Curriculum, Education and Emancipation

Elisandra de Souza Peres*
Patrícia Laura Torriglia*

Eixo 4 - Currículo e educação básica

Currículo, Educação e Emancipação

Este artigo apresenta os resultados da investigação desenvolvida no âmbito da tese de doutorado concluída no ano de 2015, na qual buscou investigar de que maneira a emancipação tem se estabelecido no debate educacional e curricular no Brasil. Nosso objetivo foi descobrir se a proposta de articulação entre currículo e emancipação no âmbito da oficialidade pode consubstanciar-se como estratégia concreta contra-hegemônica, de transformação social. Fundamentados metodologicamente pela análise de documentos e da produção científica do campo curricular, nossa investigação revelou que a emancipação emerge no cenário educacional e curricular como um instrumento político de transformação social mediante a produção científica embasada na teoria marxista, orientando os pressupostos teórico-analíticos da teoria curricular crítica. A emancipação, no âmbito da oficialidade, isto é, os documentos e propostas curriculares, apresenta-se como uma espécie de finalidade educacional orientada por pressupostos superficiais, expressando um caráter de slogan educacional. Portanto, os documentos que apresentam uma articulação entre currículo e emancipação não expressam uma proposta política e pedagógica concreta de transformação social, limitando-se ao nível do discurso. Por fim, consideramos ser de fundamental importância entender e analisar criticamente as possibilidades e limites da educação e do currículo na sua articulação com o projeto de transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação. Emancipação.

* Doutora em Educação, Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, espperes@gmail.com, Grupo de estudos e pesquisa em ontologia crítica (GEPOC), Grupo de estudos e pesquisa em currículo (ITINERA).
* Doutora em Educação, Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, patrilaura@gmail.com, Grupo de estudos e pesquisa em ontologia crítica (GEPOC).

1.1 A emancipação no contexto da política educacional e curricular no Brasil.

Não é incomum encontrarmos referência ao conceito de emancipação na produção acadêmico-científica curricular, bem como nos textos dos Documentos da Política Educacional e Curricular no Brasil. No que tange a tais Documentos, ao estudá-los, o investigador certamente se deparará com duas conclusões que, em certo ponto, são contraditórias entre si: por um lado, na última década, o conceito de emancipação vem consubstanciando, de forma crescente, as finalidades, os princípios e os objetivos da Política Educacional e Curricular brasileira, estabelecendo-se em uma espécie de lema, de *slogan* à educação. Por outro, curiosamente, nos Documentos da Política Educacional e Curricular, não está esclarecido o significado concreto desse conceito, ocultando-o ou apresentando-o, de forma insuficiente a respeito do seu conteúdo e finalidade, as suas consequências objetivas e, por conseguinte, os seus limites e possibilidades à prática educacional, curricular e social. Em suma, ao mesmo tempo em que muito se proclama a emancipação, pouco se esclarece sobre ela.

Ao analisar os Documentos da Política Educacional, podemos constatar, a partir do final da década de 1990, uma forte tendência de apropriação de conceitos ligados ao interesse de uma formação mais humana, integral, de sujeitos livres e emancipados, com a finalidade de uma educação para a transformação social. O conceito emancipação e, por vezes, o de emancipação humana, tem se constituído um conceito central neste debate. Levando em conta o caminho percorrido na produção da pesquisa em educação no campo curricular, julgamos necessário o aprofundamento do debate, ampliando-o para os Documentos da Política Educacional e Curricular.

Relacionada aos interesses de contraposição ao *status quo*, é por meio da produção científica de Paulo Freire, a partir dos anos de 1960, que os interesses pela emancipação emergem no cenário educacional brasileiro. Apesar de, no final dos anos de 1970, o campo curricular crítico brasileiro ser fortemente marcado pela transferência da tradição curricular americana (MOREIRA, 2012), foram os trabalhos de Paulo Freire que determinaram, no Brasil e em diversos países, os primeiros modelos educativos em uma perspectiva emancipatória, tanto pelo seu método de alfabetização – modelo utilizado para educação de jovens e adultos, implantado no Brasil mediante o Plano Nacional de Alfabetização(1964) – e que, devido ao

Golpe Militar, acabou sendo substituído em seguida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), (1967) – quanto por suas obras *"Educação e atualidade brasileira"*, de 1959; *"Alfabetização e conscientização"*, de 1963; *"Educação como prática da liberdade"*, de 1967; e *"Pedagogia do Oprimido"*, escrita em 1968, mas que, em razão da Ditadura Militar, somente foi publicada e divulgada na abertura política no Brasil.

Moreira (2012, p. 107) destaca que a teoria de Paulo Freire "representa o primeiro esforço, no Brasil, de enfocar conhecimento e currículo, a começar de um interesse emancipador". Ao desenvolver uma educação voltada à conscientização dos oprimidos, capacitando-os à reflexão crítica, a partir do método de análise e problematização da condição social de produção da vida do aluno, visando à transformação social, a perspectiva de Freire colocou para o campo educacional o papel fundamental da seleção e organização de conhecimentos curriculares como instrumento pedagógico e político para, além de alfabetizar os indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para a intervenção social.

Entretanto, a articulação entre currículo e emancipação que emerge no cenário educacional nos anos de 1960, em poucos anos, é praticamente exterminada dos debates e dos espaços educacionais. Com a ascensão de militares ao governo, no Brasil, em 1964, com o Golpe Militar e, posteriormente, em vários países da América Latina, além de outras transformações no cenário político e econômico, muitos políticos, intelectuais e educadores foram calados diante de sua posição de contraposição ao *status quo*, tornando-se dominantes, no cenário educacional brasileiro, as tendências americanas de modelo de gestão tecnicista, influenciando, igualmente, a educação escolar, a graduação e os cursos superiores de forma geral, dentre os quais, podemos destacar a Reforma Universitária em 1968, os acordos do MEC-Usaid, além dos acordos com órgãos, fundações e agências internacionais, tais como a Ford e o Banco Mundial.

Tanto a Conferência da ONU, em 1990, quanto o Documento da Cepal, em 2001, atestam a fragilidade da década de 1980, consolidando a qualificação que lhe atribuiu o caráter de "década perdida". Este, mediante o Documento intitulado *Una década de luces y sombras: América Latina y el Caribe en los años noventa*, assinala, segundo Torriglia (2004), o caráter melancólico e otimista dos anos de 1990. Conforme destaca Torriglia (2004, p. 33), "as mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto,

os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos". Embora essas reformas curriculares possam estimular contradições que, por sua vez, desencadeiem movimentos de resistências e debates na busca de um equilíbrio, Sacristán (1998, p. 18) aponta que, na maioria dos casos, tais reformas são empreendidas "para melhor ajustar o sistema das escolas às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo".

Em termos gerais, os interesses em torno da emancipação, que ressurgem no final dos anos de 1980, decorrem de um conjunto de fatores que reestruturaram o cenário político e econômico, em parte, pelo processo de abertura política e da Redemocratização, consolidado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, pela ascensão de candidatos de partidos contrários ao regime de governo autoritário a cargos de prefeituras e governo. Por outro lado e, nessa mesma perspectiva, a reestruturação política e a crise econômica propiciaram as condições objetivas para recompor o movimento das massas, para que educadores e intelectuais desenvolvessem um debate crítico e contra-hegemônico no interior das escolas e universidades, e fossem organizados currículos em uma nova perspectiva teórico-política, além da organização de conferências educacionais como, por exemplo, a ANPED nacional, que oportunizavam o intercâmbio e divulgação de ideias contrárias ao *status quo*, como também debates em prol de uma educação voltada à transformação social. Ao discorrer sobre esses desdobramentos no campo educacional brasileiro, no contexto dos anos de 1980, Moreira (2012, p. 129-130) salienta que

> diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso. [...] A modificação do cenário educacional envolveu, após vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico.

Nesse contexto de luta, considerando que a pluralidade de ideias e concepções para o desenvolvimento da educação, e a autonomia concedida aos Estados pelos Conselhos Estaduais

de Educação estavam garantidas na Constituição Federal, tais condições favoreceram para que, no final dos anos de 1980, diversos Estados se organizassem em torno da formulação de suas propostas pedagógicas. A Proposta Curricular de Santa Catarina é um exemplo desse contexto. O próprio Documento descreve tal fato:

> Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade. [...] o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares com um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligadas aos seus interesses. [...] O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instancias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, como apoio oficial, no período entre 1987 e 1991 (BRASIL, 1998, p. 12).

No entanto, a preocupação com a formação integral, com a ruptura com o modelo de ensino propedêutico e dicotômico, para o desenvolvimento de sujeitos críticos autônomos e emancipados, começou a ampliar e fazer parte dos Documentos da Política Educacional e Curricular, principalmente aos relacionados à modalidade da Educação Básica, desde os anos 2000. Isso se deve, em parte, pela participação da produção textual de intelectuais da esquerda, tais como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Henrique Moura, Marise Nogueira Ramos, Dermeval Saviani, na fundamentação textual de Pareceres e Resoluções de Documentos, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Ensino Profissional e Tecnológico, o Proeja. Cabe destacar que muitos intelectuais, em todo o Brasil, filiados a grupos de educadores, associações, secretarias, sindicatos representaram os interesses da classe trabalhadora e da educação na perspectiva da formação humana integral, garantindo a participação dos seus interesses nesses debates.

Um dos resultados dessa influência é o Documento denominado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, produzido em 2010 por intelectuais ligados aos campos Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras representações, consolidados no Grupo de Trabalho constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(SETEC). Tal Documento "retoma e sintetiza as discussões e produções acerca do Ensino Médio integrado, da politecnia e da formação humana integral que vêm sendo construídas nas últimas décadas" (CARTA, 2012, p. 219), conceitos que o MEC vem assumindo e incorporando para definira formação profissional e tecnológica desde 2003. Posterior à organização desse Documento, na 33ª Reunião da ANPED, integrantes do mesmo grupo, juntamente com representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC, iniciaram as discussões sobre as diretrizes para o Ensino Médio, culminando na formulação do Documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer* (2010). Todavia, na *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*[1], com data de 1º de junho de 2011, os representantes da formulação dos dois últimos Documentos citados denunciaram que as suas considerações formuladas e sistematizadas não foram devidamente incorporadas pelas *Diretrizes de formação profissional e tecnológica* apresentadas no Parecer aprovado pelo CNE de 4 de maio de 2011, tendo em vista que o esse documento centralizou a educação para a formação profissional na dimensão econômica, o desenvolvimento do currículo por competências e a organização curricular fragmentada, implicando a precarização da formação. Descrevemos um trecho a seguir:

> Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio).
> Não obstante, esse caminho não foi viabilizado por dificuldades de entendimento político no âmbito da Câmara de Educação Básica/CNE, que não concordou com a discussão conjunta dos documentos. O conselheiro José Fernandes de Lima foi designado relator das diretrizes do ensino médio e o grupo mencionado anteriormente lhe enviou o documento produzido em relação ao ensino médio. O parecer do conselheiro incorporou grande parte dos fundamentos do documento que lhe fora encaminhado. Esse parecer foi aprovado no CNE no dia 4/05/2011.
> Quanto às diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade.
> Dessa forma, têm-se as diretrizes para o ensino médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnia e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado. Além disso, faz uso de citações de textos legais de forma inadequada (BRASIL, 2011, p. 221-223).

[1] Para maiores esclarecimentos sobre esse debate, ver: Documento Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação: v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf Acesso em: 05/02/2018

Não cabe aqui analisar, na íntegra, os textos sistematizados nos Documentos *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer*. É suficiente apontar de que forma, contraditoriamente, conceitos relacionados à perspectiva da formação humana integral surgem na Política Educacional e Curricular, Documentos que representam os interesses de produção e reprodução da vida social em uma sociedade especificamente capitalista.

Tal perspectiva sobre a formação humana pode ser comprovada no texto de vários Documentos da Política Educacional e Curricular no que se refere ao conceito emancipação. Podemos iniciar, por exemplo, com o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN, 2013), Documento que tem como objetivo estabelecer "a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (DCN, 2013, p. 4), orientando a educação, nos seus eixos conceituais, a assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. Em análise atenta ao Documento, é possível constatar a ênfase nesse desafio, sendo explicitada e reforçada inúmeras vezes, indiferentemente da modalidade de ensino ou área do conhecimento, a necessidade de uma escola fundamentada no princípio emancipador. Vejamos no próprio Documento referida afirmação:

> No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em **princípio educativo emancipador**, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (DCN, 2013, p. 77, grifo nosso).

As DCNs também indicam que a escola precisa estar organizada na perspectiva da emancipação humana:

> Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na **perspectiva da emancipação humana** (DCN, 2013, p. 170, grifo nosso).

A emancipação, ou melhor, a emancipação humana é vindicada à educação, à escola, aos indivíduos e à sociedade como finalidade, princípio, perspectiva: a escola precisa ser emancipatória, e todos, inclusive a sociedade, precisam ser emancipados.

> Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que **emancipe a população** e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática (DCN, 2013, p. 280, grifo nosso).

Também importante assinalar que a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, cujo objetivo é constituir-se em um espaço público democrático para discussão e avaliação dos encaminhamentos do *Plano Nacional de Educação*, reafirma em seu documento-base de 2014, volume I e II, a necessidade de articulação entre educação e emancipação. Não somente a educação, como também a avaliação, os processos formativos, os projetos educacionais e a formação inicial e continuada de professores precisam estar na perspectiva emancipatória. Isso pode ser comprovado quando o Documento afirma que

> A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de **conhecimentos críticos e emancipadores** a partir de contextos concretos (BRASIL, 2010, p. 64, grifo nosso).

As emendas/propostas que foram aprovadas em mais de cinco Estados federativos, apresentadas no Volume I, do documento-base[2] do CONAE 2014, reafirmam o compromisso de desenvolvimento de uma educação à emancipação e, acima disso, ampliam-na à perspectiva da emancipação humana, para uma formação plena.

> 37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). (BRASILb, 2014, p. 16-17).

> 37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será ~~promovida~~/garantida (I, 79) e incentivada com a colaboração da

[2] Por se tratar de emendas/propostas em relação ao documento-referência da CONAE 2010, tais citações apresentam marcações para diferenciá-las da citação original. A primeira citação trata-se da versão original; a segunda traz as alterações: em itálico, o texto acrescentado e, em tachado, o texto retirado.

> sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205**).** *atendendo a todos os níveis e modalidades*(I, 80). *A formação para o exercício da cidadania deve estar pautada* ***na perspectiva da emancipação humana***. (I, 81). (BRASILb, 2014, p. 16-17, grifo nosso).

Outro Documento importante, o Decreto nº 6.755/2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, também aponta a importância da formação do Magistério, como compromisso com a consolidação do projeto social mais amplo e com a promoção da emancipação social. Em seu artigo segundo, dentre outras especificações, é decretado que "a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético, contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais" (BRASIL, 2014, p. 1). Essa perspectiva corrobora com as mesmas orientações estabelecidas à educação, à escola, à formação geral e continuada de professores, ao Estado e às políticas curriculares em geral, no sentido da emancipação, conforme os diversos Documentos da Política Educacional e Curricular que estamos apresentando.

Igualmente, o *Programa Mais Educação*, instituído em 2007, mas somente regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010, constitui uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nas perspectivas atuais de Educação Integral. Dentre as orientações que consubstanciam o Documento que regulamenta o Programa, está a afirmação da noção de formação emancipadora:

> O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:
> I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e **emancipadora**. (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Outra estratégia do Governo Federal no sentido de reestruturação curricular, atrelando seus pressupostos à perspectiva da emancipação, é o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), de 2009. O Ensino Médio inovador, de acordo com o Documento do programa, "pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas" (BRASIL, 2009, p. 16), e impõe à

formação o desafio de superar o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, mediante a organização curricular e a formação com uma base unitária. Sobre esse aspecto, o texto do Documento indica que

> [...] a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Vale ressaltar que a base unitária na qual se estabelece essa formação, conforme podemos ver, pressupõe a articulação entre educação, cultura, ciência, tecnologia e trabalho, concebendo este como o princípio educativo da formação e, por conseguinte, do currículo do Ensino Médio. Isso porque o processo social de produção coloca à educação exigências necessárias ao desenvolvimento dos processos produtivos, visando à participação direta dos indivíduos. Em termos gerais, apesar de o trabalho ser concebido no texto do Documento como produção de bens e serviços, tal concepção é complexificada, sendo apresentada com base em duas perspectivas: a histórica e a ontológica. Nesse sentido, o trabalho,

> [...] do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, 2009, p. 17).

A concepção de trabalho na forma social capitalista, considerada no Documento, é a dimensão ontológica do trabalho. A dimensão histórica consiste na evolução dos processos produtivos na mediação entre homem e natureza. O princípio educativo que organiza a base unitária do Ensino Médio, a formação e a organização curricular consiste na organização de um processo formativo que proporciona aos indivíduos uma compreensão crítica, consciente e ativa da processualidade dessas dimensões do trabalho, dos fundamentos da vida produtiva, superando a visão enciclopédica e unicamente profissionalizante do Ensino Médio tradicional. Portanto, no que tange aos Documentos do Ensino Médio, a formação de sujeitos emancipados se estabelece a partir da organização curricular e formativa fundada no princípio educativo do

trabalho, condição que pressupõe compreendê-lo na sua dimensão ontológica e histórica, ou seja, como um processo social e histórico de intercâmbio entre o homem e a natureza, considerando os diferentes processos de trabalho atuais e o resultado da sua complexificação na história do desenvolvimento dos processos produtivos.

Devemos destacar que, na sociedade capitalista, a educação constitui uma das esferas sociais importantes no processo de mediação e formação da massa trabalhadora. Isso é vislumbrado claramente nos Documentos das políticas educacionais que colocam a educação *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e do mundo do trabalho, condição na qual o ProEmi não está alheio.

Em termos gerais, o que o Documento propõe como desafio à formação de sujeitos emancipados é a compreensão consciente e crítica do trabalho, e não, necessariamente, a crítica ao trabalho à formação consciente e crítica dos indivíduos. Talvez aqui se encontrem um dos limites ou, até mesmo, equívocos da Política Educacional e Curricular à emancipação humana. O trabalho, no sentido ontológico, apenas como uma categoria geral, portanto, abstrata, poderá ser compreendido como atividade humana produtora de valores de uso, condição que lhe confere o caráter de positividade.

Dessa maneira, na forma social capitalista, torna-se impossível a cisão da unidade contraditória do trabalho, mantendo apenas um de seus polos, pois essa forma constitui a natureza intrínseca do trabalho nessa sociabilidade. Primeiro, porque vislumbra o trabalho como uma mediação unicamente produtora da formação humana integral, no seu aspecto positivo; e, segundo, porque, ao apresentar o trabalho, no sentido histórico, não explicita os processos contraditórios, degradantes e alienantes do trabalho na atual forma de sociabilidade, promovendo uma reorganização curricular articulada às demandas do mercado de trabalho, ainda que o Parecer refira-se a “mundo do trabalho”.

Sabemos que esses discursos que permeiam as políticas da educação, utilizando-se de categorias e concepções marxistas – no caso em foco, o trabalho no sentido ontológico – para fundamentar diretrizes orientadoras da prática educativa nos sistemas de ensino e de reformulações curriculares, em uma análise mais contundente, expressam contradições e, por isso, ilusões, fundamentais.

Entretanto, é mister destacar que o texto do ProEMI é um dos poucos Documentos da Política Educacional e Curricular que, longe de assumir um compromisso concreto de explicitar o significado do conceito de emancipação, nos permite realizar algumas inferências em relação ao que seria considerado um cidadão emancipado, haja vista a articulação de caráter conclusivo desse, em relação a outros conceitos a ele relacionados, conforme podemos demonstrar abaixo:

> Entendemos que o desenvolvimento de novas experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do **cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico** e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. (BRASIL, 2009, p. 16, grifo nosso).

Nesses termos, o cidadão emancipado, segundo o Documento, é equivalente a um ser autônomo "intelectualmente", participativo, solidário, crítico e, portanto, quando provido desses atributos, que a nosso ver, são de caráter subjetivo, estaria apto, "em condições" de constituir-se um cidadão de direitos, um trabalhador. O desenvolvimento dessa aptidão seria o grande desafio da educação.

A nosso ver, subjaz ao conceito de "cidadão emancipado", como resultado da estratégia de formação do ProEmi, a perspectiva de cidadania moderna, condição em que "ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres" (TONET, 2012, p. 84). Articular o desenvolvimento do currículo à emancipação, com a finalidade de formação à cidadania é, por conseguinte, afirmar a emancipação limitada ao seu âmbito político, isto é, ao desenvolvimento do cidadão como "membro da comunidade política". Esse cidadão emancipado equivale ao que Marx denomina de emancipação política, condição em que os indivíduos afirmam-se como ser de direitos e deveres, pertencentes a uma comunidade, no caso aqui, estabelecida pela ótica liberal.

Nesse contexto, a cidadania ou a emancipação política, como finalidades da educação e do currículo, não pode conduzir a formação humana plena de indivíduos críticos que em sua ação social ultrapassem o nível das regras, acordos e ordenamentos estabelecidos pelo *status quo* social capitalista, indispensável para que tenham, de fato, condições objetivas para a reprodução da vida em um patamar "digno". Promulgar a formação à emancipação, à cidadania,

sem considerar as implicações concretas da esfera educacional com as contradições sociais, seja de ordem política, seja econômica, pelas quais os indivíduos estão subsumidos, constitui uma compreensão – unilateral, abstrata e descomprometida – do Documento, perante a processualidade da totalidade social.

Nessa mesma direção, não podemos deixar de citar o Documento Base do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5840/06, como uma política social emancipatória, com a finalidade de superar o modelo de formação educacional, fundado na dualidade do trabalho manual e do intelectual. Em consonância com as políticas de educação e o currículo para o Ensino Médio, o PROEJA aponta, dentre seus princípios, a necessária vinculação, indissociável, entre educação e trabalho, tendo em vista que a apropriação, a produção de conhecimentos e o domínio das tecnologias – utilizando-as de forma crítica pelos trabalhadores para concretizar os processos de trabalho– é condição indispensável para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

> Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re) construção de conhecimentos e atitudes ligados à **emancipação humana**, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re) inserção digna no mundo do trabalho.
> Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos trabalhadores *no* e *para* o processo de trabalho. Essa é a base das sociedades humanas e nos tempos atuais, mais do que nunca, isso significa uma forte relação entre a tecnologia e a vida humana, o que tem reflexos sobre a educação. Para se (re) inserir no mundo do trabalho numa **perspectiva emancipada** é preciso conhecer as tecnologias para saber aplicá-las, usá-las criticamente, o que pressupõe uma Educação Básica sólida (BRASIL, 2007, p. 29-30, grifo nosso).

Vale indicar que é na articulação entre trabalho e educação que o Documento do PROEJA justifica um dos seus princípios orientadores, qual seja, o trabalho como princípio educativo. Essa nova concepção de trabalho, já anunciada pelas políticas educacionais nas DCNs, e o desenvolvimento de processos formativos fundados por uma base unitária constituem os pressupostos fundamentais do PROEJA para o desenvolvimento da formação na perspectiva emancipatória.

Conforme indicamos no início deste artigo, apesar de a Política Educacional e Curricular explicitar, cada vez mais, a necessidade de articulação entre educação e emancipação,

contraditoriamente, a ausência de esclarecimento acerca desse conceito limita-os, a nosso ver, a um tem-de-ser abstrato e idealista, tendo em vista que sua abordagem apresenta-se em termos de propósitos e finalidades, esvaziadas do seu necessário conteúdo objetivo, indispensável para a sua concretização.

Se estivermos corretos em nossa análise, o que torna isso problemático, por um lado, é a adesão acrítica e literal ao conceito de emancipação unicamente na perspectiva de um tem-de-ser abstrato, esvaziado do seu conteúdo ontológico, comprometendo, por sua vez, a dimensão histórica, filosófica e ideológica que o define. Por outro lado, e em consequência, também são problemáticas a popularização e disseminação do conceito de emancipação na educação como um ideário, dissociado da sua perspectiva revolucionária. Sabemos que a compreensão de um conceito na sua totalidade histórico-concreta, ainda mais em se tratando da complexidade do conceito de emancipação, é um desafio para os intelectuais da área da educação. Scheffler (1974, p. 47) lembra que "as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores". Apesar de concordamos com o exposto, acreditamos que esse fato não se aplica aos Documentos apresentados, justamente porque, no seu conteúdo, sequer se explicita ou se esclarece o significado teórico-político concreto do conceito de emancipação. Com base nessa dedução, resta ao leitor duas possibilidades: realizar inferências, partindo do conteúdo do próprio Documento ou, aos mais interessados, avançar e pesquisar em outras fontes.

1.2 Reflexões sobre a articulação entre currículo e emancipação como estratégia de transformação da atual sociabilidade pela educação escolar.

De forma geral, articular a educação, como também o currículo, à emancipação constitui uma postura não somente teórica e pedagógica, mas política, de diversos autores, diante da dimensão neutra, acrítica e desinteressada da educação no contexto dos anos de 1970. Os pressupostos teóricos que embasaram a articulação entre educação e emancipação, currículo e emancipação, na perspectiva do desenvolvimento da educação à transformação social, motivaram o desenvolvimento de diversas pesquisas no âmbito educacional, tanto no sentido da ampliação do debate para outras esferas educativas, tais como a avaliação, a formação de

professores, o planejamento, o saber escolar, entre outras, objetivando desenvolver uma interpretação dessas categorias com viés emancipatório, quanto para a crítica aos fundamentos dessas articulações.

Todavia, os debates em torno da educação, no âmbito de um projeto emancipatório, nem sempre encontraram os fundamentos indispensáveis para a crítica radical às contradições e antagonismos inerentes à sociedade capitalista e aos estabelecimentos dos pressupostos fundamentais para a transformação social, dos limites e possibilidades de ação no interior da esfera educacional.

As consequências mais graves da problemática do conhecimento no estabelecimento de estratégias revolucionárias consistem nos resultados que expressam os mais diversos equívocos, tanto na sua compreensão, quanto nas suas proposições inférteis. Porque, infundada teoricamente, tais estratégias não reconhecem os limites das possibilidade concretas de intervenção no real, apresentando como justificativa, entre elas, a incapacidade desse constructo teórico em dar respostas às situações concretas, nas quais, de um ponto de vista ontológico, apresenta limites de ação.

Portanto, os documentos que apresentam uma articulação entre currículo e emancipação não expressam uma proposta política e pedagógica concreta de transformação social, limitando-se ao nível do discurso. Acreditamos que o domínio teórico das categorias currículo e emancipação são *conditio sine qua non* para identificarmos os nexos e as contradições, as possibilidades e os limites diante da articulação concreta entre tais categorias e sua possibilidade concreta de constituir-se como uma proposta educacional.

Portanto, consideramos ser de fundamental importância entender e analisar criticamente as possibilidades e limites da educação e do currículo na sua articulação com o projeto de transformação social. A educação escolar, assim como os seus intelectuais, tem a tarefa de compreender essa realidade social, indispensável para produzir os instrumentos teórico-práticos necessários para colocar em movimento esse projeto social.

Referências:

BRASIL. Decreto – Lei Nº. 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. PNE - Plano Nacional de Educação 2014. v. I e II.

_____. Ministério da Educação. PNE - Plano Nacional de Educação 2014. v. I e II.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento, 2007.

_____.**Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Brasília: 2012.

CNE.Parecer de 04/05/2011 – Diretrizes de formação profissional e tecnológica. Brasil: Brasília, 2011.

_____. MEC. Programa Ensino Médio Inovador. Documento orientador. Brasília, 2009.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. Decreto – Lei nº 7.083 Programa Mais Educação instituído, regulamentado no ano de 2010. Brasília: 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHEFFLER, Israel. A Linguagem da Educação. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A Formação Docente no Contexto Histórico Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: PPGE, UFSC, Florianópolis: 2004.