-se desde o princípio que o PO possui atreladas a si interpretações variadas, impressões essas advindas de relatos da própria prática desta pesquisadora: ora é valorizado, ora é subutilizado, ora ignorado, infere-se que essa impressão, não cientificamente atestada, merece ser objeto de *práxis*, é passível de

análises e melhorias e pode sofrer reconfigurações que contribuam para que ele cumpra, de maneira eficaz e eficiente o papel a que se propõe: ser um documento sugestivo, orientador e colaborativo.

Quanto a analisar as implicações do currículo pautado em competências para uma intervenção Interdisciplinar, segundo e último objetivo da versão inicial desta empreitada, como já cogitado nas elucubrações em diversos pontos deste trabalho, a intervenção interdisciplinar independe da forma como o modelo curricular foi concebido.

E para realizar a passagem deste item para o questionamento inicial ‘O desenho de cursos desenvolvido por competências possibilita ou dificulta a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar dos docentes das qualificações profissionais?’, foi necessário recuperar algumas proposições elaboradas no curso desta dissertação, o que permitiu contextualizar a análise ora tecida, ou seja, revisitei o que eu mesma escrevi. Seguem abaixo trechos eleitos que podem ser localizados pelas páginas que pontuo abaixo.

Sobre as impressões sobre o currículo (que já se mostrava interdisciplinar) de uma escola (DOMINGUES, 2015, p.24):

Esse relato minucioso foi necessário para concluir que, ainda que parcialmente no que diz respeito a currículo e suas relações com a prática: apesar de não apresentar uma proposta pedagógica, nem pautar-se em teorias de ensino aprendizagem, a prática pedagógica era eficaz; a amorosidade, o respeito, a utilização dos espaços e a interlocução além das fronteiras da sala de aula eram possíveis e bem vindas, alunos tinham prazer em estar ali até doze horas por dia.

Sobre o incômodo que o conformismo causa, e nesse sentido, sobre a necessidade de se procurar novos caminhos (DOMINGUES, 2015, p.30):

Entretanto, como ressalta Abramowicz (2006, s/p), não há como contentar-se em imprimir uma racionalidade técnica a essa proposta de desenvolver currículo, é preciso compreendê-lo numa “(...) concepção multifacetada, em que é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico ‘território contestado’ onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, dando lugar a um multiculturalismo”.

e (DOMINGUES, 2015, p.60):

Neste cenário, Sacristán e Gomes (1998, p. 54) alertam para o papel do professor sobre compreender o que faz, "(...) conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências como condição ética e profissionalmente responsável", caso contrário a prática pedagógica poderá representar mera "reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas".

Sobre o panorama trazido pelas teorias pós-críticas em currículo, em que notadamente percebe-se a compatibilidade com as intervenções interdisciplinares (DOMINGUES, 2015, p.62):

Peters (2000, p. 29) afirma que essa matriz teórica "é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes". Abandona a referência da experiência estritamente material e a racionalidade dando lugar ao acontecimento, à multiplicidade discursiva e ao relativismo. E dessa forma, traz a interdisciplinaridade em seu âmago pelo viés da multirreferencialidade, na possibilidade de interpretar a realidade (como conhecimento) sob múltiplas referências, pois abrindo espaço para o plural, tende a eliminar o que é singular.

Sobre a sala de aula ser o lócus privilegiado para a produção do currículo interdisciplinar (DOMINGUES, 2015, p.78):

A prática do contexto escolar é a maior referência para a seleção e para a produção de seus saberes, isso porque o ato pedagógico é dotado de múltiplas dimensões – afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais e sociais e somente por meio dele, pelo currículo em ação, é possível percebê-las, porque só em ação é que essas dimensões se fazem. Sendo assim, é praticamente impossível prevê-las, medi-las e controlá-las; tornam-se intangíveis em um planejamento curricular.

Sobre interdisciplinarização do currículo prescrito (DOMINGUES, 2015, p.85):

Entretanto a prescrição da atividade educativa e de propostas curriculares com caráter oficial não configuram a interdisciplinarização do currículo, justamente pelo fato de se tratar de proposições, intenções e didatização do conhecimento. (THIESEN, 2013, p.593). Por interdisciplinaridade entende-se essencialmente uma postura do educador frente ao conhecimento no ato da docência. É uma ação complexa e plural que envolve questões amplas e contingenciais impossíveis de serem previstas em planos e organizações didáticas.

Sobre a impossibilidade de prescrever um currículo interdisciplinar (DOMINGUES, 2015, p.86):

Aprendendo com Fazenda (FAZENDA e GODOY, 2003b, p. 56) que “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende; um currículo interdisciplinar se vive, se exerce”, é na escola que o currículo prescrito ganha vida, e muito embora se tenha traçado os objetivos deste trabalho sob o enfoque de um currículo prescrito, certamente elementos sobre o currículo em ação, sobre o ato educativo, desvelarão um novo caminho até sua finalização.

E por fim, sobre a descoberta do pesquisador interdisciplinar que se fez no caminho do autoconhecimento, e que, por ser assim, deu origem a esta pesquisa (DOMINGUES, 2015, p.129):

*Competência intuitiva:* própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado, mas busca sempre novas e diferenciadas alternativas para o seu trabalho. Assim, a ousadia acaba sendo um de seus principais atributos. Muitas vezes paga caro por ela, pois as instituições encontram-se atadas a planos rígidos e comuns, e não perdoam os que ousam transgredir sua acomodação. O intuitivo competente é sempre uma pessoa equilibrada e comprometida — embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade — ele ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida. O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e duvidar. Porque ama a pesquisa, é um erudito — lê muito e incita seus alunos a ler.

Em verdade, o diálogo estabelecido com os autores, com os pressupostos e com as conclusões emitidas para as questões subjacentes à proposta inicial neste trabalho foram, de maneira espiralada formando um arcabouço que naturalmente respondeu à questão inicial. Sendo assim, com o objetivo de pontuar e reiterar as percepções provenientes dessas análises se retomam as conclusões, cientes que a cada nova leitura, a cada nova investigação, a resposta pode mudar, como um bordado que, não estando a contento, pasta puxar uma linha para desfazê-lo:

- considerando que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação, que se dá no ato da docência, nas relações múltiplas e complexas da sala de aula, o desenho de cursos, que representa a planificação didática do momento que antecede à aula, oferece possibilidades para a intervenção interdisciplinar se, num contexto mais amplo, as premissas educacionais e pedagógicas da instituição estiverem comprometidas com o pensamento interdisciplinar, se adotar a concepção de educação integral do indivíduo e reconhecer seus docentes como agentes

transformadores. Acredita-se que, numa relação circular, o desenho de cursos está imbricado nessa mesma condição e deve manter afinidade e convergência com o pressuposto maior de uma instituição que é a concepção de escola, de educação, de homem e de mundo;

- considerando que o desenho de cursos é um documento orientador, elaborado como sugestão pelos desenvolvedores de currículo com a intenção de contribuir para a prática docente, não para prescrevê-la;

- considerando que o paradigma das competências, mesmo em sua fase de planificação curricular, possui convergência com os pressupostos da interdisciplinaridade, enquanto categoria de ação.

- considerando que é a prática pedagógica interdisciplinar no decurso da aula que determina a intervenção interdisciplinar,

- considerando que a postura interdisciplinar; crítica e pautada na profissionalidade do docente, prescindem de uma formação também interdisciplinar.

O desenho de cursos elaborado sob o paradigma curricular das competências pode contribuir, mediante tais considerações, com a intervenção interdisciplinar.

E como diz Fazenda e Severino, (2001, p. 166):

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevisível (dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático).

Enfim, na relação entre o estático e o dinâmico sugerido por Fazenda (2001b), o desenho de cursos representa o estático e a sala de aula representa o dinâmico, e é neste ambiente que acontece a intervenção interdisciplinar.

Na realidade concreta, o que decide é a prática dos grupos que transformam o currículo em ação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

*“Assim é com a elaboração do pensamento sobre interdisciplinaridade, que, a exemplo do tecido, é tramado com um sem número de fios, lenta e pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra”.*  
(CASCINO, in FAZENDA, 2002, p. 128).

Organizado no âmbito das reflexões sobre currículo, esta pesquisa analisou os limites e as possibilidades entre currículo e interdisciplinaridade.

Um trabalho de pesquisa tem como objetivo tornar claro, confirmar ou refutar questões que, para o pesquisador, são relevantes, entendendo-se que fora do contexto, essas questões perdem sentido. Algo que traz angústia a alguém pode certamente, para outro, passar despercebido. Por isso as pesquisas são ímpares, diferentes umas das outras porque trazem em si dúvidas pessoais de um contexto específico.

Contudo, dentro do próprio contexto, pode acontecer confronto entre o pesquisador e ele mesmo, causado pela introspecção que o processo de pesquisa e elaboração de uma dissertação exige, podendo ocasionar mudanças no cenário pré-concebido. Aquilo que se considerava crucial, que era o ponto de partida para o pesquisador, pode tornar-se obsoleto, desnecessário e, a partir de certa etapa do trabalho, perder o sentido.

Parece que essa é uma das possibilidades inerentes ao percurso do pesquisador em sua busca<sup>64</sup>. Uma busca de teor acadêmico que resulta, e ao mesmo tempo prescinde, no/do encontro do pesquisador com ele mesmo. Pela teoria da complexidade poder-se-ia inferir que muitas são as causas dessa dinâmica: as

---

<sup>64</sup> Em um determinado momento no dia da qualificação deste trabalho levantou-se a questão dessa mudança, que, à época, pareceu ser mágica, transcendental, particular. Em interdisciplinaridade, isso tudo procede, mas não somente isso. O caminho interdisciplinar de pesquisa não está ‘solto no mundo’, livre de rigor e cientificidade. Ele apenas não está preso às metodologias e caminhos tradicionais, convencionais. Ele transgride, mas tem em perspectiva essa mudança, essa possibilidade de alteração de percurso, de visão, de posição, pois já inicia seu processo pelo comprometimento com o novo, com o inusitado. Ao desapegar-se de suas certezas, o pesquisador sabe que esta abrindo portas as quais ele nem imagina existir.

leituras, reflexões, diálogos, observações, atividades pertinentes à questão suscitada no trabalho causando amadurecimento, estabelecendo relações, conexões e cenários diferentes e por fim a mudança de posição do pesquisador frente ao problema.

Em Ramos, encontrou-se um registro sobre mudança que vai ao encontro da percepção relatada, especialmente quando se refere ao desconforto e tensão causados pela ruptura:

Mudança: do latim *mutare*, significa ação ou efeito de um processo que busca remover, alterar, modificar, trocar, desviar, substituir, variar, inverter, converter, transformar. Mudança significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e o transitório. Todo processo de mudança implica a aceitação do novo, do diferente, uma ruptura do estado de equilíbrio e, conseqüentemente, substituição pelo provisório, pelo desconforto e tensão. (RAMOS, 2001, p.68).

Entretanto, o rigor da pesquisa exigiu a desconstrução de certezas e uma conseqüente busca pela verdade. A esta atitude Fazenda (2002, p. 67) chama de Coerência, um dos princípios da interdisciplinaridade que:

Pressupõe também a ideia de fio de linho ou de um conjunto de fios que estabelecem comunicações entre dois ou mais sistemas. A dimensão interdisciplinar, a coerência é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir. É a coerência que dá consistência ao olhar, ao agir e ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza, pois para a realização de um projeto interdisciplinar, existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, *coerente* e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Ser coerente implica no reconhecimento da mutabilidade das ideias, proporcionando a articulação entre elas, esperando que se afinem entre si, com o modo de pensar e de se comunicar.

Vê-se aqui que a coerência suscita a espera pelo tempo dos indivíduos, dos processos. Essa espera pressupõe respeito, que traz em seu cerne a atenção e o

cuidado para com o outro, para com o grupo, os fatos, as histórias. Respeito à necessidade da escuta ativa para o diálogo, na aceitação para as diferenças, na ponderação para as limitações, inclusive com as limitações do próprio pesquisador.

Ser interdisciplinar não permite atitudes de incoerência, não se podem exterminar os atributos da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002), pois eles atraem as trocas intersubjetivas e parcerias.

E nesse processo de reconhecimento de si mesmo e do outro, podem ocorrer mudanças, afinal, na busca pelo diferente assume-se o compromisso com as incertezas, com o desconhecido, abrem-se as portas para o novo, rompem-se as barreiras do conformismo e do equilíbrio. Por fim, é preciso exercer a humildade para se desnudar. E isso não significa se destituir, pois:

Negar o velho, substituindo-o pelo novo, é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar na didática e na pesquisa em Educação. A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar. (FAZENDA, 2008, p.16).

Assim, após vencer alguns desafios pode se chegar às reflexões finais sobre as possibilidades de transformar um currículo prescrito, via desenho de cursos, em um currículo interdisciplinar. Desafios que perpassaram, dentre tantas coisas, a desconstrução do conceito de interdisciplinaridade que se tinha, a vivência em pesquisa interdisciplinar e principalmente, a superação de uma determinada incredulidade sobre tudo isso, até que uma a uma as interrogações fossem caindo, extasiadas pela magia que a intervenção interdisciplinar parece exercer sobre quem a adota.

É sabido agora que, ainda que se caminhe numa perspectiva de interdisciplinarizar o currículo, o que se constrói são formas de tratar o conhecimento e a cultura integradamente no âmbito da planificação, ora com a adoção de metodologias diversas, ora pela seleção de estratégias didáticas.

Também se conscientizou sobre o fato de que a teoria não se transforma em ação apenas pelo fato de ter sido didatizada e planejada, igualmente não se transforma em ação provavelmente porque foi planejada com propostas que não são

compreendidas pelos docentes.

Assim, da perspectiva que se tinha ao iniciar este trabalho, que era oferecer um desenho de cursos que possibilitasse a prática pedagógica pautada em pressupostos interdisciplinares, tendo em perspectiva o desenvolvimento de currículo por competências, algumas ideias submergiram:

O modelo das competências ancorado na concepção da matriz crítica emancipatória busca promover a autonomia e a emancipação, como o próprio nome diz, e a compreensão do mundo para transformá-lo. Nela, destitui-se da racionalidade e dá-se lugar à multirreferencialidade, isto é, ao acontecimento, à multiculturalidade, à multiplicidade. (SILVA, 2002).

São pressupostos que configuram um paradigma da educação em que os educadores apresentam-se como mediadores do processo ensino-aprendizagem, as formas de raciocínio abrangem a globalidade, razão e sensibilidade, e por isso, não se dão linearmente. Além disso, entendem o ato pedagógico como um ato dialógico, como única maneira de eliminar a fragmentação do conhecimento e o currículo como prescrição.

Entretanto, seja qual for a concepção de currículo elegida, as relações que convergem em sala de aula, fruto das múltiplas identidades dos sujeitos, docentes e alunos, e das múltiplas formas que o currículo oculto pode se apresentar, impossibilitam que essa concepção seja adotada integralmente. Ao contrário, se instalará em sala de aula um movimento híbrido de concepções curriculares, exigindo do educador uma postura que atenda a todas as particularidades. Dir-se-ia uma postura interdisciplinar, conforme todos os argumentos expostos nesta pesquisa. Mais uma vez ressalta-se aqui a importância da profissionalidade docente, pautada no domínio técnico-científico, na sua percepção de mundo e no autoconhecimento.

Vale lembrar que as políticas públicas em educação profissional, figuradas hodiernamente nas metas do PNE, concorrem para adoção de concepções curriculares voltadas à formação integral e ao desenvolvimento do ser humano, pautadas na realidade e experiência prévia dos alunos, bem como estipulam, para que tais metas sejam alcançadas, uma formação para a docência no mesmo

sentido.

Uma docência que comprometa o educador com a sua formação, "uma caminhada em direção a ele mesmo" de acordo com o Professor Ruy Cesar do Espírito Santo<sup>65</sup>. Um trabalho de autoconhecimento (ESPÍRITO SANTO, 2007) que visa ao resgate da unidade de sua personalidade, que vem sendo fragmentada, da mesma forma como vem sendo fragmentados os conhecimentos na escola. Justamente a escola, local em que deveria existir o prazer em lá estar, mas em um local onde corpo e alma são separados, nem educador, nem aluno sentem-se respeitados em sua integralidade como ser humano, nem se doam como poderiam se doar, ao conhecimento, ao outro, à vida.

E é esse o aspecto que se referenciou no decurso desta pesquisa quanto à necessidade da formação interdisciplinar do educador, que se inicia pelo processo de autoconhecimento.

Concluindo esta parte da jornada, reproduziu-se um excerto da obra "A moça tecelã", que foi tomada como metáfora para discorrer o trabalho. O trecho simboliza a mutabilidade das ideias, das situações, dos pontos de vista. Como as conclusões desta pesquisa, que são apenas uma possibilidade diante das inúmeras que podem existir, visto que o horizonte além da janela é infinito, inclusive para a própria pesquisadora que em outro momento, sob outro enfoque, sob novas motivações, poderá reinventá-la.

---

<sup>65</sup> Ruy Cesar do Espírito Santo é educador. Em seu doutorado, na Unicamp, estudou a importância do autoconhecimento na formação do educador. Dessa pesquisa, surgiram a disciplina homônima, que ministra na PUC/SP, e o livro: O Renascimento do Sagrado na Educação. (Ed. Papirus, 1998). Disponível em: <<http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0065.asp>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

**A MOÇA TECELÃ.**

(COLASANTI, 2004).

*[...] Desta vez não precisou  
escolher linha  
nenhuma. Segurou  
a lançadeira ao  
contrário e,  
jogando-a veloz  
de uma lado para  
o outro, começou  
a desfazer seu tecido.*

*Desteceu  
os cavalos,  
as carruagens,  
as estrebarias,  
os jardins.*

*Depois  
desteceu  
os criados  
e o palácio e  
todas as  
maravilhas  
que continha.*

*E novamente  
se viu na sua  
casa pequena  
e sorriu para  
o jardim além da  
janela [...].*

## REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ, Mere. **Perspectivas de abordagem do Currículo no novo milênio: uma reflexão inicial sobre educação e envelhecimento.** Portal do envelhecimento, 10 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com/pforum/ect2.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

ALFASOL. **Alfabetização Solidária.** Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002. Série Cultura, Memória e Currículo, 1.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Artmed-Bookman, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Col. Biblioteca Freiriana. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE *apud* JUNIOR, Stelmacki Roberto., Roberto. "Dez motivos para ler Educando à Direita" de Michael Apple **Práxis Educativa (Brasil), vol. 1, núm. 1, janeiro-junho, 2006, pp. 112-114** Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410113>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 1996.

BIGUETI, Maria José Eras. *In* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e GODOY, Hermínia Prado Godoy. **Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 2. ed. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº. 13.005/14. Brasília: Imprensa Oficial, 2014.

BRASIL. **Plano Brasil sem miséria.** Brasília: Imprensa oficial, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008.** Brasília: Ministério d Educação e Cultura, 2008.

BRASIL. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Brasília: MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Brasília: MEC/SEF, 1999<sup>b</sup>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei número 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

CALLEGARI, Cesar. Seminário: O PNE e a formação do professor do futuro. **Revista Paulista de Educação. Ano 3 – Número 4 – Agosto 2014**.

CASCINO, Fabio. Espera. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CNI-IBOPE. **Retratos da sociedade brasileira**: educação profissional: janeiro 2014/ Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014. 26 p.: il.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Rio de Janeiro: Global, 2004.

CORDÃO. L. F. **A LDB e a nova educação profissional**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CORROCHANO, M.C.; FERREIRA, M. I.; FREITAS, M. V.; SOUZA, R. **Jovens e trabalho no Brasil** – desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibj, 2008.

COSTA, Manoel Pereira da. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2007.

DELUIZ. N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n.2, p. 15-21, maio/ago. 1996**.

DOMINGUES, Rosiris Maturo. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais.** Dissert. Mestrado. Programa Educação Currículo. São Paulo: PUCSP, 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** Avaliação e perspectivas. Disponível no site: <www.observatoriodopne>. Acesso em: 18 out. 2014.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

ESPÍRITO SANTO. Ruy Cezar do. **O autoconhecimento na formação do educador.** São Paulo: Ágora, 2007.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (Org.) e GODOY, Hermínia Prado **Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** / São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **História, teoria e Pesquisa.** 11ª. ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. V. 01. 272 p.

\_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola.** SP: Cortez, 2001b.

FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antonio J. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Integração como proposta de uma nova ordem na Educação. In **Linguagens, Espaços e Tempos.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 2000.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** SP: Edições Loyola, 1996. 4a edição.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; de OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A construção do currículo em sala de aula: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor, vol. 9, núm. 2. Paraná: Redalyc, 2006, pp. 327-539.** Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490209>>. Acesso em: 30 nov 2014.

FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Positivo, 2004.

FIORI, J. L. **O consenso de Washington**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FRANCA, *apud* MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum*** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios/ Paulo Freire – 5. ed.** São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. *In*: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA. J. A. **Tese de Doutorado em Educação (Currículo)**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Título: Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo  
Orientador: Ivani Fazenda, 2000.

GATTI, B. Seminário: O PNE e a formação do professor do futuro. **Revista Paulista de Educação. Ano 3 – Número 4 – Agosto 2014.**

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes. 1995.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência *In: FERRETTI, C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.*

IFM. **F.M.I.** Disponível em [www.ifm.org](http://www.ifm.org). Acesso em 29/10/2013.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. ***Psicol. Reflex. Crit.*** [online]. 2003, vol.16, n.3 [cited 2015-05-28], pp. 483-490. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300007&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1678-7153. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>>. Acesso em: 20 out 2014.

IRIGOIN, M; VARGAS, F. **Manual de competência laboral**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. RJ: Imago, 1975

JAPIASSU, H. *apud* FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. SP: Edições Loyola, 1996.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. *In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória***. São Paulo: Loyola, 1982.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação***. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 77-95.

LEÃO, Geraldo. Desvendando o PNE: a educação profissional deve ser uma escolha da juventude. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/noticias/desvendando-pne>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

LEICHSENDRING, Alexandre R. Precariedade laboral e o programa bolsa família. *In: CASTRO, Jorge A. de & MODESTO, Lúcia. **Bolsa Família 2003 - 2010**: avanços e desafios*. Brasília: IPEA, 2010.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução: Joana Peixoto Goiânia e Cláudia Helena dos Santos Araújo. **Educativa: Goiania. v. 14, n. 1, p. 9-38, jan/jun. 2011.**

LOPES, A. R. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. *In: CANDAU, V. M. (Org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender***. 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Disciplinas e competências na Educação Profissional**. São Paulo, 2000.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade, Campinas (SP) v. 19, nº 64, p.13-49, set., 1998.**

MEC- Ministério da Educação e Cultura. **Programa de educação profissional**. Disponível no site: <www.gov.mec.br>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: MEC, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORETTI, Sílvia F. Seminário: O PNE e a formação do professor do futuro. **Revista Paulista de Educação. Ano 3 – Número 4 – Agosto 2014.**

MORIN, E. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa-América, 1990.

NICOLESCU, *apud* TORDINO, Cláudio. *In* FAZENDA. Ivani Catarina Arantes e GODOY, Hermínia Prado **Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2013.

NOVAES *et al.* **Política Nacional de Juventude: Diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NÓVOA, Antonio. Dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio. 2003. Agosto a outubro de 2003. Ano VII - Nº 27.**

OLIVEIRA Anderson Araújo. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. (Orgs). **Saberes e competências**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

ROSA, Sanny S. da. Entrevista com Michael W. Apple. XIV Congresso Mundial de Educação Comparada ocorrida em junho de 2010 em Istambul. Extraído da **Revista eletrônica Pesquisaeduca. V.2, n.4, jul-dez-2010.**

SACRISTAN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade.** O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, Oder José Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação, vol.1, n.1-jan./jul.2004.p.79-89, 2004.**

SAVIANI, Demerval. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **O nó do ensino de 2º grau.** Bimestre, n. 1. São Paulo: MEC/INEP – Cenafor, 1986.

SENAC. Modelo Pedagógico Nacional. Disponível em: <<http://www.intranet.sp.senac.br/intranet-frontend/uploads/download-arquivo/99638050>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

SENAC. **Programa Senac de Gratuidade.** Setembro/2014. Disponível em: <<http://www.senacdf.com.br/portal/index.php/programa-senac-gratuidade>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

SENAC. **Senac 60 anos.** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SENAC. **Proposta Pedagógica.** São Paulo: Senac, 2005.

SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac** /Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro *et al.* Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002.

SCHON, Donald, Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NOVOA. Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1992.

SHULMAN, L. S. *apud* TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

SILVA, Joana. **Relatório de Desenvolvimento Global**. Brasília: Banco Mundial, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA *apud* GANDIN, L.A. *et al.* Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp. 5-14, Jan/Jun 2002. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SOUZA, L.C.P. Ação. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.

TOMAZ, J. B. C.; STUDART, Silva Mamede; PENAFORTE, Júlio César; SCHIMIDT, Andrea Caprara H. O Desenho de Currículo. *In*: STUDART, Sílvia Mamede; PENAFORTE Júlio César; SCHMIDT Andrea Caprara H.; SÁ. H. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas**: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional. Fortaleza: HUCITEC, 2001, v. p.

TORDINO, Cláudio. *In* FAZENDA. Ivani Catarina Arantes e GODOY, Hermínia Prado **Interdisciplinaridade**: Pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2013.

WAZLAWICK, R.S. **Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.