

MONICA RIBEIRO DA SILVA

**COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO “NOVO ENSINO
MÉDIO”**

TESE DE DOUTORADO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E

SOCIEDADE

PUC/SP

**SÃO PAULO
2003**

MONICA RIBEIRO DA SILVA

**COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO “NOVO ENSINO
MÉDIO”**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E
SOCIEDADE
PUC/SP**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO
2003**

FOLHA DE APROVAÇÃO**AUTOR: MONICA RIBEIRO DA SILVA****TÍTULO: *COMPETÊNCIAS*: A PEDAGOGIA DO “NOVO
ENSINO MÉDIO”**

Apresentada para Defesa em / / .

BANCA EXAMINADORA

**SÃO PAULO
2003**

*Aos professores e alunos do ensino
médio, que me deram todos os
motivos para esta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiros aos meus colegas do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná, e à CAPES, que viabilizaram a realização de meu doutorado. Agradeço imensamente aos meus professores da PUC/SP, por oportunizarem significativos momentos de minha formação acadêmica, pessoal e profissional, em especial aos Profs. Drs. José Leon Crochik e Odair Sass, por me mostrarem a necessidade do aprendizado (constante) da leitura dos frankfurtianos. Não poderia deixar de mencionar minha admiração pela Prof^a Dra. Mirian Jorge Warde, a quem agradeço pelas belíssimas aulas. Faço um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelas contribuições, provocações e incentivo em todos os momentos. Sou grata também aos meus colegas de curso, pelos diálogos travados dentro e fora das salas de aulas. Minha especial gratidão ao Francisco Heitor e à Gisele, pela companhia e amizade. Meus agradecimentos aos membros da Banca do Exame de Qualificação, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, Prof. Dr. Odair Sass e Prof. Dr. Wolfgang Leo Maar, pelos caminhos apontados. Agradeço também à Valéria Marcondes Brasil, pela leitura e revisão da versão preliminar. Quero externar minha eterna gratidão ao meu marido, José Luiz, meu maior incentivador, e aos meus filhos, Bruno, Gabriel e Alexandre, por aceitarem minhas ausências. Agradeço, por fim, aos professores das escolas públicas, com quem tenho aprendido a importância e o sentido da escola.

*Os conceitos que compreendem os fatos, e
desse modo transcendem estes, estão perdendo
sua representação lingüística autêntica.*

Herbert Marcuse

*Um mundo como o de hoje,
no qual a técnica ocupa uma posição-chave,
produz pessoas tecnológicas
...na relação atual com a técnica
há algo excessivo, irracional, patógeno.*

Theodor Adorno

RESUMO

A presente Tese ocupa-se do estudo da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, empreendida desde o início dos anos 90. Este estudo se justifica pela necessidade de se encontrar as razões das mudanças propostas, o modo como tem se processado a composição do discurso oficial que tem orientado a reforma, bem como refletir sobre os prováveis impactos que as proposições têm causado e ainda poderão causar sobre a escola e sobre a formação humana que se processa nesse nível de ensino. As proposições em torno da organização curricular prescrevem que as escolas se orientem pela noção de competências e, desse modo, esta é tomada como elemento nuclear da análise. O objetivo desta Tese é, portanto, o de investigar o significado que adquire a noção de competências no âmbito das prescrições normativas. São tomadas como objeto de análise as “Teorias da Competência”, em suas explicitações no campo da psicologia da aprendizagem, nas vertentes piagetiana e condutista, e na lingüística de Noam Chomsky. São analisadas as apropriações recentes dessas teorias pela Sociologia do Trabalho e pelo campo do Currículo. Procedeu-se à análise dos documentos oficiais produzidos com o fim de implementar a reforma curricular e discute-se a hipótese de que a noção de competências, no interior dos dispositivos normativos, comporta um caráter instrumental e operacional que pode sedimentar práticas educativas geradoras de uma formação voltada exclusivamente para a adaptação, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva; esse caráter instrumental viabiliza ainda a sujeição da escola ao controle externo, seja no que diz respeito à sua subordinação às prescrições da política local e internacional, seja com relação à sua adaptação a propostas de mudanças no mercado de trabalho. Parte-se do pressuposto de que há um duplo movimento presente na reforma educacional: a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e os modos como essas prescrições são interpretadas e apropriadas pelas escolas são movimentos distintos que fazem com que as proposições da reforma curricular, quando lidas e interpretadas pelas escolas, adquiram significados diversos em relação às suas formulações originais. Isso leva a concluir que a reforma curricular possui alcance limitado, pois ao mesmo tempo em que produz alterações nas práticas desencadeadas pelas escolas, seus dispositivos normativos são re-configurados por estas, produzindo significados distintos dos inicialmente aventados.

ABSTRACT

The present thesis refers to a study of the Brazilian Secondary School Curriculum Reform undertaken in the beginning of the nineties. It is justified for the necessity of finding the reason of the proposal changes, the way the composition of the official speech that orients the reform has been processed, as well as how to reflect about the probable impacts it has been provoked and will in the school and in human being education in this level of education. The proposition around the course organization prescribes that the schools are oriented by the notion of competences and, in this way, is taken as a nuclear element of the analysis. The objective of this thesis is, therefore, to investigate the acquired meaning of the competences notion in the scope of normative prescriptions. The Theories of Competences are taken as analysis object in its explications in the field of the psychology of the learning, in the sources behaviorist and of Piaget theory, and in the linguistic of Noam Chomsky. The recent appropriations of these theories are analyzed by the Sociology of the Work and the Curriculum. The analysis of the official documents produced to implement the curricular reform is proceeded. Then, the hypothesis of the notion of competences is discussed in the normative devices and it is checked if it holds an instrumental and operational character that can sediment practical generators educative practices of a formation aimed to the adaptation excluding the reflexive and critical formation. This instrumental character still makes possible the subjection of the school to the external control, either in respect to its subordination to the lapses of the local and international politics, either with relation to its adaptation to changes in the market. Is debated the double present movement in the educational reform: the production of a set of lapses supported in defining concepts of the formation that is intended and the way these lapses are being interpreted and appropriated in the schools they are distinct movements that make with that the proposals of the curricular reform acquire diverse meanings in relation to its original formularizations. This leads to a conclusion that the curriculum reform possess limited reach, therefore at the same time, where it produces alterations in the practical ones unchained by the schools, its normative devices are reconfigured by these, producing distinct meanings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: RACIONALIDADE E ADAPTAÇÃO.....	43
1.1 – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO CAPITALISMO TARDIO	43
1.2 – A ESCOLA E O CURRÍCULO: A FORMAÇÃO ADMINISTRADA	52
1.3 – O CURRÍCULO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS	65
2 – FORMAÇÃO HUMANA E “TEORIAS DA COMPETÊNCIA”	72
2.1 - APRENDER A APRENDER: PIAGET E A COMPETÊNCIA COGNITIVA	72
2.2 – COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA: A TEORIA DA SINTAXE DE CHOMSKY	83
2.3 – A RAIZ CONDUTISTA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS: TECNICISMO E PEDAGOGIA POR OBJETIVOS	89
3 – O “MODELO DE COMPETÊNCIAS”: O TRABALHO E AS TENDÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	98
3.1 – ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E MUDANÇAS NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	98
3.2 – O MODELO DE COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DO CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CINTERFOR) DA OFICINA INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT).....	103
3.3 - A CONSTITUIÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS: BREVE HISTÓRICO	108
3.4 – O MODELO DE COMPETÊNCIAS NAS PROPOSIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	116
3.5 – DA QUALIFICAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS: DESLOCAMENTO CONCEITUAL NO CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	125
3.6 – O MODELO DE COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DA CRÍTICA....	130
4 – O CURRÍCULO NUMA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS: TRANSFERÊNCIA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES	139
4.1 – COMPETÊNCIAS, DIFERENCIAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	139
4.2 – COMO PERRENOUD DEFINE COMPETÊNCIAS.....	141
4.3 – IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	149
4.4 – A ABORDAGEM DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: ADERIR OU RESISTIR? ...	156
5 – A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PRIMEIROS ENUNCIADOS E ENUNCIADORES.....	165
5.1 – A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90.....	165
5.2 – CIDADANIA E COMPETITIVIDADE: ESBOÇANDO A FORMAÇÃO PRETENDIDA	176
5.3 – A LDB E O “NOVO ENSINO MÉDIO” - EDUCAÇÃO AGORA É PARA A VIDA! ...	181

6 – A REFORMA CURRICULAR E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	187
6.1 – O DISCURSO OFICIAL: COMPONDO A FORMAÇÃO PRETENDIDA	187
6.2 – A REFORMA CURRICULAR E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS: A FORMAÇÃO ADMINISTRADA.....	201
6.2.1 – <i>Sociedade tecnológica e inovações curriculares: a adaptação que serve à semiformação</i>.....	202
6.2.2 – <i>Descontextualização: o pensamento unidimensional e a produção do currículo funcional</i>.....	208
6.2.3 – <i>Fluidez e ambigüidades da noção de competências: suportes para administrar a formação</i>	217
6.3 – CONVENCIMENTO E ADESÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
LISTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	286
ANEXOS	289
ANEXO I – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – PCNEM	290
ANEXO II – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – DCNEM	297
ANEXO III – ENEM – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS	301

LISTA DE SIGLAS

- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CEREQ** – Centre du Recherché et Études sur lês Qualifications
- CF** – Constituição Federal
- CINTERFOR** – Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONOCER** – Conselho Nacional de Educação Profissional (México)
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.
- DACUM** – Developing the Curriculum
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAT** – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEM** – Instituto Nacional de Empleo (Espanha)
- INET** – Instituto Nacional de Educação tecnológica (Argentina)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MTb – Ministério do Trabalho

NCVQ – National Vocational Qualification Council

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PL – Projeto de Lei

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SCANS – Secretarys Commission on Archieving Necessary Skills (EUA)

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Oficina para Educação e Cultura das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Por que a palavra *competências* tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em distintos níveis e modalidades de ensino, nos mais diferentes países? Que significados têm sido atribuídos ao termo? Que movimento estaria gerando sobre as teorias e práticas educacionais? Por que a noção de competências tem sido tomada como referência para a formação humana? Estas indagações certamente têm estado presentes no universo de reflexões de muitos educadores.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreve, em seu Título V, Capítulo II, Artigo 26, que tanto o currículo do ensino fundamental quanto do ensino médio deverão ter uma base comum nacional, a ser complementada por uma parte diversificada, a critério do sistema ou estabelecimento de ensino.

A determinação quanto à composição curricular entre base comum e parte diversificada não se constitui propriamente em uma inovação. A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salvaguardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei 5692/71, que, em seu Art. 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus composta por um *núcleo comum obrigatório* e por uma *parte diversificada*, com o fim de atender às peculiaridades regionais, como também às características individuais dos alunos. A explicitação dessa composição curricular verificou-se no Parecer 853/71, anexo

à Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação, sob relatoria do Conselheiro Valnir Chagas. Nesse Parecer, o Relator ressaltava que competia ao Conselho formular apenas um mínimo curricular obrigatório, a par de uma concepção de currículo que considerasse as etapas de desenvolvimento do aluno. Se, naquele contexto, as prescrições curriculares ocuparam-se de um enunciado amplo acerca da composição curricular, na presente reforma, assiste-se à implementação de um conjunto de ações no sentido de consolidar essa base nacional comum e submeter os sistemas de ensino à avaliação e controle quanto à sua implementação.

Quanto ao que se deve compreender, atualmente, por *base comum nacional* e *parte diversificada*, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer 06/2001, responde à consulta do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Rio Grande do Sul, que indaga sobre o “entendimento que há de ter, no atual contexto legal, a expressão ‘parte diversificada’ dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio”. O CEE do Rio Grande do Sul entende que a expressão “parte diversificada foi incorporada à lei federal n. 9.394/96 como um resquício da legislação anterior, mas sem muito sentido no contexto geral da nova LDBEN”. O Relator do Parecer do CNE reconhece o mérito da indagação e, recorrendo ao sentido que a LDB atribui à autonomia das escolas na elaboração de seu projeto pedagógico, assevera:

A autonomia dos projetos pedagógicos, ao materializar na educação escolar e no seu cotidiano os objetivos maiores da educação nacional, deverá fazê-lo à luz desta dialética entre unidade e multiplicidade, entre igualdade e diferença. Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica. Neste sentido, a base comum e a parte diversificada são faces da interdependência que vai do uno ao múltiplo e do múltiplo ao uno. Não há, pois, oposição entre eles e nem diferença substantiva entre ambos já que procedem de objetivos gerais e comuns postos na Constituição e na LDB. O que a parte diversificada indica é uma diferença contextual específica. (BRASIL, CNE, Parecer 06/2001)

Com base no Artigo 27 da LDB, que se refere aos conteúdos curriculares da educação básica, o Relator considera ainda que as diretrizes “são aquelas que atendem ao nome de base nacional comum e que, nos estabelecimentos escolares através de conteúdos curriculares, consultam às *características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*, no interior dos sistemas de ensino”. (Brasil, CNE, Parecer 06/2001).

A indicação desse Conselho é clara quando determina que tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada dos currículos deverão obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais, formuladas por esse mesmo Conselho.

Da determinação legal relativa à base comum proposta pela atual LDB, resultam, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis e modalidades de ensino, na forma de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, sancionados pelo poder executivo. Essas diretrizes têm caráter prescritivo e normativo. Constituem, portanto, a base legal definidora da reforma e assumem caráter de obrigatoriedade. Neste aspecto distinguem-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem uma *proposta*, não sendo, portanto, de cumprimento obrigatório. Especialmente com relação ao ensino médio, tanto os Parâmetros quanto as Diretrizes Curriculares, bem como os sistemas de avaliação nacional, operam com um referencial curricular que toma a noção de competências como definidora da formação que se pretende.

Quanto à composição curricular, antes mesmo de sancionada a LDB, o Ministério da Educação já se ocupava da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicialmente para o ensino fundamental e depois para o ensino médio. Foram também elaborados Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a Educação Infantil e para a Educação Profissional. Uma outra ação desencadeada por parte deste Ministério foi a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A forma com que está proposto o ensino médio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação conferiu-lhe um caráter particular, qual seja, o de viabilizar o

aprimoramento dos conhecimentos e da cultura, considerando o universo do trabalho em sua dimensão histórica e teórico-prática, sem, contudo torná-lo obrigatoriamente profissionalizante.

Os artigos 35 e 36 da Lei 9394/96, que versam sobre o ensino médio, situam-no como etapa final da educação básica, sem, contudo, enquadrá-lo como obrigatório. Esse nível de ensino, conforme enuncia o texto legal, tem como finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como preparar o jovem para o trabalho e para a cidadania, “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; objetiva, ainda, “aprimorar o educando como pessoa humana”, tornando-o um ser com senso de ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como com a capacidade de “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. (BRASIL, Lei 9394/96).

Aparentemente, tal proposta se mostra coerente com os princípios de formação para o trabalho e para a cidadania há muito reivindicados por educadores e estudiosos da área. A “flexibilização” dos termos, porém, provoca dúvidas quanto à intencionalidade. Dizeres como “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de funções técnicas”, sem, no entanto, precisar a natureza desta formação, e reforçando a idéia de que essa complementação deverá ocorrer, preferencialmente, após ter sido concluída a formação geral, não deixa claro em que medida tal proposição possibilitaria uma formação unitária ou, inversamente, reforçaria o caráter dual da educação de nível médio.

Um indicativo no sentido de elucidar a proposição acima pode estar no modo com que está definida a educação profissional na LDB. Em primeiro lugar, não é demais lembrar que este ramo de ensino não está incluso na composição dos níveis propriamente escolares, o que conduz ao entendimento de que esta modalidade de educação situa-se de forma paralela à educação escolar, e, portanto, não é pré-requisito e nem mesmo condição para o prosseguimento nos estudos regulares. Uma das prescrições legais quanto à educação

profissional refere-se à possibilidade de concomitância na realização entre estes estudos e os estudos de nível fundamental, médio e superior, não restringindo, portanto, o momento de sua realização, mas, não definindo, também, nem a natureza, e nem mesmo a duração desta modalidade de ensino.

A trajetória histórica do ensino médio no Brasil assistiu ao debate quanto à sua natureza, que oscilou, ora na acepção de ensino propedêutico, ora na proposição de um caráter obrigatoriamente ou preferencialmente profissionalizante. A dualidade histórica corporificada no ensino médio é visível no conteúdo da legislação do ensino, consagrada desde as Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema nos anos 40, na qual rompe-se estruturalmente, da finalidade à composição curricular. Esse nível de ensino passa a desdobrar-se entre *secundário*, destinado à formação das “elites condutoras” e *técnico-profissional*, destinado à formação dos trabalhadores. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, reitera o modelo no qual o ensino médio é subdividido em dois ciclos, o ginasial com duração de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos comportam a subdivisão entre secundário e técnico-profissional, desdobrado em industrial, comercial e agrícola, à semelhança da legislação anterior.

A Lei 5692/71 altera os dispositivos anteriores, ao imprimir o caráter obrigatoriamente profissionalizante para o 2º grau. Isso não significa, porém, que se tenha resolvido a dualidade da formação: uma escola voltada para a formação da elite e outra para a formação da força de trabalho. Ao tornar a profissionalização compulsória, ela institui uma unitariedade formal, com percursos de formação semelhantes, mas que, dada a condição de classe social dos alunos, a aparência de escola unitária desfaz-se, diante de percursos de formação diferenciados e voltados, de qualquer modo, para a conquista de uma vaga no ensino superior. Fracassada a tentativa de profissionalização compulsória, altera-se, pela Lei 7044/82, o artigo que dispõe sobre o caráter obrigatório da habilitação profissional.

O caráter elitista do ensino médio nunca deixou de estar presente. Os indicadores de acesso a este nível de ensino o demonstram. Em 1997, ano em

que o IBGE realizou uma contagem populacional, os resultados mostraram que da população da faixa etária entre 15 e 19 anos, composta por 16.580.383 habitantes, apenas 5.933.401 estavam matriculados no ensino médio, menos do que 30% da faixa etária entre 15 e 17 anos (BRASIL, Plano Nacional de Educação - PNE, 2001). Considerando que muitos dos jovens que freqüentam o ensino médio estão fora dessa faixa etária, seja devido a reprovações no ensino fundamental, seja porque há um retorno considerável de pessoas que haviam abandonado a escola, e, portanto, encontram-se acima da faixa etária regular, é possível concluir que o percentual de atendimento é ainda menor.

Um outro dado importante sobre a situação do ensino médio no país diz respeito à seletividade interna. O número de matrículas não corresponde ao número de conclusões. Os números revelam que há um decréscimo dos índices de conclusão: entre 1970 e 1973, o índice de conclusão era de 74% dos que haviam ingressado; entre 1977 e 1980, este número baixou para 50, 8% e entre 1991 e 1994 o índice de conclusões era de apenas 43,8%. (BRASIL, PNE, 2001).

Houve, no entanto, uma expansão da oferta. O maior crescimento de matrícula entre 1994 e 1999 ocorreu justamente no ensino médio, com uma média de crescimento da ordem de 57,3%. Entre os anos de 1991 e 1998, a matrícula aumentou de 3.770.230 para 6.968.531 alunos. Destes, 54,8% (3.871.688) estudavam à noite (BRASIL, PNE, 2001). Ainda assim, preocupa o fato de que com toda a expansão, permanecemos atendendo a menos do que 30% da população da faixa etária prevista para estar cursando esse nível de ensino.

Os indicadores acima ilustram as prováveis razões pelas quais, no início do ano de 2000, o governo federal tenha anunciado o “Projeto Escola Jovem - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio”, financiado parcialmente com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com vistas a “permitir o acesso aos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento pessoal, ao exercício da cidadania e das atividades produtivas”. (BRASIL, MEC, Projeto Escola Jovem, 2000). Segundo esse Programa, somente com a inclusão do ensino médio como educação básica, por meio da LDB, é que tornou-se possível o acesso aos referidos conhecimentos,

competências e habilidades. Ignoram os propositores de tal política, que a força de um dispositivo legal está limitada pela força que a própria realidade imprime e interpõe uma certa distância entre o desejo anunciado e a intenção realizada.

Dentre os objetivos anunciados pelo Programa Escola Jovem, como desafios a serem vencidos, vale a pena destacar “a implementação das novas orientações curriculares apoiadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que centram a atividade educativa no desenvolvimento de competências e habilidades, privilegiam uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos”. (BRASIL, MEC, Projeto Escola Jovem, 2000).

Esse conjunto de ações – proposições curriculares e programas de expansão - tem sido caracterizado, pelo discurso oficial, como um processo de reforma educacional justificado pela necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças que têm ocorrido no cenário econômico mundial e que trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória.

A reforma do ensino médio, além das mudanças curriculares, está estruturada pelo governo federal a partir de cinco eixos:

- promover a **expansão do acesso** ao ensino médio com equidade e adequar a oferta atual, de forma ordenada e com padrões básicos mínimos;
- adotar **uma concepção para o ensino médio** que responda às determinações da LDB, às necessidades de sua demanda, às características do mundo contemporâneo e aos cenários do futuro;
- incrementar a **qualidade do ensino**, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar;
- consolidar um **sistema de avaliação** que acompanhe os resultados e sinalize para os sistemas, as escolas e a todos os envolvidos as necessárias correções de rumo;

- definir o **financiamento** e a otimização no uso dos recursos. (BRASIL, MEC. Os Desafios da Inclusão, 2000).

A elaboração final da LDB, bem como os encaminhamentos posteriores para promover a reforma educacional, coincidem com o momento no qual o Brasil está consolidando a estabilização monetária que permitiu o estreitamento de relações econômicas com o Fundo Monetário Internacional, viabilizando a inserção do país no contexto de “mundialização do capital”.

A estabilidade monetária, travestida de estabilização econômica, tem propiciado, ainda, a obtenção de financiamento junto a organismos externos, como por exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Já é por demais conhecido que tais organismos, ao se proporem financiar políticas públicas nos chamados “países emergentes” traçam critérios e “auxiliam” quanto aos encaminhamentos que deverão ser dados. Assim, termos como flexibilidade, diversificação das formas de financiamento, desregulamentação, ajustes e adequações às novas modalidades e condições de trabalho devem ser rigorosamente observados, sob pena de cessarem convênios e “ajudas”.

São, assim, estabelecidas metas com base em critérios como “racionalidade” e “eficiência”: ser racional e eficiente significa adequar os meios aos fins visados, garantindo-se a máxima “produtividade”, isto é, economizando-se o máximo nos meios e alcançando-se o máximo nos fins. Dito de outro modo, tal racionalidade está impregnada da lógica mercantil que toma os critérios de quantidade pelos de qualidade e impõe um modelo de condução e avaliação dos sistemas escolares centrado na economia de recursos e na certificação desenfreada. Por esta razão, certamente, é que a LDB prevê como regra algo que já vinha se implantando na prática: a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (Art. 24 , V, a), além de incentivar os processos de educação supletiva, ao antecipar as idades mínimas para exame de certificação do ensino fundamental e médio para 15 e 18 anos, respectivamente (Art. 38, § 1º).

Dentre as mudanças que estão no alvo da reforma educacional, o currículo tem ocupado um lugar especial. É visível, no discurso oficial, a justificativa da mudança no “paradigma curricular” a pretexto de uma educação mais eficiente. A eficiência anunciada, no entanto, está circunscrita, fortemente, a uma dimensão econômica. A posição estratégica que ocupa o currículo na reforma pode ser explicada ao se entender que ele se constitui em “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político” (SILVA, 1999). Desse modo, indaga-se: qual o sentido que a centralidade do currículo tem na presente reforma?

As práticas de formação que se materializam nas salas de aula por meio da experiência curricular exprimem concepções de mundo que se desdobram em projetos de formação humana e de sociedade. Num contexto de reformas, elas estão marcadas pelas prescrições, pelas normas, pelo discurso, pelo texto produzido com caráter oficial. Daí a relevância de que se analisem as políticas curriculares como “um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder”. (SILVA, 1999, p. 11).

No que se refere, particularmente, ao currículo do ensino médio, as proposições têm se pautado pelo “fator econômico que se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial” e pela “denominada ‘revolução informática’ (que) promove mudanças radicais na área do conhecimento” (BRASIL, PCNEM, 1999).

Como mencionado, conforme consta da Lei 9394/96, esse nível de ensino deve ser predominantemente de educação geral, o que o diferencia e o separa da educação profissional. No entanto, é possível verificar em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares, o atrelamento “às novas exigências do mundo do trabalho”. Qual o sentido dessas proposições? Que contradições guardam com relação ao papel da escola e à formação humana? Que impactos têm causado e ainda poderão causar sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas? Que relações foram e estão sendo construídas entre formação, currículo e mercado? Que racionalidade tem impregnado essas relações?

O presente estudo se propôs a analisar parte da problemática acima, tomando como objeto a reforma curricular do ensino médio e sua implementação entre os anos de 1990 e 2002. Para que a análise fosse empreendida, demarcou-se como base empírica de investigação as proposições presentes nos textos oficiais para a reforma curricular. Buscou-se discutir os prováveis impactos dessas proposições para a escola no que se refere às implicações para a formação que se processa nesse nível de ensino.

A análise dos dispositivos normativos oficiais, incluindo versões preliminares, permitiu depreender, pelo discurso pedagógico que produzem, as intenções da reforma curricular, sobretudo no que se refere às implicações em termos da formação humana. Tomou-se como pressuposto que essas proposições são lidas e interpretadas pela escola de diferentes maneiras, o que consiste em um processo por meio do qual os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares muitas vezes distintos de sua versão original. Partiu-se, assim, do pressuposto segundo o qual a escola confere uma interpretação particular às proposições da reforma, e estas, ao mesmo tempo, instituem mudanças no discurso e na prática educacionais.

Um dos termos reiteradamente presentes nas prescrições curriculares é o termo *competências*. De acordo como Hamilton (1992, p. 23) há palavras que se tornam ‘lugares-comuns’ no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a ‘linha de frente da análise educacional’, pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens e evolução, seu caráter histórico enfim, fiquem ocultos e induzam a uma falsa idéia de estabilidade no campo da escolarização.

No caso da reforma curricular em curso, a noção de competências tem se convertido em um desses lugares-comuns e ao mesmo tempo um dos “pontos conceituais de referências” que necessitam ser minuciosamente investigados, sob pena de não reconhecermos neles a força da mudança que comportam e são expressão. Uma primeira aproximação do significado da noção de competências pode ser dada, assim, por sua etimologia.

Competência deriva do latim e se associa a competição – *competentia*, *competére* – que pode ser desmembrada em *petére* = *pedir* e *com* = *junto*. “Pedir com”, portanto, indicaria uma ação conjunta entre duas ou mais pessoas. (MACEDO, 2000b, p. 111).

Usualmente, a palavra passou a ser utilizada no campo do Direito, onde competência adquiriu o sentido de *pedir com* ou *pedir contra*: *uma petição*, que em sentido jurídico significa impetrar ordem de julgamento a outrem por meio de ente juridicamente reconhecido (a quem é de competência julgar).

Segundo Isambert-Jamati, o termo competência (no singular) pertencia, na Idade Média, à linguagem jurídica e era usado pelos juristas com o fim de designar qual tribunal era competente para determinado julgamento. Por sua vez, cabia a cada instância atribuir a uma pessoa ou instituição a competência para realizar um ato, tornando-o juridicamente válido. A mesma autora observa que na França, provavelmente devido ao uso acima descrito, o termo veio a ser empregado com o sentido de “capacidade reconhecida de se pronunciar nesta ou naquela matéria”. (1997, p. 103)

De acordo com o Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa, o vernáculo está assim qualificado: “Competência - s. f. Jurisdição, capacidade de executar alguma cousa, de conhecimentos adequados a determinado fim; concorrência, rivalidade, emulação, preparação técnica para operar em determinado fator. A palavra deriva do Latim, *competentia*, part. pres. n. pl. de *competére*, através do fr. *compétence*”. Está associada à palavra competição, assim definida: “s. f. Luta, rivalidade, desafio, concorrência”.

No *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, competência é apresentada como sinônimo de “capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”, derivada do latim *competentia*. Aparece de igual modo associada ao termo competição: disputa, rivalidade, pertencer por direito.

No *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, esses vocábulos estão assim retratados:

competência [Do lat. tard. *competentia*.] S. f. 1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. 3. Oposição, conflito, luta. 4. E. Ling. Conhecimento lingüístico, parcialmente inato e parcialmente adquirido, que permite a um indivíduo falar e compreender a sua língua. [Cf., nesta acepç., *desempenho* (5).] Competência comunicativa. 1. E. Ling. Conhecimento que têm os membros de uma comunidade lingüística (q. v.) das regras que tornam o uso lingüístico adequado às diferentes situações sociais; competência pragmática. Competência pragmática. E. Ling. 1. Competência comunicativa. À competência. 1. À porfia, à compita.

competição [Do lat. tard. *competitione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de competir. 2. Busca simultânea, por dois ou mais indivíduos, de uma vantagem, uma vitória, um prêmio, etc. 3. Luta, desafio, disputa, rivalidade. 4. Ecol. Luta dos seres vivos pela sobrevivência, esp. quando são escassos os elementos necessários à vida entre os componentes de uma comunidade. Competição intra-específica. Ecol. 1. Competição (4) que ocorre em grupo de indivíduos da mesma espécie. Competição interespecífica. Ecol. 1. Competição (4) entre indivíduos de espécies diferentes.

Isambert-Jamati (1997) também delimita uma mesma família para os termos competência e competição. Que implicações a proximidade entre competências e competição traz para a formação humana? Esta indagação estará compondo o quadro de referência em torno do qual se estará analisando a noção de competências e o modo como ela está inscrita no interior dos documentos oficiais que tratam da reforma curricular do ensino médio.

Reinbold e Breillot (apud CANÁRIO, 1998, p. 13), ao investigarem o uso da noção de competências no campo da profissionalização na França, enumeraram pelo menos 120 sentidos diferentes que poderiam ser atribuídos à palavra 'competências'. Diante deste quadro, qualquer mapeamento de seus significados certamente redundaria parcialmente. No entanto, a apreensão do sentido que adquire no âmbito das prescrições normativas mostrou-se reveladora das razões de sua centralidade na política curricular em estudo.

Um dos procedimentos da análise da reforma do ensino médio se impôs, portanto, pela identificação das prováveis origens e significados da noção de competências¹, uma vez que esta tem se mostrado elucidativa da formação que se pretende.

É possível visualizar nos textos oficiais algumas referências que são imediatamente constatáveis e outras que necessitam de estudos mais aprofundados para que possam ser identificadas como “fontes” que foram apropriadas na composição das prescrições curriculares. Desse modo, fez-se necessário indagar quais os sentidos e significados atribuídos à palavra competência, no singular, ou, no plural² como vem sendo usualmente encontrada nos documentos oficiais da reforma curricular no Brasil. O objetivo deste intento foi o de indicar as prováveis fontes do uso do termo competências na atual reforma, em particular nas proposições relativas às mudanças curriculares para o ensino médio.

¹ Os termos *competências* e *habilidades* vêm associados no discurso da reforma brasileira, o que não se observa em outros países. Uma provável explicação para essa associação pode ser a de que ela é resultado das interlocuções entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, que, no campo da educação profissional, vinha trabalhando com a noção de habilidades, seja por influência da tradição brasileira em fundamentar-se em uma perspectiva behaviorista de formação profissional, seja por influência da proposição norte-americana de organização para os currículos da educação profissional, que, nos anos 80, traçou as habilidades básicas desejáveis na formação do trabalhador. De qualquer modo o emprego da noção de *habilidades* remonta a Thorndike, uma das referências da base condutista/behaviorista que toma o currículo como conjunto de habilidades a serem experimentadas e aprimoradas.

² Ramos (2001), chama a atenção para a distinção feita por Zarifian quanto ao uso do termo no singular e no plural. Para o sociólogo francês, essa distinção não é mera questão de escolha, mas sim uma questão conceitual: “Para ele, a competência no singular define uma postura gestinária do trabalhador, de comprometimento com os objetivos da organização produtiva e com seus próprios objetivos...Quando Zarifian se refere a competência no plural remete aos conteúdos das atividades de trabalho, em que predominam os conhecimentos técnico-científicos condensados no funcionamento dos instrumentos e dos processos, os protocolos técnicos e todo o conjunto de símbolos e procedimentos que definem a atividade profissional”. (Ramos, 2001). Já o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que tem se ocupado mais do campo do currículo da educação em geral, não estabelece distinção entre competência e competências pois, de qualquer modo, ela(s) é (são) o resultado de um conjunto de recursos, internos e externos aos indivíduos e da mobilização destes recursos frente a uma situação dada. Em outras referências utilizadas no presente estudo, predomina o uso do termo no singular, como por exemplo na sociolinguística. Neste trabalho nos reportaremos ao termo no singular ou no plural conforme o texto/contexto requisitar. Se a distinção for relevante, precisaremos seu uso.

Para efeito do estudo da noção de competências demarcou-se para serem investigadas, inicialmente, as “teorias da competência”, em suas explicitações no campo da Psicologia da Aprendizagem, em especial a teoria psicogenética de Jean Piaget³, uma vez que se evidencia o uso da idéia de *competência cognitiva* quando se trata, principalmente, de propor formas de avaliação dos resultados do ensino médio, particularmente por meio do SAEB e do ENEM; e a Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky, perceptível também nos pressupostos e proposições do SAEB e do ENEM, quando prevê a avaliação a partir de uma matriz de competência estruturada com base no *desempenho*. O conceito de desempenho é enunciado por Chomsky para precisar a manifestação das *competências* individuais em situações concretas.

As possibilidades de estudo apontadas acima foram reforçadas pela crítica que Bernstein (1996), em nota de rodapé, faz, do que ele denomina “teorias da competência”. Para o autor, esse grupo de teorias expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois a vê como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, porém sem tomar a dimensão da cultura como elemento de mediação nessa formação: “integra o biológico com o social, mas são, ambos, desconectados do cultural” :

A teoria da sintaxe, de Chomsky, a teoria do desenvolvimento e da transformação das operações cognitivas, de Piaget, a teoria de agrupações e reagrupações de Lévi-Strauss, são todas competências desencadeadas através da interação com outros não-culturalmente específicos. Isto é, a competência surge de dois fatores, um fator internamente embutido e um fator interativo. Desse ponto de vista, *a aquisição da competência se dá, analiticamente falando, no nível do social, não do cultural*, porque a aquisição depende não de qualquer

³ Piaget já esteve presente como uma referência da normatização curricular oficial no Brasil. É o que evidencia o Parecer 853/71, já mencionado. Quando o Relator Valnir Chagas propõe uma determinada concepção de currículo, enfatiza que “a velha marcha do ‘concreto para o abstrato’ apresenta-se hoje – na Psicologia Genética de Piaget , por exemplo – sob a forma tríplice de um período sensório-motor, seguido de uma fase de operações concretas’ que leva, na adolescência às operações formais...móveis e reversíveis’. Com base nisso, enuncia uma composição curricular assentada em “atividades, áreas de estudo e disciplinas”, pois tal forma comportaria uma montagem curricular “a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico”. (Brasil, CFE, Parecer 853/71).

arranjo cultural mas da interação social. (BERNSTEIN, 1996, p. 105). (Grifos meus).

A discussão em torno da noção de competência e suas implicações para o campo da educação e da pedagogia estaria incompleta se não nos reportássemos às suas explicitações de raiz condutista-funcionalista, tomada neste trabalho como mais uma das “teorias da competência”. Essa vertente foi fortemente explorada nos anos 70 nos Estados Unidos, e atingiu a escola brasileira consolidando o que se convencionou chamar “tecnicismo”, em virtude da extrema preocupação com a racionalização e controle dos processos pedagógicos. Base da “Pedagogia por Objetivos”, serviu de fundamento por mais de duas décadas. Por essa razão seus pressupostos e proposições também estarão sendo considerados e tomados como referência na investigação das fontes do emprego da noção de competência contemporaneamente.

Bernstein inclui a *teoria de agrupações e reagrupações culturais*, presente na Antropologia estruturalista de Claude Lévi-Strauss⁴ como uma das teorias da competência, dado que ela toma a ação do indivíduo sobre o meio social como condição prévia da inserção deste indivíduo na sociedade em que vive. Por meio da interação social, o homem desenvolve as competências necessárias para se *mover* na sociedade. Com vistas a explicar este processo, Lévi-Strauss utiliza o conceito de *bricolage*:

O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diferentes; mas diferentemente do engenheiro, ele não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas concebidas e procuradas na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto, continuamente restrito, de utensílios e de materiais, heteróclitos, além do mais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem, aliás, com qualquer projeto particular, mas é o

⁴ No presente estudo, não tomamos a antropologia estruturalista como objeto de uma análise detalhada, por não termos identificado sua explicitação de forma direta nos escritos da reforma curricular.

resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque, ou para conservá-lo, com resíduos de construções e de destruições anteriores. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.38).

A *bricolage* é entendida como um mecanismo que o homem põe em funcionamento com vistas a adaptar-se ao meio, ao construí-lo e reconstruí-lo. O movimento engendrado pelo adquirente da competência de ser um *bricoleur*, não é tomado, no entanto, como uma relação marcada por uma mediação propriamente *cultural*, que diferencia os indivíduos na sua condição de produto e produtores de cultura, como um outro culturalmente específico, mas, é definida muito mais pelo sentido de integração entre o social e o biológico. A competência se desenvolve por meio da participação ativa do indivíduo. Reside, sobretudo nele, a capacidade de se tornar um *bricoleur*, ao agir e reagir à sociedade em que vive.

No sentido apresentado por Lévi-Strauss, o conceito de *bricolage* se aproxima das elaborações teóricas da psicologia genética de Piaget e da sociolinguística de Chomsky, ao centrar no papel criativo do indivíduo as condições de sua interação com o meio. As críticas de Bernstein à teoria das agrupações e reagrupações culturais são pertinentes quando imputa a esta o limite de não considerar que a relação entre indivíduo e sociedade é sempre uma relação mediada pela cultura e por ignorar que neste processo estão postas relações de poder que deixam suas marcas.

Uma primeira hipótese decorrente do quadro conceitual da noção de competências está definida, portanto, com base na idéia de que ela é portadora de uma concepção instrumental da formação humana e esta se faz presente nos dispositivos normativos da reforma curricular no Brasil. Essa hipótese é explorada tomando-se por referência o pressuposto de Bernstein, segundo o qual as teorias da competência levam a uma compreensão de que a formação humana dá-se pelo simples contato entre o indivíduo e o meio, independentemente das práticas culturais que diferenciam indivíduos e grupos, e

independentemente, também, dos significados que derivam dessas práticas. Na crítica de Bernstein:

Num certo sentido, as teorias da competência anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente em sua aquisição, a criatividade é intrínseca ao ato de se tornar social. As diferenças entre indivíduos, são, portanto, um produto da cultura. Desse ponto de vista, as teorias da competência podem ser consideradas como críticas que mostram a disparidade entre aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, entre aquilo de que somos capazes e nosso desempenho. Entretanto, esse idealismo tem um preço: o preço de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade. (1996, p. 105).

Essa compreensão da formação humana desconsidera também a história, isto é, desconsidera que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural. A história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter mecanicista e instrumental. Neste sentido, o uso da noção de competências com os significados que se lhes atribui as “teorias da competência”, não poderia estar favorecendo a introdução de novas práticas de controle sobre a escola e sobre a formação humana?

Uma segunda preocupação a respeito dos significados da noção de competências e suas implicações para a formação humana localizou-se no pressuposto de que há, contemporaneamente, uma apropriação das teorias da competência por vertentes da Sociologia do Trabalho e do Currículo. Outro campo de investigação acerca da noção de competências residiu, assim, nas tendências atuais em torno da educação profissional, circunscritas no âmbito da Economia e da Sociologia do Trabalho. Esta é a origem de fato aparente e manifesta em muitos dos enunciados da reforma curricular.

As discussões sobre a formação para o trabalho, muitas delas recorrendo às mudanças na economia mundial, em especial às transformações tecnológicas e organizacionais no processo de produção, têm estado presente nas prescrições que visam à mudança no “paradigma curricular”: de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo organizado com base na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos.

Essa linha de interpretação tem se respaldado nos debates em torno da relação trabalho, educação e qualificação profissional, nos quais nota-se uma tendência: a de centrar-se o currículo da formação profissional no “modelo de competência” proposto com o fim de atender às exigências que as transformações sofridas pelo capitalismo nos últimos 30 anos estariam impondo aos trabalhadores. O propósito dessa análise foi o de contextualizar a origem do modelo de competência no campo da formação profissional e o modo como acabou se generalizando para o currículo da educação geral. Foram ressaltados, ainda, os aspectos dessa apropriação passíveis de crítica.

Demarcou-se também para análise da noção de competência, a Sociologia do Currículo, especialmente os escritos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que, no âmbito da teorização curricular tem disseminado a proposta de uma abordagem centrada nessa noção; segundo ele, o currículo numa abordagem por competências é capaz de dotar de significado os saberes escolares, ao relacioná-los dinamicamente à vida e aos contextos próximos dos alunos. A produção no campo da Sociologia do Currículo mereceu ser investigada, também, por ser a via que mais tem adentrado os espaços escolares por meio das leituras feitas pelos educadores, ainda que sua explicitação no interior dos documentos oficiais tenha se mostrado incipiente. Os escritos de Perrenoud evidenciam como uma de suas fontes, na composição de um discurso curricular alicerçado na noção de competências, a teoria psicogenética de Jean Piaget, dentre outras.

A segunda hipótese explorada decorreu do pressuposto de que a noção de competências, no interior das prescrições normativas para o currículo do ensino médio tem sido justificada, predominantemente, pela necessidade de

adaptar a escola às mudanças ocorridas no *mundo de trabalho*. A explicitação de tais mudanças, no entanto, restringe-se às inovações tecnológicas e organizacionais, como se estas se situassem em um solo neutro, não sendo marcadas pela lógica que o capitalismo imprime às transformações. Ignora-se o trabalho como uma prática humana que assume, na sociedade de mercado, a condição de trabalho alienado, de mercadoria. Nesse sentido, a adaptação da escola far-se-ia muito mais com o fim de atender aos imperativos postos por alguns setores do mercado de trabalho, inclusive no que se refere à interiorização do controle por parte dos trabalhadores, do que propriamente às transformações amplas por que passa a sociedade. As proposições da reforma curricular com base na noção de competências comportariam, assim, a mesma racionalidade instrumental que tem guiado a formação burguesa e sedimentando práticas educativas com vistas a instituir processos de adaptação do homem à sociedade.

Tomando por referência os escritos da Teoria Crítica da Sociedade, conforme Horkheimer, Adorno e Marcuse, a educação no capitalismo, ao tomar como referência predominante o trabalho na sua forma mercadoria, circunscreve processos de uma semiformação cultural, e impõe limites à formação para a auto-reflexão crítica. A cultura converte-se em instrumento de adaptação, que tem como consequência a dominação:

...a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. (ADORNO, 1996, p. 391).

A razão instrumental é a mesma que permite a conformação de teorias que tomam a cultura exclusivamente no sentido da adaptação. No presente trabalho, buscar-se-á evidências de que a proposição da noção de competências expressa nas prescrições da reforma curricular para o ensino médio, por ter seu fundamento primeiro determinado por supostas demandas do mercado de trabalho, e ainda, por fundamentar-se nas “teorias da

competência”, conduz-nos a uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana com vistas a adaptar o indivíduo às mudanças ocorridas na sociedade em favor da acumulação capitalista. No primeiro caso, porque se reporta fundamentalmente à determinação unidimensional do mercado, e, no segundo, porque incorpora um elemento fundante das “teorias da competência”, que é o de ignorar a dimensão da cultura como mediadora fundamental da composição dos requisitos da formação humana.

Cabe investigar, assim, em que medida o termo competências presta-se à adequação da educação escolar às demandas do mercado; não seria por esta razão que é, reiteradamente, apontado como inovação no âmbito das políticas de formação? Nos textos normativos, verifica-se uma maior proximidade ou distanciamento entre os distintos significados da noção de competências, considerando-se suas diferentes origens teóricas e formas que assume atualmente?

Ainda que possamos identificar diversas fontes do uso da noção de competências, a análise dos documentos oficiais permite conhecer o modo pelo qual foi se dando a apropriação das teorias da competência, bem como suas interlocuções recentes com a Sociologia do Trabalho e do Currículo, pelo discurso oficial. A multiplicidade de fontes nos leva a concluir que o emprego corrente da noção de competências, por diferentes atores do campo educacional – governo, educadores e estudiosos – , trata-se de um movimento teórico multifacetado e não coeso, que se expressa como movimento do pensamento pedagógico, ora atrelado diretamente às demandas do setor produtivo, ora gestado no campo das teorias e práticas pedagógicas que não se vinculam de imediato aos requisitos de formação para o trabalho.

Tendo por base os escritos de Philippe Perrenoud, permitimo-nos mais uma indagação: ao propor uma articulação entre saberes de diferentes naturezas com o fim de constituir significados a estes saberes na escola, a noção de competências não ofereceria, contraditoriamente, possibilidades à escola? Essa articulação entre os diferentes saberes é condição para relacioná-los à prática social histórica e individual? Se sim, não ofereceria possibilidades de os

educadores re-significarem os saberes e as práticas educativas? Estaríamos, então, diante de contradições novas que nos conduzem a repensarmos a escola e o currículo, ou permanecemos circunscritos a velhos conflitos e dilemas estando diante apenas de um discurso re-articulado com o fim de adequar a escola à formação societária vigente?

A intenção primeira desta Tese é, portanto, a de investigar as proximidades/distanciamentos entre os significados que adquire a noção de competências em suas diferentes origens, bem como a forma que assume no âmbito dos documentos oficiais e as implicações que trazem para a formação humana. Os textos oficiais compõem um valioso material de análise, pois expressam o discurso oficial como um ponto de referência coletivo para a organização e reorganização das práticas pedagógicas.

O uso da palavra competências tem sido precedido por diferentes termos. Assim, ora há referências ao 'modelo de competências', terminologia utilizada no campo da Sociologia do Trabalho; ora aponta-se um currículo numa 'abordagem' ou 'ênfase' por competências, quando se evoca então a Sociologia do Currículo ou a Psicologia da Aprendizagem; em outros momentos refere-se simplesmente ao 'conceito de competências', sem que haja a preocupação de se precisar o significado.

Para efeitos deste estudo, opta-se pelo uso de 'noção de competências'. O qualificativo 'noção' traz consigo as imprecisões terminológicas que têm circunstanciado o uso da palavra competências. Falar em noção, em vez de conceito, permite aguçar a capacidade de crítica, ao colocar em cheque a funcionalidade e o caráter instrumental que tem sido imputado ao termo. Aponta, ainda, para a possibilidade de se re-significar o termo ao perquirir se, contraditoriamente, ele não ofereceria possibilidades à escola, ao propor uma articulação entre saberes de diferentes naturezas, constituindo significado a estes saberes ao relacioná-los à prática social histórica e individual.

Herbert Marcuse aponta a relevância da análise dos significados das palavras para explicitar seu sentido histórico e político. A linguagem é portadora

da razão que a cria e institui práticas culturais. De posse de um caráter funcional e operacional, à linguagem pouca resta além de expressar a razão que submete a sociedade e o indivíduo a um “behaviorismo social e político”. Torna-se *comunicação*, porque “evita o desenvolvimento genuíno do significado”. (MARCUSE, 1982, p. 94 - 95).

Na linguagem cotidiana, o significado e a multiplicidade de conteúdos dos conceitos se evidenciam por meio do contato direto com as coisas e com a própria realidade. Com a linguagem *comunicada*, no entanto, o significado torna-se funcional, isto é, restringe os conteúdos do conceito, seus significados, a uma única possibilidade. Confere *unidade* na interpretação, e, por essa razão, assume uma forma totalitária:

Nesse universo de locução pública, a palavra se move em sinônimos e tautologias; na realidade, nunca se move em direção à diferença qualitativa. A estrutura analítica isola o substantivo governante de seus conteúdos que invalidariam ou pelo menos perturbariam o uso aceito do mesmo em declarações políticas e na opinião pública. O conceito ritualizado é tornado imune à contradição. (MARCUSE, 1982, p. 96).

A repetição, levada à exaustão, valida o significado e o converte em ideologia. Mascara, por assim dizer, dados significativos da realidade que possibilitariam a reflexão e a crítica. Segundo Adorno (1995b), a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de toda e qualquer reflexão filosófica. Por essa razão, a natureza prescritiva da linguagem normativa, que se traduz em pressupostos e indicativos das mudanças pretendidas, precisa ser minuciosamente investigada. Ela assume uma finalidade operacional e funcional que necessita ser problematizada.

Essa linguagem operacional é orgânica à razão instrumental que imputa ao conhecimento a condição da objetividade. Condensa os conceitos e padroniza de tal modo as formas pelas quais as idéias se expressam, que impede a formação do pensamento conceptual: “a linguagem funcionalizada, abreviada e

unificada é a linguagem do pensamento unidimensional". (MARCUSE, 1982, p. 101).

A linguagem funcional impede a abstração e o exercício da reflexão crítica, unifica-se ao imediatismo e satisfaz-se com a aparência dos fatos. Por isso ela é anti-histórica. Nega aos homens a possibilidade de, por meio da memória, por meio da reflexão histórica, captar as contradições e tornar-se capaz de produzir o pensamento crítico. No entanto, como afirma Marcuse:

O pensamento milita contra o fechamento do universo da locução e do comportamento; possibilita o desenvolvimento dos conceitos que desestabilizam e transcendem o universo fechado ao compreendê-lo como universo histórico. Confrontando com a sociedade em questão como objeto de sua reflexão, o pensamento crítico se torna consciência histórica. (1982, p. 105).

A operacionalidade da linguagem *comunicada* restringe a explicação ou compreensão, e, portanto, a reflexão e a crítica. Dessa forma, o controle, materializado em *informação* não gera resistências, pelo contrário, produz obediência e sujeição às normas. Por essa razão, desvendá-la é explicitar esse seu caráter instrumental e funcional. É reconstituir a lógica da linguagem bidimensional, dialética, que evidencia as contradições e *enuncia o conflito entre a coisa e sua função*. (MARCUSE, 1982, p. 105). É, dito de outra forma, repor no significado da palavra *conceito* a sua condição de ser resultado de reflexão. É re-significar o próprio termo:

O termo "conceito" é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas, tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes dele. "Idênticos" no quanto o conceito denota a mesma coisa; "diferentes" no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que explicam a coisa (mediação). (MARCUSE, 1982, p. 109).

A locução política identifica-se com a linguagem funcional e operacional. É uma linguagem *prescritiva*. Podemos identificar essa sua forma nos discursos, nos programas e demais instrumentos de administração pública. A educação como um campo da ação política retrata esse *universo de locução fechada e operacional*. Os conceitos podem adquirir nos enunciados da administração pública da educação aquele caráter identitário e unitário próprio do pensamento unidimensional. A sua natureza prescritiva demarca seu caráter autoritário. É desprovido de concreção:

Quando esses conceitos reduzidos governam a análise da realidade humana, individual ou social, mental ou material, chegam a uma falsa concreção - uma concreção isolada das condições que constituem sua realidade. Neste contexto, o tratamento operacional do conceito assume uma função política. (MARCUSE, 1982, p. 110).

Essa falsa concreção, bem como o caráter operacional e funcional da linguagem, está posta em muitas das proposições da atual reforma educacional do ensino médio no Brasil.

Muitos dos princípios e diretrizes da reforma curricular são definidos e justificados em virtude de se pretender promover uma adaptação da formação humana às exigências da sociedade contemporânea, entendida, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como uma “sociedade tecnológica” que, ao alterar o modo de organização do trabalho altera as relações sociais. Desse modo, estar-se-ia justificando o fato de que toda a formação humana, inclusive a que não visa à formação profissional, deva tomar o trabalho como princípio organizador do projeto educacional, escolar e curricular. É o que se pode depreender do Parecer 15/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades *contemporâneas todos*, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, *devem ser educados na perspectiva do trabalho* enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, Parecer CNE/CEB 15/98). (grifos meus).

A “lei”, como se ela tivesse existência independentemente dos homens. O “conceito” adquire um significado desprovido daquela concreção a que se refere Marcuse. Produz-se sua dimensão operacional e *terapêutica*, isto é, é utilizado em favor da manutenção das *condições sociais existentes*:

O caráter terapêutico do conceito operacional se mostra mais claramente quando o pensamento conceptual é metodicamente colocado a serviço da exploração e do aprimoramento das condições sociais existentes, dentro da estrutura das instituições sociais existentes (...) O conceito terapêutico e operacional se torna falso quando isola e atomiza os fatos, estabiliza-os dentro do todo repressivo e aceita os termos desse todo como os termos da análise. A tradução metodológica do conceito universal no operacional se torna então redução repressiva do pensamento. (MARCUSE, 1982, p. 110 -111).

Para o presente estudo, toma-se como pressuposto que o modo como o termo competências está incorporado aos dispositivos normativos evidencia uma linguagem de natureza prescritiva e funcional. A análise do modo como se dá essa incorporação é, assim, condição *si ne qua non* de compreensão dos sentidos da reforma e do que projeta para a formação humana. No âmbito das prescrições da reforma curricular, a própria linguagem é tomada em caráter operacional como “suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados”. (Brasil, Parecer CNE/CEB nº 15/98, p. 15). Uma vez mais,

recorremos a Marcuse para dimensionar as implicações desse caráter operacional imputado ao pensamento e à linguagem:

Todas essas proposições convertem os significados em significado operacional e têm como objetivo materializar uma formação humana também funcional. As mudanças na sociedade industrial precisam, para ganhar legitimidade, se orientar por novas concepções, pois aquelas que até o momento lhe deram legitimidade, tornaram-se por demais significativas para permanecerem. (1982, p. 25). [...] É preciso encontrar novas palavras, porém que expressem a mesma linguagem unidimensional. Manifesta-se aí uma das principais características da razão instrumental: seu caráter irracional que leva à transformação do resíduo em necessidade e a destruição em construção. (1982, p. 29).

Os documentos investigados compõem o quadro de referência empírico que dão sustentabilidade à discussão das hipóteses, bem como aos argumentos discutidos na conclusão em favor de um alcance relativo das prescrições normativas.

O modo como o termo competências aparece no discurso oficial não é consensual, nem mesmo se explicita de forma clara, pelo contrário, conduz a uma multiplicidade de interpretações. Vejamos alguns exemplos:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, condições para o exercício da cidadania neste contexto. (BRASIL, PCNEM, 1999)

...a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações. Aprender a aprender e a pensar, relacionar o

conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98 – DCNEM)

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, MEC/INEP/ENEM, 2000).

Um primeiro exame quanto ao emprego do termo “competências” no interior do discurso educacional oficial sugere a predominância do “modelo” proposto para a qualificação profissional, pelo menos nos momentos iniciais da Reforma. Os textos que se referem à avaliação das escolas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Exame Nacional do Ensino Médio) reportam-se às conceituações de competência cognitiva e lingüística. O estudo dessa base empírica permite discutir as contradições entre a aparência de uma proposta anunciada como democratizante e inclusiva e sua face voltada para a adaptação e adequação à realidade excludente do ‘novo capitalismo’.

A intenção é, além de analisar cada documento isoladamente, possibilitar um quadro comparativo no qual se evidenciem mudanças no discurso oficial, seja porque se impõem adequações ao contexto, seja porque mudam os atores/produtores desse discurso. Para exemplificar, observamos que a partir de determinado momento os termos *interdisciplinaridade e contextualização* passam a estar associados ao uso do termo competências e são tomados como referência para a organização do currículo do ensino médio. Isto sugere que os dispositivos normativos foram sendo compostos à medida que se foi implementando um conjunto de prescrições, por vezes desconstruídas. O resultado desse movimento, complexo e contraditório, foi a produção de um conjunto de prescrições fragmentadas que em muito tem dificultado a compreensão dos próprios dispositivos normativos. A fragmentação presente no discurso oficial não

quer dizer, no entanto, que se trate de um discurso desarticulado. Como se há de observar, o conjunto das prescrições expressam intenções semelhantes quando se trata, por exemplo, de adaptar o currículo às disseminadas mudanças tecnológicas e organizacionais relativas à produção e ao trabalho; as proposições estão articuladas, ainda, ao discurso internacional, explicitado, sobretudo, nos documentos e nas ações de organismos multilaterais de financiamento, como o BIRD e o BID e por outros órgãos como a Oficina para a Educação e Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL).

Para as finalidades apontadas, definiu-se um plano de investigação que buscou respostas para questões como: quais as relações entre o *texto* e o *contexto* em que os documentos oficiais foram produzidos? A que finalidades se destinam? Quais seus principais interlocutores? Que significados são atribuídos ao termo competências e qual a sua origem? Que concepção de formação está posta? Quais as implicações dessas proposições para as escolas médias e para a formação que nelas se processa? Optou-se por um procedimento de análise que permitisse notar, também, a metamorfose da noção de competências no decorrer da construção do discurso da reforma curricular. O confronto entre os diferentes significados atribuídos ao vocábulo mostrou-se capaz de revelar contradições originárias de conflitos de ordem política e/ou teóricas, bem como as ideologias postas no interior dessa política educacional, sobretudo no que se refere à compreensão da formação humana pretendida.

Face ao exposto, a presente Tese está organizada em seis capítulos. Para que a análise das teorias da competência, bem como de suas inserções nos dispositivos normativos da reforma curricular, procedessem de forma a permitir uma discussão sustentada em argumentos que permitissem uma visão ampla e ao mesmo tempo crítica da reforma, o primeiro capítulo ocupa-se de uma reflexão acerca da educação, do currículo e das reformas escolares, servindo-se para isso, principalmente, das contribuições de T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse com relação à análise das relações entre sociedade, educação e formação humana no capitalismo tardio. A opção por se tomar como referência os

escritos da Teoria Crítica da Sociedade dá-se por se compreender que a produção teórica desses filósofos oferece valiosa contribuição para a análise da educação e da escola na sociedade contemporânea. Procura-se valer de seus escritos para uma reflexão acerca da educação numa sociedade plenamente industrial, pois se considera que a Teoria Crítica da Sociedade é, também, uma teoria da formação humana e fornece sólida base para uma teorização crítica sobre a escolarização. Em seguida, empreende-se ao estudo da noção de competências e do modo como ela tem se inscrito no âmbito da educação e da pedagogia. Assim, no segundo capítulo, procede-se ao estudo das “Teorias da Competência”, nas perspectivas piagetiana, chomskiana e condutista. Nos terceiro e quarto capítulos analisa-se a apropriação recente das “Teorias da Competência” pela Sociologia do Trabalho (Capítulo 3) e pela Sociologia do Currículo (Capítulo 4). Os dois capítulos posteriores ocupam-se da análise dos materiais produzidos pelo governo federal, entre os anos de 1990 e 2002, tendo em vista a proposição e implementação da reforma curricular. No quinto capítulo traça-se um pequeno histórico da reforma educacional, com o fim de contextualizar as mudanças propostas e que serão analisadas, para, então, se proceder ao estudo dos documentos oficiais que tratam especificamente da reforma do currículo. Esse estudo é feito no capítulo seis, no qual são analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98), o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio, além de outras iniciativas oficiais que visaram à implementação da reforma. A análise dos textos normativos orientou-se por três eixos investigativos: o das relações entre as propostas curriculares e o discurso da necessidade de adequação da escola aos ditames do mercado; o da composição de um referencial curricular que toma a sociedade, a escola e o currículo de forma descontextualizada; e o da fluidez e ambigüidade com que é tratada a noção de competências no âmbito das proposições oficiais, que viabiliza a regulação da formação e sua subordinação à lógica posta pela economia. A título de conclusão,

nas Considerações Finais, procede-se a uma discussão que inclui, dentre outros aspectos, o do alcance relativo das reformas.

1 – CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: RACIONALIDADE E ADAPTAÇÃO

Nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu, assim, que os homens se educassem uns aos outros. (T. W. ADORNO, 1996).

1.1 – Educação e formação no capitalismo tardio

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela os indivíduos tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite aos homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que leva os indivíduos a tornarem-se “iguais”; mas, este movimento, ao ser produzido, é mediado pela subjetividade, o que faz com que os homens tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal condição atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual. A formação humana é, portanto, socialmente mediada, uma vez que o homem é fundamentalmente social e *torna-se* indivíduo:

A vida humana é, essencialmente, e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e

unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação. (ADORNO e HORKHEIMER, 1978, p. 47)

O indivíduo produz-se enquanto tal por meio das relações que se estabelecem entre ele e a sociedade, mediadas pela cultura. A diferenciação é, no entanto, a condição fundamental de aproximação e ao mesmo tempo de distanciamento em relação à sociedade:

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação. (...) Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio. (ADORNO e HORKHEIMER, 1978, p. 52).

Segundo Adorno, o que permite a diferenciação individual é a cultura, objeto da experiência formativa. A cultura, como dimensão objetiva da formação, é tomada em um certo sentido, qual seja, o da cultura enquanto práxis, em oposição ao sentido de “cultura do espírito”. Nesse sentido, a cultura não se define de modo autônomo em relação aos processos econômicos e políticos da sociedade⁵, guardam entre si uma estreita relação que confere significado e historicidade à formação social à qual dizem respeito.

⁵ Em “Cultura e civilização” (1969), Adorno e Horkheimer expressam a compreensão de que a esfera da cultura material compreenderia o que se tem denominado *civilização*, e o termo *cultura*, usado para designar a cultura do espírito. No entanto, posicionam-se contrariamente à separação entre cultura e civilização, pois “não pode existir uma sem a outra; (...) o desenvolvimento interior do homem e o aspecto que ele imprime ao mundo externo dependem um do outro”. Em “Teoria da semicultura” (1996), Adorno ressalta a necessidade de que se posicione “além da oposição entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Isto porém requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela”.

De modo semelhante, para Marcuse, a cultura é entendida como um processo de formação

...caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154).

A formação constitui-se em subjetivação da cultura, por uma dupla via: a da adaptação e a da emancipação, o que confere à cultura um duplo caráter: o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Desse modo, a formação, é “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. (ADORNO, 1996)

Por meio da adaptação⁶ se produz no indivíduo a condição pela qual ele se torna capaz de se orientar no mundo, torna-se parte dele. Nesse sentido, a adaptação é necessária, e, portanto, é também um dos objetivos da formação. A finalidade da adaptação faz-se limitada, no entanto, quando se converte em objetivo *exclusivo* da formação, “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior”. (ADORNO, 1995d, p. 143)

⁶ Adorno, em “Experiências Científicas nos Estados Unidos”, lembra que é comum a crítica à idéia de adaptação, e ressalta sua positividade: “Os intelectuais europeus como eu tendem a considerar o conceito de adaptação, do *'adjustment'*, somente como algo negativo, como extinção da espontaneidade, da autonomia da pessoa individual. Mas é uma ilusão, criticada com força por Goethe e Hegel, que o processo de humanização e de formação cultural se desenvolva sempre e necessariamente de dentro para fora. Realiza-se, também, como dizia Hegel, precisamente mediante a alienação. Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível – senão na medida em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente deste modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como a uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidade unilateralmente cultas” (Adorno, T. W. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: *Palavras e sinais. Modelos críticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 175)

Ao privilegiar o aspecto da adaptação, a formação tem prescindido dos momentos que levam à diferenciação, e, como não há formação cultural sem diferenciação, dificulta-se uma autêntica formação para, em seu lugar, fazer emergir uma *semiformação*. Em nossa sociedade, a semiformação define-se como “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. (ADORNO, 1996, p. 400).

Adorno demarca os prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem sido restringida à condição de formação cultural voltada quase que exclusivamente para a adaptação e para a submissão ao controle. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento, tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a identificar os mecanismos de dominação e produzir sua emancipação.

Adorno e Horkheimer no escrito *O conceito de esclarecimento* mostram como a razão burguesa converteu-se no sustentáculo da modernidade; seu caráter instrumental e formal reproduz-se de forma ampliada a todas as formas de produção e manifestação da cultura. Os modos de representação do mundo passam a funcionar como formas de dominação que imprimem à formação humana a condição de formação burguesa:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o

conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 47).

A cultura, portanto, tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nesta condição, tem como pressuposto o “esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO, 1985b), e, como resultado, a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. De acordo com Marcuse (1998), a cultura converteu-se num objeto de organização, tornou-se *administrada*.

Na sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio⁷, a cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a de *indústria*. Passa a compreender processos individuais e coletivos atrelados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação passa a ser a indústria cultural, que “confere a tudo um ar de semelhança”. A cultura se vê, assim, empobrecida, padronizada, assume uma forma identitária que exclui o

⁷ Adorno se utiliza da expressão “capitalismo tardio” com o fim de alertar para uma realidade que se transformou desde as formulações clássicas de Marx sobre o capitalismo. As mudanças ocorridas nessa sociedade ao longo do século XX o levam a concluir que: “Mesmo que se tivesse verificado de modo imanente ao sistema – a lei não inequívoca em Marx – da taxa decrescente de lucro, teria de ser concedido que o capitalismo descobriu em si mesmo recursos que permitem empurrar para as calendas gregas a bancarrota total – recursos entre os quais, inquestionavelmente, estão, em primeiro lugar, a imensa elevação do potencial técnico e, com isso, também a quantidade de bens de consumo que beneficiam todos os membros dos países altamente industrializados. Ao mesmo tempo, em vista de tal desenvolvimento, as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara.” (ADORNO, 1986, p. 63). O autor ainda ressalta que vivemos sob uma sociedade que se tornou *plenamente uma sociedade industrial*, na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em grande escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais. Marcuse, por sua vez, vale-se da expressão “sociedade industrial” para designar uma sociedade marcada pelo caráter totalitário da produção e na qual a tecnologia converte-se em um sistema de dominação: “Nessa sociedade o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as aspirações individuais. Oblitera assim a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle e coesão social.” (MARCUSE, 1982, p. 18).

diferente, o original; universaliza-se na condição de *mercadoria*. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b).

A formação é o alvo privilegiado da indústria cultural, que, por inúmeros canais, fornecem às massas, bens de formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 394). À exceção do que é oferecido pela indústria cultural, pouco resta aos desígnios da formação, que iguala-se à submissão à natureza. Instala-se um processo de socialização que leva à semelhança, e, nesse processo, o próprio sujeito se vê eliminado: “No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si”. (ADORNO, 1996, p. 391).

A educação que se realiza não cumpre o que promete, a não ser de forma limitada. A intencionalidade da formação vê-se lograda. Assim como a promessa do prazer vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural não se realiza, também na educação a promessa da formação não se realiza, ela é apenas anunciada em termos de finalidades e propostas. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica seguramente no exercício da análise crítica do processo que a institui como semiformação:

Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural...A irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. ...De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 1996, p. 410).

A formação cultural possui a marca de cada época, está, portanto, circunstanciada pela história. Na formação social do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo da semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e menosprezado o da emancipação.

Quando a cultura transmuta-se em especialização do conhecimento e volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos da profissionalização, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental. A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado imputa à formação humana a condição de uma formação que separa a formação da consciência da formação para o trabalho, e conduz à semiformação. (CROCHICK, 2000). A consciência da semiformação apresenta-se, assim, como a única possibilidade de sobrevivência da cultura, que está limitada, porém, “quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil”. A partir daí, “a cultura trai-se a si mesma” (ADORNO, 1996).

A racionalidade tecnológica imputada ao trabalho produtivo e generalizada às demais formas de trabalho, como o pedagógico, conduzem a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela. Esse processo de aprisionamento da consciência e da existência é o elemento fundante do trabalho alienado. Como analisa Maar:

A perda da experiência possível se relaciona ao que é interposto entre o sujeito e o que lhe é externo: a técnica⁸, pela qual se perde, no processo de trabalho da industrialização avançada, a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é mero objeto de dominação e alienação. Existiria uma identificação entre alienação e objetivação no processo de trabalho capitalista industrial, pela qual se produziria o fenômeno da reificação, travando a constituição da experiência formativa. (MAAR, 1995a, p. 65)

Quando critérios como os da racionalidade que visa à eficiência e ao lucro comandam esse processo de formação, e seu fundamento primeiro passa a ser o trabalho na sua forma mercadoria, temos como resultado a lógica da produção capitalista adentrando os tempos, espaços e conteúdos da formação humana. Restringe-se a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva. O resultado da adequação da formação às regras do mercado, manifesta-se na forma de *integração*, por meio da qual se cria uma identificação com as formas de exercício do poder que se estabeleceram na sociedade. A formação mediada pelo trabalho alienado gera um indivíduo que, em sua generalidade, “não é só o substrato biológico, mas ao mesmo tempo a forma reflexionante do processo social, e sua consciência de si mesmo como uma existência independente é a ilusão de que precisa para o aumento da eficiência, enquanto o individualizado funciona na economia moderna como mero agente da lei do valor” (ADORNO, 1992).

A experiência formativa, no sentido destacado pela Teoria Crítica da Sociedade, suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. Segundo Adorno, “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (Adorno, 1995d, p. 148).

⁸ Conforme observação do autor, cabe esclarecer que o termo *tecnologia* corresponde melhor ao sentido atribuído à palavra *técnica*, pois concorda com Marcuse quando este assevera que a tecnologia implica em apropriação da técnica na forma capitalista de exploração do trabalho. Nas palavras de Marcuse: “A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação, que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (MARCUSE, 1982, p. 19).

Observa-se a crítica de Adorno, principalmente em *Teoria da Semicultura*, sobre a educação que se volta exclusivamente para a resolução de tarefas cotidianas, imprimindo à formação um caráter pragmático. Assevera que, nessa condição, a cultura se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentação que, no limite, conduz à adaptação.

Uma genuína experiência formativa é instituída quando se toma a experiência como mediação necessária, como um processo de auto-reflexão, “em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. (MAAR, 1995, p. 24). O sentido atribuído comumente à experiência a tem restringido, no entanto, ao mero exercício da repetição. A experiência tem sido tomada como sinônimo de experimentação ou de treinamento, e, nesse sentido, não permite o exercício da reflexão e da crítica, pois prescinde “da substância real da experiência sem jamais voltar a ela depois de atingir a abstração do nível conceitual”. (MARCUSE, 1998, p. 166-167). Marcuse oferece uma explicação bastante clara do porque a experiência formativa não tem se processado com a completude e significação necessárias:

O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito freqüentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa **crítica da experiência** o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. **Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado** para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, **por uma experiência mutilada, por fatos incompletos.** (Marcuse, 1998, p. 166) (grifos meus)

Essa limitação da experiência formativa a que se refere Marcuse é alvo de muitas das práticas vivenciadas nos currículos escolares, e tem sido responsável

pela limitação da própria formação, por seu confinamento à condição de *semiformação*, nas palavras de Adorno. Isto porque, sob o anúncio de uma pretensa democratização, “promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe por toda a parte.” (MARCUSE, 1998, p. 163-164)

Cabe a indagação quanto à possibilidade de que, em nossa sociedade, a formação humana adquira um outro *status*, ou ainda, se é possível uma formação que se volte ao mesmo tempo para a sociedade e para o indivíduo. Para os autores apreciados, “no mundo em que vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos...tornou-se irrealizável” (ADORNO, 1995, p. 154). E o motivo para isto é a contradição inerente a essa sociedade, pois,

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181)

Concordar com as afirmações precedentes, não impede, no entanto, que se deposite nos processos formativos, inclusive os que se processam nas escolas, uma profunda confiança em sua capacidade de superar o “conformismo onipresente”, mas, para isto, impõe-se a necessidade de que se fortaleça a resistência, mais do que a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144)

1.2 – A escola e o currículo: a formação administrada

A formação humana tem se constituído em processos de socialização com vistas à adaptação. Desde processos informais, até os mais elaborados,

intencionais e planejados como é o caso da escola. Na escola, prevalece um certo tipo de organização do trabalho que reproduz a razão instrumental e institui na escolarização uma dimensão conservadora e conformadora.

A racionalidade instrumental firma-se como requisito nos meios (processos) e nos fins (resultados) a que se destina a educação escolar, e traz como consequência uma dinâmica na qual “a afirmação da dimensão estrutural da razão significa a negação de sua dimensão emancipatória”. (PUCCI, 1994, 24).

A escola originária da formação social burguesa conduziu as práticas escolares a processos de adaptação e estabeleceu seu caráter conservador e conformador:

O modo como a instituição escolar tem se organizado tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. A razão que demarca objetivos, metas e finalidades, impõe, *a priori*, os desígnios de formação individual. A reprodução memorizada dos bens culturais submete o comportamento aos modelos facilmente consumíveis da indústria cultural, e remete sem culpa à aceitabilidade da padronização e da massificação. As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das idéias alheias. O objeto da aprendizagem, um conhecimento fragmentado, cindido mas legitimado pelo *status* de *ciência* tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos. (SILVA, 2001).

A origem da escola burguesa remonta às transformações fundantes dessa formação social e está marcada pelo cumprimento de funções articuladas ao movimento histórico que lhes deu origem. Assim, coube à escola zelar pela inserção de todos os indivíduos nas novas relações sociais e de produção, produzir consumidores por meio da disseminação de novos hábitos, valores e idéias, bem como promover um contexto social favorável ao acúmulo de capital (DALE, 1988).

Nos modos de organização do trabalho escolar predominam práticas que demarcam objetivos, metas e finalidades pré-determinados, imbuídos de uma

lógica prescritiva com vistas a adequar a formação aos requisitos da sociedade. Um dos critérios que tem prevalecido para esse fim é o da adequação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, que impetram à formação a *coisificação* de suas finalidades e práticas: “No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conceito de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (ADORNO, 1996, p. 396-397).

O caráter prescritivo que define *a priori* as finalidades e o sentido da formação exclui o indivíduo da possibilidade de autodeterminação, o que faz com que a autonomia e a liberdade, condições imprescindíveis para que a formação ocorra, estejam presentes apenas de forma limitada e sujeitas ao controle. Desse modo, a formação “remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair” (ADORNO, 1996, p. 396, 397). Ou ainda: “Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390).

Na escola, há a convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Estas particulares formas em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressar dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. Desse modo,

...a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da racionalidade instrumental, opressiva e repressiva. Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. (...), no entanto, é uma agência poderosa para emancipação do homem. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1995, p. 136).

O que resulta desse modo de organizar a escola é a *semiformação*, uma vez que a educação tem realizado apenas um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não tem realizado o outro, o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

O currículo é, com certeza, o elemento da formação escolar que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, e está impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado.

O currículo pode ser definido como “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (VEIGA NETO, 1995). Trata-se, assim, daquela porção da cultura que tornou-se *escolarizada* (WILLIAMS, apud VEIGA NETO, 1995). Há, portanto, estreita relação entre um currículo e a cultura da qual ele é referência,

...de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 1995).

Os estudos sobre o currículo remontam ao início do século XX. Silva (2000) localiza seu surgimento no ano de 1918 com a publicação do livro *The Curriculum*, de Bobbit. A sociedade americana da época encontrava-se em pleno movimento que impulsionava a mudanças de ordem econômica, política e cultural. Tais mudanças explicam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

As propostas de Bobbit assemelham-se em muito aos princípios adotados pela organização do trabalho fabril inspirados em Frederick W. Taylor. Para aquele teórico, a escola deveria se organizar tal qual se fosse uma indústria. Deveria especificar rigorosamente os resultados que buscava alcançar, bem como precisar os métodos e os mecanismos de mensuração com vistas a saber se os resultados propostos estariam sendo atingidos. De modo sintético, as proposições de Bobbit levam o sistema educacional a estabelecer seus objetivos com base nas demandas de formação previstas pelo mercado de trabalho. Seus principais interlocutores são a economia e a racionalidade impressa pela lógica mercantil, e está respaldado, ainda, pela Psicologia Experimental de Thorndike.

Ainda que a origem das teorias do currículo situe-o no quadro dessa tal racionalidade, como observa Tomaz Tadeu da Silva (2000), nem por isso se pode ignorar que outras produções, de caráter menos economicista, estivessem tomando o currículo como foco de análise e proposições. É o que ocorre, por exemplo, com a obra de John Dewey, de 1902, intitulada *The child and the curriculum*. Dewey volta sua atenção para uma escola que se ocupe em formar para a democracia, mais do que para a economia. Neste sentido, propõe considerar também os interesses e as experiências vividas pelos alunos e assevera que o planejamento curricular deveria assegurar a vivência de princípios

democráticos. Os escritos de Dewey não se tornariam, porém, a principal referência na formulação do currículo como um campo especializado de estudos. É a perspectiva posta por Bobbit que prevalecerá neste intento.

Em Bobbit, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática, atrelada à busca de eficiência social. Segundo Lopes (s.d), “na história do currículo, as teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento inicial associado aos trabalhos de Franklin Bobbitt e Werret Charters, e seu ápice associado ao trabalho de Ralph Tyler”. A idéia de eficientismo em Bobbit “visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola”.

Essa dimensão eficientista tornar-se-á ainda mais acabada com as postulações de Ralph Tyler, em 1949, também nos Estados Unidos, que recuperou muitos dos princípios de Bobbitt, dentre eles a ênfase na proposição dos objetivos. (Lopes, s.d.). A organização e o desenvolvimento curricular, noções centrais no modelo de Tyler, deveriam se orientar por quatro questões básicas: ‘1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que *experiências* educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados? (SILVA, 2000, p. 22). Essas questões referem-se tanto aos objetivos que deverão ser atingidos, quanto à organização, de maneira eficiente, das experiências a serem oferecidas, bem como da avaliação de que os objetivos sejam de fato atingidos.

A preocupação com os objetivos de ensino prevalece sobre as demais e se constitui em um dos fundamentos da *Pedagogia por Objetivos* dominante nos Estados Unidos nos anos 60 e seguintes, difundida igualmente no Brasil. A institucionalização da Pedagogia por Objetivos ocorre ao mesmo tempo em que vai se estruturando a crítica a seus pressupostos e métodos.

As perspectivas críticas da teorização curricular iniciam-se e se expandem ao longo dos últimos 30 anos. Dentre elas estão, por exemplo, as proposições de Paulo Freire, Luis Althusser, Bordieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establét, dentre outros. O mérito dessas teorias está principalmente em realizar uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. (SILVA, 2000, p. 26). Elas invertem as perspectivas colocadas pelos enfoques tradicionais ao efetuarem os necessários questionamentos com relação à formação social dominante.

Nos modelos de Bobbit e Tyler prevalece o desejo de uma adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. O currículo ocupa-se tão somente de prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio. Trata-se, portanto, de um problema técnico. O que as perspectivas críticas vão mostrar é o quanto a organização curricular deve estar além dessa dimensão técnica e instrumental. Os dispositivos curriculares, o modo como o conhecimento se situa no interior do processo educativo, é selecionado e transposto didaticamente de modo a constituir-se em objeto da formação e abarcam dimensões culturais amplas como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia, etc...

O conhecimento, e o modo como este se converte em saber escolar, é um dos focos privilegiados nas análises sobre o currículo. Sustentando-se na crítica marxista à sociedade capitalista, em especial nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, Michael Apple (1982), ressalta a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, e denuncia que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo. Ressalta, no entanto, que os vínculos entre economia e educação não se consolidam de forma determinista, mas são mediados pela ação humana no processo de formação, ou seja, estes vínculos vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas (APPLE, 1982, p. 11). Apple busca na formulação gramsciana do conceito de hegemonia a sustentação de seus argumentos:

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge a sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo. (SILVA, 2000, p.46).

Uma idéia central na análise de Apple é a de *currículo oculto* utilizada para “entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores” (APPLE, 1982, p. 11). Esta constatação fez com que se chegasse à compreensão de que o currículo não se reduz à definição das intenções da formação que se explicita em um certo modo de planejar as ações educativas.

O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e ainda a dimensão do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam idéias, valores, etc...e que também convertem-se em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade. Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural”. (APPLE, 1982, p. 10).

Mas o currículo é também um campo de resistência. Paul Willis (1991), em *Aprendendo a ser trabalhador*, observa que o fato de que jovens de classe operária dirijam-se para ocupações dessa mesma classe não se deve a razões determinadas de modo imediato pela sua condição econômica, mas que esta é uma destinação criada culturalmente. Assinala, ainda, que, se é uma criação

cultural, ela pode voltar-se para uma formação assentada na resistência e não na subordinação. Esta perspectiva será amplamente trabalhada por Henry Giroux.

O currículo como campo de resistência é explorado por Giroux desde suas primeiras produções, como *Ideology, culture, and the process of schooling*, de 1981 e *Theory and resistance in education*, de 1983. A estruturação de sua perspectiva analítica recorre aos escritos da Escola de Frankfurt, em especial a Adorno, Horkheimer e Marcuse. Segundo Giroux, as perspectivas dominantes do currículo pautam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência, fundados em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. (SILVA, 2000, p. 51-52). A preocupação em compor uma teoria da resistência deve-se também às limitações percebidas nas *teorias da reprodução*⁹ divulgadas à época (SILVA, 2000, p. 53).

Assumir que o currículo comporta ao mesmo tempo objetivos que visam à conformação, mas, também à resistência, isto é, assumir a possibilidade da resistência, direciona a análise curricular para o sentido que confere Adorno à formação, no escrito *A educação contra a barbárie*: a de que a educação deve voltar-se para a contradição e para a resistência: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (Adorno, 1995, p. 183). Adorno assevera ainda que a escola “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144).

⁹ Silva (2000) assinala que quando tem início a produção de Giroux e Apple, bem como de outros seus contemporâneos, está se divulgando os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, dentre outros, vistos por esses autores como sendo portadores de “rigidez estrutural e conseqüências pessimistas”. Por esta razão, os trabalhos iniciais de Giroux ocupam-se de uma cuidadosa crítica a essas abordagens e busca propor alternativas no sentido de evidenciar que na escola se constroem mediações que podem exercer uma ação contrária à lógica de poder e de controle instituídas.

Recorrer aos frankfurtianos possibilitou a Giroux produzir uma crítica à epistemologia implicada na razão instrumental, e que tem favorecido práticas escolares que conduzem à dominação e à alienação. Segundo ele, tal epistemologia, bem como a crítica a ela, são apreendidas quando se recorre à teoria da cultura presente na perspectiva posta por Adorno, Horkheimer e Marcuse:

A teoria da cultura da Escola de Frankfurt oferece novos conceitos e categorias para a análise do papel que a escola representa como agente da reprodução social e cultural. Esclarecendo a relação entre poder e cultura, aqueles teóricos ofereceram uma visão da maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas por formações culturais específicas. O conceito de cultura nesta visão existe em uma relação particular com a base material da sociedade e o valor explanatório de tal relação será encontrado ao problematizar-se o conteúdo específico de uma cultura, sua relação com os grupos dominantes e dominados, bem como a gênese histórico-social do 'ethos' e das práticas culturais legitimadoras e de seu papel na constituição de relações de dominação e resistência. (GIROUX, 1983, p. 28).

Para uma teoria crítica da escolarização, dois conceitos tornam-se centrais ao se analisar o currículo: os de emancipação e libertação (GIROUX, 1983). A escola deve oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições. Esta é uma condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação e não a domesticação. Torna-se fundamental, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. A análise do modo como se institui uma *política cultural* permite evidenciar que o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder. Há, portanto, uma disputa pelos significados que são ao mesmo tempo impostos e contestados. (SILVA, 2000).

É ilustrativo lembrar, por exemplo, o quanto a educação tem se organizado com base em valores próprios da sociedade que tem nas relações

de mercado sua sustentação, como é o caso da valorização da competição, presente muitas vezes de forma explícita tanto nas intenções quanto nas práticas efetivadas nas escolas. Competição e formação humana guardam entre si uma contradição fundamental, como lembra Adorno:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (ADORNO, 1995c, p. 161)

A perspectiva do currículo como um campo de resistência, foi evocada também por Paulo Freire. As influências do pensamento freiriano se fizeram destacar tanto no que se refere à *pedagogia da possibilidade*, quanto pela problematização das relações entre pedagogia e política. Conforme Silva (2000), Paulo Freire antecipa uma abordagem pós-colonialista¹⁰ do currículo, quando privilegia a perspectiva epistemológica dos povos dominados, o que faz com maestria em *Pedagogia do Oprimido* ou em *A importância do ato de ler*.

¹⁰ De acordo com Silva, "a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento.... A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas noutros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante". (2000, p. 129- 130).

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. (...) A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1986, p. 28).

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Permite localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas. Desse modo, as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. O currículo e a escola não estão simplesmente à mercê dos interesses da economia ou da política, pois constituem-se em instâncias mediadas pelas contradições sociais, que, se têm fortalecido o aspecto da adaptação, contêm em si a possibilidade de uma formação voltada para a resistência e para a emancipação. Para isso, é preciso privilegiar a prática da reflexão por parte de educandos e de educadores. O exercício do pensamento crítico precisa se converter no objeto da formação, pois como assevera Adorno, aquele que pensa, impõe resistência.

No que se refere aos professores, é preciso lembrar que eles se constituem em mediadores entre a sociedade e o aluno, e, portanto, “não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido”, como assevera Adorno em *Tabus acerca do magistério* (1995e). A natureza complexa do trabalho do professor comporta as contradições que o situam ao mesmo tempo como sujeito e como objeto da formação do aluno:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de serem seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionalmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa...Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem, etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de franqueza e insegurança. Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo possivelmente ainda mais rejeitado por ele. Assim, pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagradado” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. (ADORNO, 1995e, p. 112-113).

Do lado dos alunos, a relação com a escola e com os professores apresenta-se sob a suspeição de quem “é retirado da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, freqüentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante ríspido, a alienação”. (ADORNO, 1995e, p. 112). Adorno ainda lembra que “o agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história”. (ADORNO, 1995e, p. 112).

Ainda assim, ainda que as relações que se estabelecem na escola e se travam diretamente entre professores e alunos se assentem em princípios ordenados segundo uma lógica impositiva, tais relações mostram-se necessárias,

sobretudo em uma sociedade que pela sua complexidade retira cada vez mais das instâncias próximas a possibilidade do convívio e o remete à sociedade. A relação entre escola e sociedade, é, portanto, chave decisiva da transformação individual e social, mas, nessa direção é preciso considerar que

...enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995e, p. 116-117).

1.3 – O currículo e as reformas educacionais

O principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional. De tempos em tempos anuncia-se a intenção e, na seqüência, implementa-se um conjunto de ações com vistas a alterar a estrutura e o funcionamento das escolas. Tem sido convencional denominar esses procedimentos de reformas educacionais.

A respeito das finalidades das reformas educacionais, Adorno nos oferece uma contribuição para a análise de seus significados. Assim se pronuncia:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise (da formação cultural), porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente preocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388)

O estudo das reformas educacionais é relevante pois permite elucidar a que vêm, quais as intenções manifestas e não-manifestas, seus limites, possibilidades e contradições. Permitem avaliar, inclusive, seu alcance quanto aos prováveis impactos que causará sobre a cultura e a organização escolar. O nível de detalhamento da reforma permite, também, dimensionar em que medida ela é plausível de execução ou em que medida é mera retórica. Assim se pronuncia Sacristán a esse respeito:

Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de 'reforma'. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. (SACRISTÁN, 1996a, p. 52)

Sobre o significado e o alcance das reformas educacionais, Thomas Popkewitz (1997) considera que seu resultado só pode ser limitado, não alterando significativamente o todo, pois possui um caráter fragmentário na medida em que não toma como referência a análise global do sistema educacional, bem como a necessidade de respaldar-se, concretamente, no fazer cotidiano das escolas.

Na análise da reforma curricular é preciso considerar ainda que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação, mediados pelas relações de poder, que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas.

Em *knowledge and control*, de 1971, organizado por Michael Young (apud GOODSON, 1998), o autor estabelece um pressuposto para todo e qualquer estudo sobre o currículo: o de que ele é, antes de tudo, uma *invenção social*. Enquanto

invenção social, ele é o resultado de situações mais, ou menos, conflituosas e, portanto, caberia indagar o porque das escolhas feitas, o porque deste e não daquele conhecimento, e indagar ainda quais valores e interesses estariam envolvidos nestas escolhas. Em síntese, o programa delineado por Young para a *Nova Sociologia da Educação* buscava investigar as relações entre currículo e poder e de que forma elas se constituem em práticas de formação no interior da escola.

Com o fim de dar conta da proposição acima anunciada, Young faz uma distinção entre o currículo como *fato* e o currículo como *prática*, entre o currículo enunciado ou prescrito e o currículo vivido, praticado. Isto porque as práticas levadas a efeito por professores e alunos não correspondem fielmente ao estabelecido previamente, mas, no entanto, mesmo que haja uma ação intencional no sentido de contrariar as formulações prévias, elas permanecem presentes como um dos elementos definidores das práticas. Neste sentido, o autor afirma:

O 'currículo como fato' precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma *mistificação* quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar. (YOUNG e WHITTY, apud GOODSON, 1998). (Grifo meu)

Essa mistificação, no entanto, não se restringe ao currículo como fato, mas é característica, também do currículo como prática, quando

...reduz a realidade social de 'curriculum' às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como por exemplo as matérias escolares). Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea,

ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los. (YOUNG e WHITTY, apud GOODSON, 1998).

A distinção entre “currículo como fato” e “currículo como prática” permite considerar o currículo como uma construção social. Nesta direção, Young se propõe a evidenciar as conexões entre os princípios de distribuição do poder e as várias fases do processo de construção curricular (seleção, organização, distribuição, avaliação) (SILVA, 2000), o que o leva a formular questões como as que seguem:

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Porque alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e os princípios do poder? Que interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2000, p. 70).

O mérito dessas proposições está não apenas em colocar o poder como algo inerente ao processo de seleção da cultura que, em última análise, irá compor o currículo, mas, sobretudo, em oferecer um primeiro indício em direção à compreensão de que as escolas conferem significados particulares às propostas curriculares oficiais, e, estas, mesmo de forma relativa, causam impactos sobre as práticas educativas, pois, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1998).

As proposições de mudança curricular por meio de uma reforma educacional têm, sobre a escola, alcance limitado. No entanto, produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, capazes de atuar com forte carga ideológica que podem conferir legitimidade às mudanças propostas.

Se é certo que os estudos curriculares, nas últimas décadas, nos têm levado a compreender o currículo como uma práxis cultural que se plasma em práticas educacionais, também se está recuperando cada vez mais, talvez como reação, o valor das análises dos currículos públicos, porque eles são divulgadores muito transcendentais de códigos de comportamento cultural e pedagógico, porque funcionam como veículos de ideologia pedagógica, através de um discurso que se propaga por canais muito diversos e potentes. As propostas de currículo em forma de texto, a codificação escrita da cultura que queremos recriar, não se instalam na realidade em forma de práticas culturais à margem de pessoas, materiais e contextos, como vimos repetindo, mas são propostas de política cultural com uma grande carga simbólica nos sistemas educacionais, afetando pais, estudantes, professores, a burocracia administrativa e os fabricantes de informação escrita ou de qualquer outro tipo. (SACRISTÁN, 1996b, p. 44)

Há, portanto, um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pela escola. Opera-se um duplo movimento: o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos, o que implica em que se considere, na análise da reforma, que na passagem do *discurso instrucional* ao *discurso regulativo* (Berstein, 1996), as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, muitas vezes distintos dos que foram formulados.

Berstein (1996) considera o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro como um movimento de *recontextualização*, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado. Alice Casimiro Lopes assim sintetiza a análise desse autor:

A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. Este discurso, para Bernstein, é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo. (LOPES, 2002).

Considerar que as escolas reinterpretem, reelaborem e redimensionam o discurso oficial não significa, porém, menosprezar a importância desse discurso. Ele tem se mostrado capaz de compor sua própria legitimidade, tanto ao afirmar o caráter de inovação, quanto ao realizar a apropriação de um ideário pedagógico já legitimado. (LOPES, 2002). Sua importância reside, também, na força que exerce na produção de um novo discurso regulativo:

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002).

As prescrições curriculares oficiais e sua implementação são produto e produtoras de conflitos e “proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. Os resultados dessa luta mostram que

... o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um ‘significado simbólico’ e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (GOODSON, 1998, p. 17).

O currículo está no centro da atual reforma educacional. A que se deve esta centralidade? A esse respeito Silva (1999) observa que no currículo

...se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. (Nele) se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforça-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade.

Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA, 1999a, p. 29).

A análise da teoria curricular, quer seja em suas explicitação normativa, como é o caso das propostas oficiais, quer seja em suas manifestações na prática escolar, implica em investigar como na escola se exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade no processo de formação. A relação indivíduo - sociedade na escola é uma relação mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma *cultura curricularizada*, uma vez que o currículo sempre compreendeu processos de seleção da cultura. No entanto, ele

...não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique *a priori* para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização. (SACRISTÁN, 1996b, p.36-37).

Estudar o currículo e a política de reforma curricular implica, portanto, recorrer ao estudo das prescrições normativas, considerando, no entanto, que estes não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com os dispositivos normativos, atribui a estes significados, marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados, e marcados, também, pela articulação do trabalho escolar ao contexto sócio-cultural e político cultural. Deste modo compreende-se currículo enquanto expressão da prática e da função social da escola.

2 – FORMAÇÃO HUMANA E “TEORIAS DA COMPETÊNCIA”

A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade. (Basil Bernstein, 1996)

2.1 - Aprender a aprender: Piaget e a competência cognitiva

Biólogo suíço, Jean Piaget teve como preocupação principal estudar o “sujeito epistêmico”. Pesquisou a evolução do pensamento infantil até a adolescência, e se propôs a analisar o processo de interação indivíduo - ambiente com o fim compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para se adaptar ao mundo. De acordo com ele, esse processo de adaptação ao meio depende do conhecimento, considerado fundamentalmente um processo de ação do sujeito sobre o objeto, respostas do indivíduo em relação ao ambiente que o cerca.

Piaget investigou, experimentalmente, como se dá o conhecimento, realizando pesquisas usando a observação direta e sistemática. Estabeleceu que há sempre uma *lógica* na organização dos elementos constituintes da vida em todos os seus aspectos: orgânico, mental e social. Isso o levou a investigar seu tema de interesse, a gênese do conhecimento, e explicá-lo do ponto de vista biológico e psicológico.

Diante de um problema epistemológico, Piaget se dedica a investigá-lo no campo da Psicologia. Para esse fim se propôs a compor um método de investigação objetivo que oferecesse base experimental para seus estudos, pois conforme reitera em *A Epistemologia Genética*, de 1970, seu propósito era demonstrar que

... o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem dos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram... Em outras palavras, todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidade tão logo elaboradas, e de que, no plano do real, elas permitem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET, 1975c, p. 129)

Com a intenção de elaborar uma formalização progressiva das etapas do desenvolvimento do conhecimento e investigar o processo de formação psicológica das noções que pretendia compreender, Piaget busca na *Psicologia Genética* seus fundamentos, e a define como

...pesquisa essencialmente interdisciplinar que se propõe a estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência determinada (sendo os dados fornecidos por especialistas dessa ciência e da sua epistemologia) e de outra, ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos) e enfim à sua formação psicogenética ou às suas relações com as estruturas mentais. (PIAGET, 1975a, p.245)

Em seu ensaio *Biologie et Connaissance* (1973), Piaget afirma que “a vida é essencialmente auto-regulação”, da qual o conhecimento é um sub-domínio. A par dessa afirmação, apresenta a hipótese que irá dirigir suas investigações:

Os processos cognitivos apresentam-se, então, simultaneamente, como a resultante da auto-regulação orgânica, da qual eles refletem os mecanismos essenciais, e como os órgãos mais diferenciados dessa regulação no seio das interações com o exterior, de tal sorte que terminam com o homem por estendê-las ao universo inteiro. (apud PIATTELLI-PALMERINI, 1983, p. 10).

O pressuposto inicial de Piaget sobre o processo de formação dos conhecimentos decorre da negação das explicações formuladas até então. De um lado, a explicação dada pelo “empirismo tradicional” – segundo o qual a formação dos conhecimentos emerge dos objetos e estes informam os sujeitos – e, de outro lado, as perspectivas inatistas – que consideram que o sujeito é portador, desde o início, de estruturas endógenas capazes de imporem ao objeto as condições de se serem conhecidos. Piaget, com base nos estudos iniciais da epistemologia genética, rechaça ambas as posições, por ele consideradas extremistas, e elabora o pressuposto inicial que guiará toda a investigação psicogenética:

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET, 1975c, p. 132).

O ponto de partida para o conhecimento localiza-se *na ação* que o sujeito exerce sobre o objeto. Essa ação está, segundo Piaget, circunstanciada pelas ações sensório-motoras, pré-operacionais ou operacionais que vão desde “as ações anteriores a qualquer linguagem ou a toda conceptualização representativa” até a tomada de consciência dos resultados, intenções e mecanismos dos atos, isto é, de sua tradução em termos de pensamento conceptualizado”. (PIAGET, 1975c, p. 133). Essa compreensão o leva a formular a concepção de que o desenvolvimento se dá por meio dos estágios maturacionais:

Para entender o mecanismo desse desenvolvimento,... distinguiremos quatro períodos principais em seqüência: Aquele que é caracterizado pela constituição da inteligência sensório-motora, a partir do aparecimento da linguagem, ou, mais precisamente, da função simbólica que torna possível sua aquisição (1 a 2 anos), começa um período que se estende até perto de quatro anos e vê desenvolver-se um pensamento simbólico e pré-conceptual. De 4 a 7 ou 8 anos, aproximadamente, constitui-se, em continuidade íntima com o precedente, um pensamento intuitivo cujas articulações progressivas conduzem ao limiar da operação. De 7 ou 8 até 11 ou 12 anos de idade, organizam-se as operações concretas, isto é, os agrupamentos operatórios do pensamento recaindo sobre objetos manipuláveis ou suscetíveis de serem intuídos. A partir dos 11 ou 12 anos e durante a adolescência, elabora-se por fim o pensamento formal, cujos grupamentos caracterizam a inteligência reflexiva acabada. (PIAGET, 1975c).

Aprendizagem e desenvolvimento, em Piaget, estão interligados por meio do “nível de competência” que se estabelece no indivíduo ao reagir ao meio, processo este que requisita uma resposta desencadeada com base nos esquemas adquiridos ao longo das aprendizagens já consolidadas. Se a competência for compreendida como capacidade de fornecer certas respostas, a aprendizagem não poderá se dar do mesmo modo nos diferentes níveis do desenvolvimento, pois este dependeria de como as competências estariam evoluindo. (PIAGET, 1975c, p. 159)

A principal noção piagetiana que sustenta a idéia de que se trata de uma teoria da competência é a de *esquemas de regulação*. Os esquemas de regulação, bem como as estruturas deles resultantes, estariam reunidos no organismo e derivariam da relação entre este e o meio ambiente.

Esquemas, segundo Piaget, é aquilo que é transferível, diferenciado ou generalizável de uma situação para outra; aquilo que é incorporado em uma ação nova, advindo de uma situação passada: “toda aquisição nova consiste em assimilar um objeto ou uma situação a um esquema anterior aumentando assim esse esquema”. (1975b, p. 372). Os esquemas de uma ação são a estrutura geral dessa ação “se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio” (Piaget, 1975b, p. 371). A competência derivaria, assim, da capacidade do

sujeito de acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação.

Diante das perturbações do meio, dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro é o de *assimilação*. Através deste, o organismo, sem alterar suas estruturas, desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir de experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O segundo é a *acomodação*, em que o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para se ajustar 'às demandas impostas pelo ambiente'. A ação cognitiva não ocorrerá se o indivíduo não ajustar suas estruturas mentais receptoras às formas que a realidade externa lhe apresenta. A essência da acomodação está nessa adaptação às exigências que o mundo real impõe. Conforme os enunciados de Piaget:

A *assimilação* assim entendida é uma função muito geral se apresentando sob três formas indissociáveis: assimilação funcional ou reprodutora, consistindo em repetir uma ação e em consolidá-la por isso mesmo; assimilação recognitiva consistindo em discriminar os objetos assimiláveis a um esquema dado; e assimilação generalizadora consistindo em estender o domínio desse esquema. A assimilação não é senão o prolongamento, no plano do comportamento, da assimilação biológica no sentido largo, toda reação do organismo ao meio consistindo em assimilá-lo às estruturas desse organismo (...) é a fonte dos esquemas, à parte os esquemas reflexos e hereditários de partida que orientam as primeiras assimilações.

[...]

Mas um esquema de assimilação é incessantemente submetido às pressões das circunstâncias e pode se diferenciar em função dos objetos aos quais é aplicado. Chamaremos *acomodação*, essa diferenciação em resposta à ação dos objetos sobre os esquemas, sincronizando com a assimilação dos objetos aos esquemas. Pode então haver um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, tal sendo um resultado de um ato de inteligência. Mas pode também ocorrer uma primazia da acomodação, e, nesse caso, a ação se modela sobre o objeto mesmo, por exemplo porque esse objeto se torna mais interessante que a utilização assimiladora que o sujeito poderia tirar dele. (PIAGET, 1975b, p. 373; 379)

As adaptações vão se multiplicando na medida em que as estruturas vão se diferenciando para atender às variações cada vez maiores dos objetos, possibilitando, assim, um crescimento incessante de novas acomodações e assimilações. Assim, a construção do conhecimento é dada como resultante da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo esses dois mecanismos: *assimilação*, quando se exercitam os esquemas já construídos; e *acomodação*, quando se apropria de dados incorporando-os e transformando os esquemas iniciais de assimilação.

Piaget estabelece que todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ao interagir com o meio. Em seu livro *Seis Estudos de Psicologia*, Piaget afirma: “De modo geral, o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser concebido como compensação das perturbações exteriores por meio das atividades do sujeito, que serão as respostas a essas perturbações”. (1984, p. 104). Em *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (1975a), Piaget define que a lógica corresponde, no sujeito, ao processo de equilibração. A construção de novos conhecimentos torna-se progressivamente necessária e esta necessidade progressiva resulta “das auto-regulações e traduz-se por uma equilibração igualmente progressiva das estruturas cognitivas” (PIAGET, 1983, p. 46).

Dentre as formas de equilibração, Piaget afirma que a mais simples delas é a de assimilação e acomodação. A construção do conhecimento apóia-se, assim, num sistema de ação que visa *equilibrações sucessivas*: a criança assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio e assim sucessivamente, pois este processo, segundo ele, nunca está pronto. O desenvolvimento cognitivo é possível por meio dos processos de assimilação e acomodação que resultam das interações entre sujeito e objeto a ser conhecido, e nas quais, a capacidade do próprio sujeito de criar situações que o levem à apropriação do objeto, é fundamental.

Desse modo, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são explicadas de maneira a conferir ao desenvolvimento o status de condição *a priori*, a partir da qual ocorre a aprendizagem. Segundo Piaget, o desenvolvimento corresponde à totalidade das estruturas do conhecimento, mas não é a mera

soma das experiências de aprendizagem. O desenvolvimento explica a aprendizagem, é o processo fundamental a cada elemento da aprendizagem que ocorre em função do desenvolvimento.

Piaget situa o desenvolvimento das estruturas operacionais como resultado de uma multiplicidade de fatores, tais como: a maturação do sistema nervoso, a experiência adquirida, a linguagem, a transmissão social. A interação entre estes fatores, e não cada um isoladamente, é que é capaz de provocar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. No entanto, é necessário indagar, que peso tem cada um deles neste processo? Por exemplo, qual o papel das experiências adquiridas no desencadeamento dos processos de assimilação e acomodação? Essas indagações levam Piaget, juntamente com Inhelder, a investigar se a aprendizagem comporta uma lógica, e ainda, se as estruturas lógicas podem ser aprendidas.

Os pesquisadores concluem que a aprendizagem da lógica é, sempre, uma construção ativa por parte do sujeito, a quem compete elaborar os esquemas de conhecimento responsáveis pela assimilação. Assim, embora haja uma aprendizagem das estruturas lógicas, estas dependem de estruturas anteriores, que se coordenam e se diferenciam. As experiências anteriores atuam, portanto, como fatores que geraram os esquemas necessários à produção de novas estruturas.

As operações cognitivas remontam às atividades sensoriais motoras desde o nível dos reflexos e constituem competências no sentido de que são uma condição gerada *no* e *pelo* sujeito. Segundo os autores, fatores como a linguagem e a interação social são necessários, embora insuficientes, para o desenvolvimento do pensamento lógico. A gênese deste, estaria, essencialmente, nos processos de assimilação e acomodação.

É justamente sobre essa compreensão que tem recaído uma das críticas em torno dos limites da teoria piagetiana. Ao aprofundar seus estudos sobre a lógica, Piaget torna secundário o papel dos sistemas de representação, como a linguagem e a memória. As operações mentais, definidas fundamentalmente

como operações lógico-matemáticas, se sobrepõem nos processos de aprendizagem. Menospreza-se, assim, o fato de que, ao interagir com o mundo, o indivíduo dá respostas de natureza simbólica que necessitam da mediação da linguagem e de outros sistemas de representação.

Segundo Piaget, reside nas ações e experiências *do sujeito*, a origem das operações intelectuais. Marcuse (1982), ao discutir a relação entre sujeito e objeto na formação de conceitos científicos abstratos observa que “Piaget interpreta a formação de conceitos científicos em termos de diferentes abstrações de uma inter-relação geral entre sujeito e objeto” e que, para ele, “a abstração não procede do mero objeto, de modo que o sujeito funcione apenas como o ponto neutro de observação e medição, nem do sujeito como veículo de Razão cognitiva pura”. Para demonstrar essa proposição, Piaget recorre à distinção entre os processos de cognição da Matemática e da Física.

Contrariamente ao que é com freqüência afirmado, as entidades matemáticas não são, portanto, o resultado de uma abstração baseada em objetos, mas, antes, de uma abstração feita em meio de ações como tal. Reunir, ordenar, mover-se são ações mais gerais do que pensar, empurrar, etc...porque insistem na própria coordenação de todas as ações particulares e porque insistem na própria coordenação de todas as ações particulares e porque entrem em cada uma delas como fator coordenador. (PIAGET apud MARCUSE, 1982, p. 156)¹¹

Enquanto que o conhecimento da Matemática pressupõe uma ‘acomodação geral ao objeto’, no conhecimento da Física a abstração partiria do objeto e conduziria a ações do sujeito em torno de uma abstração também lógico-matemática. Para Piaget, “essa abstração ou diferenciação se estende ao próprio centro das coordenações hereditárias porque os mecanismos coordenadores da ação estão sempre ligados, em sua fonte, a coordenações por reflexo e instinto”.

¹¹ A obra referida é: PIAGET, J. *Introduction à l'épistemologie génétique*, vol. III. Paris: Presses Universitaires, 1950, p. 287.

(PIAGET apud MARCUSE, 1982, p. 156). Essas afirmações levam Marcuse a concluir:

A interpretação de Piaget reconhece o caráter prático da razão teórica, mas o extrai de uma estrutura geral de ação que, em última análise, é uma estrutura hereditária, biológica. O método científico assentaria finalmente numa fundação biológica que é supra (ou antes, infra-) histórica. Mais ainda, admitindo-se que todo conhecimento científico pressupõe a coordenação de ações particulares, não vejo por que tal coordenação seja, 'por sua própria natureza' lógico-matemática – a não ser que as 'ações particulares' sejam as operações científicas da Física moderna, caso em que a interpretação seria circular. (MARCUSE, 1982, p. 156)

Os estudos de Piaget que recaem sobre as explicações do modo pelo qual o indivíduo interage com o meio enfatizaram o papel ativo do primeiro ao reagir e se adaptar ao segundo. No entanto, as funções que exercem o meio, especialmente na sua condição histórica e cultural, não foram alvos da mesma consideração:

Na realidade, nota-se que um trabalho minucioso foi realizado do ponto de vista tanto teórico quanto empírico a respeito da contribuição do sujeito nas suas trocas com o meio, em detrimento de um estudo do papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. O papel ativo do sujeito é bastante enfatizado e freqüentemente estudado, mas não se observa, em contrapartida, nos inúmeros trabalhos sobre a gênese das noções científicas e das operações lógico-matemáticas, um estudo da contribuição do meio na formação de conhecimentos. (LEITE, 1991, p. 26).

Se as contribuições da Psicologia Genética são consideradas relevantes por evidenciarem a importância da ação individual e do papel desta na constituição dos processos cognitivos, a explicitação desta ação em relação ao mundo permanece lacunar quando se trata de tomar esse mundo como um contexto mutável que excede o universo físico e é constituído por múltiplas realidades e formas de se pensar e expressar essa realidade.

Os processos de acomodação e assimilação propiciados por esquemas, no sentido piagetiano, significam um determinado tipo de competência – cognitiva – por depender das possibilidades criativas de cada sujeito ao adquirir as condições de adaptação ao ambiente. Esse ambiente, no entanto, é tido por Piaget não como um interlocutor culturalmente específico, conforme prenuncia Bernstein (1996), ou seja, a função que exerce o ambiente na estruturação do conhecimento e das condutas dos indivíduos independe de sua condição histórico-social uma vez que é considerado, especialmente, em função de sua condição de objeto físico.

Ao fazer recair sobre o sujeito a responsabilidade pelos processos de adaptação, Piaget subsume o meio social às estruturas mentais e desconsidera, portanto, a dimensão histórico-cultural da relação indivíduo-sociedade. Neste sentido, é pertinente a crítica de Bernstein a Piaget, quando ressalta o valor que exerce a realidade e sua dimensão cultural na formação do indivíduo, negligenciados pelo biólogo e filósofo suíço. A cultura, é constituidora dos significados, individuais e sociais e, uma vez desconsiderada, faz com que se recaia em uma concepção da formação humana de caráter funcional e a-histórico.

De acordo com Newton Duarte (2001) há uma íntima relação entre a *Pedagogia das Competências* e uma corrente educacional atual que denomina pedagogias do “Aprender a Aprender”. Estas teriam seus fundamentos primeiros nas proposições das escolas ativas, re-configuradas, porém, na contemporaneidade, por meio de ‘quatro posicionamentos valorativos’, com o fim de adaptá-los aos requisitos de formação proclamados pela ‘sociedade do conhecimento’. O autor incursiona por este caminho com o fim de mostrar que são ilusórios os imperativos de formação explicitados em documentos como o *Relatório Delors* para a UNESCO ou mesmo os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* no Brasil, que se apóiam nas pedagogias do “aprender a aprender”. (DUARTE, 1999).

O primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender” hoje seria aquele encontrado, por exemplo, nos enunciados de Cesar Coll, psicólogo espanhol e um dos inspiradores da reforma curricular em nosso

país, para quem “numa perspectiva construtivista, a finalidade da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo”. (COLL apud Duarte, 2001). Está ausente nesta proposição a imprescindibilidade da mediação do outro como portador de saberes e de experiências fundamentais para a formação cultural dos indivíduos, como bem salienta Duarte.

O segundo posicionamento valorativo, Duarte enuncia da seguinte forma: “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”. Esclarece o autor que este posicionamento encontra-se delineado por Jean Piaget, em uma conferência proferida no ano de 1947 – “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade ‘moderna’”. Transcrevo a seguir o trecho enfatizado por Duarte:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET apud DUARTE, 2001).

É justamente esse segundo posicionamento¹², que dá ênfase ao papel preponderante do indivíduo na aprendizagem, e conduz Piaget à elaboração dos

¹² A título de complementação, os outros dois posicionamentos valorativos das “pedagogias do aprender a aprender” destacados por Duarte são: o de que os “interesses da criança devem estar na base de toda atividade pedagógica”; e de que “cabe à educação preparar os indivíduos para

conceitos de assimilação e acomodação, que insere sua abordagem no campo das “Teorias da Competência”. O modo como a noção de competências está enunciada em muitas das prescrições da reforma curricular em análise comporta exatamente o sentido enunciado por Piaget.

2.2 – Competência lingüística: a teoria da sintaxe de Chomsky

A outra “teoria da competência” aqui destacada é a perspectiva colocada por Noam Chomsky acerca da lingüística, entendida por ele como uma ciência empírica que tem por objetivo produzir uma teoria da estrutura da linguagem humana. A acepção chomskiana toma como pressuposto básico o papel ativo do sujeito ao adquirir as regras gramaticais necessárias à comunicação e à participação na sociedade.

Chomsky fala de uma perspectiva inatista. Para ele, a competência de promover o desempenho lingüístico não pode ser adquirida, mas está dada desde o nascimento. Propõe-se a explicar de que modo se forma a gramática e suas regras, e se apóia no pressuposto de que a língua se produz essencialmente por meio de uma dimensão criativa. A criatividade, neste caso, é entendida como a capacidade, tanto de compreensão da língua materna, quanto de construção de frases jamais ouvidas ou enunciadas.

Em seus estudos, Chomsky elabora uma teoria lingüística que se compõe de “três modelos de descrição da linguagem”: a Gramática¹³ Gerativa, a

acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”. (DUARTE, 2001).

¹³ Faz-se necessário aqui precisar em que sentido Chomsky se refere à gramática. Como observa Lyons (1973), há uma confusão e mesmo uma incoerência terminológica no campo da lingüística com relação à palavra gramática. Ela pode referir-se, tanto ao “conjunto da descrição sistemática da língua, abrangendo fonologia, semântica e sintaxe” (p. 25), quanto referir-se de modo mais restrito somente à sintaxe. A sintaxe compreende a explicação das regulações que dirigem a combinação das palavras. A semântica está voltada mais propriamente ao estudo dos significados das palavras, e, a fonologia, aos sons e suas possíveis combinações. Chomsky compreende a

Gramática Sintagmática (tratadas em *Estruturas Sintáticas*, de 1957), e a Gramática Transformacional ou Transformativa (exposta em *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, de 1965). Nesta última explicita-se com maior clareza o conceito de “competência lingüística”.

A gramática gerativa tem por objetivo “descrever todas as frases de uma língua, através de um número finito de regras que possibilitem engendrar ou explicitar um número infinito de frases. Estas podem ser representadas em dois níveis: sintático, como seqüências de palavras, e fonológico, como seqüência de fonemas”. (RODRIGUES, p. 1985). A condição de a língua poder manifestar uma infinidade de sentenças define seu aspecto criador. Chomsky chama de ‘gerativa’ a gramática especialmente em função deste segundo sentido. No entanto, devido à necessidade de que se explicitem especificamente as regras da gramática e em que condições elas devem ser utilizadas, este modelo foi considerado limitado por Chomsky, pois não alcança o conjunto de processos necessários para a formação de frases.

Chomsky considera que a gramática *gera*, e por esta razão se define como *gramaticais*, todas as sentenças da língua, não fazendo distinção entre as que já foram e as que não foram enunciadas. Deste modo, para ele, a teoria lingüística não pode se resumir a um “manual de procedimentos úteis, nem se deve esperar que ela assegure métodos mecânicos para a descoberta de gramáticas.(...) A teoria lingüística deve, portanto, preocupar-se com a justificação das gramáticas”. (CHOMSKY apud LYONS, 1973)

A gramática sintagmática ou gramática da estrutura de frase se define com base nas palavras usadas para constituir uma frase. Estas palavras são denominadas *constituintes últimos*. *Estrutura linear* é o conceito utilizado por Chomsky para designar a ordem que cada constituinte último ocupa na frase.

gramática como o estudo daquelas três partes relacionadas, conforme o entendimento da lingüística moderna. Suas contribuições, porém, referem-se mais diretamente à sintaxe.

O mérito da gramática sintagmática elaborada por Chomsky reside na possibilidade de formalizar um modelo de estrutura sintática, através da análise das frases em seus constituintes últimos. Contudo, também essa gramática apresenta limitações. Embora não tenha provado a existência de frases que essa gramática não fosse capaz de engendrar, Chomsky afirmou que existem frases que tal gramática não é capaz de descrever senão de maneira 'desajeitada'. (RODRIGUES, 1985).

Desse modo, Chomsky justifica a escolha de seu 'terceiro modelo', a gramática *transformacional*, que se estrutura por meio de dois componentes: o primeiro, que demarca as estruturas fundamentais ou *de base*; e o segundo, que implica em um componente transformacional ou *de superfície*. Este componente transformacional se define pelas transformações que empreende o falante-ouvinte ao criar a estrutura das frases, evidenciadas no uso da língua, obedecendo, porém, aos componentes de base ou estruturas profundas. A relação entre os componentes de base e os de superfície pode ser assim compreendida:

O sentido de cada frase é derivado, em grande parte, senão totalmente, de sua estrutura profunda, por meio de regras de interpretação semântica; por outro lado, a interpretação fonética de cada frase (sua descrição física enquanto sinal acústico) é derivada de sua estrutura de superfície, por meio de regras fonológicas. (RODRIGUES, 1985).

Em *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Chomsky define a gramática gerativa como uma teoria da competência lingüística que comporta as regras "que especificam as seqüências bem formadas com unidades mínimas que funcionam sintaticamente e que atribuem informação estrutural de várias espécies tanto a estas seqüências quanto àquelas que se desviam sob certos aspectos da boa-formatividade". (CHOMSKY, 1985, p. 229).

Nesse estudo, faz questão de assinalar que a teoria lingüística ocupa-se de um falante-ouvinte ideal, inserido em um contexto de fala homogênea e que domina com perfeição a sua língua. Entretanto, assevera Chomsky, muito se diferenciam estas condições quando se trata de estudar o falante-ouvinte em situações concretas. Preocupado em delimitar a relação entre a gramática gerada

numa situação ideal e aquela que se realiza em situações reais do uso da língua, ele estabelece uma distinção fundamental: a diferença entre *competência* e *desempenho*.

Competência refere-se ao “conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte” e *desempenho*, o “uso efetivo da língua em situações concretas”. (CHOMSKY, 1985, p. 229). O autor afirma que o desempenho não reflete diretamente a competência, e disto deriva o maior problema dos lingüistas: o de demarcar, com base no desempenho, o sistema de regras que o falante-ouvinte domina. Conclui, enfim, que:

A gramática de uma língua pretende ser uma descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte. Se, além disso, for perfeitamente explícita – por outras palavras, não se fiar na inteligência do leitor entendido, mas antes fornecer uma análise explícita de sua contribuição -, podemos (de algum modo redundantemente) chamá-la gramática gerativa. (CHOMSKY, 1985, p. 230).

Que pressupostos estão contidos nas concepções enunciadas por Chomsky? O lingüista parte de um pressuposto amplamente posto à prova: o inatismo. Segundo ele, determinados princípios formais da gramática são inatos, o que implicaria em uma universalidade desses princípios e explicaria o êxito das crianças ao adquirirem as regras gramaticais a partir daquilo que ouvem. Chomsky sustenta a hipótese da universalidade de princípios argumentando que “se fosse construída uma linguagem artificial que violasse aqueles princípios gerais, ou alguns deles, ela não seria aprendida ou pelo menos não seria aprendida com a facilidade e a proficiência com que uma criança normal aprende a língua humana”. (apud LYONS, 1973, p. 110).

A existência dos princípios formais universais é alvo dos críticos de Chomsky, que argumentam em favor da impossibilidade de que seja comprovada:

Com efeito, é obviamente impraticável ver uma criança crescer sem conhecimento de qualquer língua natural, expondo-a tão somente a elocuições próprias de uma língua artificial, falada numa escala ampla de situações “normais”. Nem é claro como se poderia projetar um aceitável experimento psicológico com menor incidência direta sobre as questões em pauta. (LYONS, 1973, p. 110)

O modo com que Chomsky trata a questão do inatismo é, no entanto, bastante complexo. Segundo ele, há um estado primordial na capacidade da linguagem que é invariante e comum à espécie. Em função disto, as diferenças individuais e culturais poderiam ser ignoradas. Esta capacidade inicial estará submetida tanto à ação do meio quanto do próprio indivíduo, o que ele denomina *estado estacionário*. O grau de desenvolvimento que será alcançado por este estado estacionário variará, no entanto, de indivíduo para indivíduo numa mesma língua, bem como de cultura para cultura. Isto implica em que a competência real estará sempre associada às especificidades de uma determinada língua. A condição inata é compreendida, assim, como condição de base *da espécie*, o que não significa que ela não esteja sujeita a variações de indivíduo para indivíduo:

A hipótese de Chomsky não implica que a descrição formal do estado inicial, no que se refere à faculdade da linguagem (e que, segundo todas as probabilidades está inscrito no genoma), seja literalmente invariante mas, outrossim, que se pode abstrair *legitimamente* das variações para apreender os caracteres de base da espécie a que o organismo pertence. (PIATTELI-PALMERINI, 1983, p. 27).

Mesmo com estas ressalvas, a filiação inatista pode explicar, pelo menos em parte, porque a competência lingüística de Chomsky se inscreve numa visão funcionalista da formação humana. O pressuposto dos princípios formais universais e inatos do funcionamento da linguagem conduz o autor a circunstanciar a um plano secundário, como um determinante de menor relevância, a diferenciação cultural. A interação entre os diferentes falantes-ouvintes em um mesmo grupo social confere ao desenvolvimento da linguagem

formas particulares que contribuem também para a diferenciação entre estes indivíduos. A abordagem chomskiana da competência minimiza essa dimensão subjetiva, que, se considerada na sua função de mediadora de caráter *cultural* e não apenas *social*, ajudaria a explicar a diferenciação entre os indivíduos nos processos de apropriação e emprego da língua.

A produção chomskiana reflete ainda uma outra preocupação que precisa ser considerada. Todo o programa de investigação traçado por Chomsky está marcado por um objetivo, qual seja, o de inscrever toda a gramática em um modelo *matemático*. A formalização das regras gramaticais que necessitam ser explicitadas (regras gerativas), deveria ser submetida a uma racionalidade próxima ao cálculo de uma função matemática.

A competência lingüística se situaria, assim, no intervalo entre um desempenho que atende às regras gramaticais e a ocorrência de sentenças não gramaticais, explicadas como *erros de desempenho*, ou seja erros na aplicação das regras.

A lógica matemática, bem como o rigor na explicitação das regras, inscritos no alvo da gramática gerativa imputam ao pensamento chomskiano também uma filiação à tradição racionalista que busca definir objetivamente as estruturas do entendimento humano:

O pressuposto fundamental do programa racionalista (no qual se inscreve Chomsky), consiste em não atribuir qualquer estrutura *intrínseca* ao meio ambiente. Só existem leis de ordem provenientes do interior; quer dizer, toda a estrutura ligada à percepção, seja ela de origem biológica, cognitiva, lingüística ou outra, é *imposta* ao meio ambiente pelo organismo e não extraída deste. As leis dessa ordem são concebidas como relativas à espécie, invariantes através das épocas, dos indivíduos e das culturas. (PIATELLI-PALMERINI, 1983, p. 19)

Racionalismo e inatismo são, portanto, marcas da abordagem lingüística traçada por Noam Chomsky. A perspectiva racionalista visualizada nas palavras de Piatelli-Palmerini reforça a posição de negação da cultura como fator relevante

da formação do indivíduo. Ilustra, também, os limites desta “teoria da competência” tal qual enunciado por Bernstein.

Do que vimos da produção de Chomsky, resta ressaltar a importância da distinção entre as noções de *competência* e *desempenho*, que será retomada no momento da análise dos documentos oficiais sobre a reforma curricular, especialmente das proposições para o Exame Nacional do Ensino Médio.

2.3 – A raiz condutista da noção de competências: tecnicismo e Pedagogia por Objetivos

Os anos 60 e 70 foram amplamente marcados pela influência da sociologia funcionalista americana sobre a pedagogia, em particular pela Teoria Geral dos Sistemas, que, conjugada com as proposições do behaviorismo caracterizaram o enfoque condutista de ensino¹⁴.

A teoria de sistemas tem, dentre outros, no também biólogo Ludwig von Bertalanffy um de seus precursores. No ano de 1968, nos Estados Unidos da América, Bertalanffy publica *Teoria Geral dos Sistemas*. Essa obra passa a ser referência para inúmeros estudiosos da teoria das organizações.

Na abordagem sistêmica, salientam-se as relações entre o ambiente externo e a organização, na medida em que se verifica um intercâmbio entre estas instâncias. O enfoque sistêmico vale-se da noção de “sistemas abertos”, pressupondo uma “troca de energias” entre diferentes subsistemas. A renovação de energias necessárias à manutenção do sistema provém do exterior, e é compensada pela noção de equilíbrio, inerente à autopreservação da

¹⁴ No Brasil, A influência condutista é marcante, porém, não exclusiva. Faz-se presente também o biologismo piagetiano, que desde os anos 30 vem dialogando com a pedagogia e, no período em pauta, gera uma compreensão dos processos de aprendizagem que culmina com a proposição legal de organização do currículo em atividades, áreas de estudo e disciplinas, conforme consta do Parecer 853/71, já mencionado.

organização. Por sua vez, esta “compensa” o meio exterior dando-lhe em troca bens, serviços e utilidades necessários à sua sobrevivência. Desse modo, a organização estaria em equilíbrio quanto mais harmonia houvesse entre os *inputs* (entradas) e os *outputs* (saídas).

Para a teoria de sistemas, há uma preocupação com os fatores externos e com as inter-relações entre fatores internos e externos de uma organização, pois são estas inter-relações que permitem que a organização se sustente e seja eficiente. Toma por imprescindível a especificação minuciosa dos diferentes papéis a serem ocupados, o que faz com que todos os envolvidos sejam minuciosamente controlados.

A teoria de sistemas foi alvo de inúmeras críticas, especialmente no que se refere ao favorecimento de mecanismos de controle:

A abordagem sistêmica representaria o refinamento máximo da teoria das organizações em seu aspecto coercivo, na manutenção da divisão do trabalho mais adequada aos interesses da oligarquia político-econômica. Aliás, por si só, a abordagem sistêmica constituiria o refinamento máximo do exercício sutil da dominação, não apenas no nível organizacional, mas ao nível da divisão internacional do trabalho. (MOTTA e PEREIRA, 1986, p. 219).

O que no Brasil convencionou-se chamar *tecnicismo*, delimitou uma produção teórica sobre as práticas pedagógicas que visavam imputar a estas uma racionalidade objetiva e amplamente sujeita ao controle, nos moldes propostos pela teoria de sistemas. A influência americana fez-se notar em muitos dos elementos constituidores do trabalho pedagógico. A teoria curricular pautada nos escritos de Ralph Tyler, a prática do planejamento de ensino como *instrução programada* tal qual proposta por B. F. Skinner, e a avaliação organizada a partir da *taxionomia dos objetivos educacionais* de B. S. Bloom, consolidaram a Pedagogia por Objetivos e marcaram fortemente o pensamento e a ação pedagógica das escolas brasileiras no período.

Politicamente, este ideário pedagógico esteve articulado ao contexto do regime militar, tanto no que se refere às parcerias feitas entre o país e os Estados Unidos, como, por exemplo os Acordos MEC-USAID, das quais resultou a intensa apropriação de modelos teóricos, quanto na contribuição para que se conformasse uma pedagogia assentada na vigilância e no controle, favorável ao clima de ditadura. A adequação do tecnicismo ao regime militar explica-se, também, pela centralidade das técnicas em detrimento do acesso ao conhecimento como finalidade primeira da formação humana.

Importa notar que os objetivos a serem alcançados deveriam ser formulados e especificados com a máxima clareza e definidos em termos dos comportamentos observáveis. Contribui para sua exeqüibilidade, as proposições de Burrhus F. Skinner sobre *instrução programada*, que consiste em se subdividir a matéria a ser ensinada em unidades elementares e que serão apresentadas em ordem crescente de dificuldade. A instrução programada tem seus princípios retirados da concepção behaviorista de aprendizagem.

A perspectiva behaviorista desenha um modelo da aprendizagem de tipo associativista: $E \rightarrow R$. Os *Estímulos*, que são externos, chegam ao indivíduo, que produz as *Respostas*, de caráter interno, comportamental. Novos comportamentos instalam-se pela repetição das associações $E \rightarrow R$, o que leva a se compreender a *aprendizagem* como uma seqüência de *condicionamentos*.

A aprendizagem é tida como um processo mecânico, passível de ser controlado por meio de *reforços*, através dos quais se recompensam as respostas corretas (reforço positivo) e se pune as respostas incorretas (reforço negativo) conforme se deseje que o comportamento seja ou não instalado. As respostas esperadas são recompensadas e reproduzidas; as respostas inadequadas devem ser punidas e abandonadas.

Skinner estabelece uma distinção entre *condicionamento operante* e *condicionamento clássico*. O primeiro, que oferece base teórica para a proposição da *instrução programada*, considera o papel ativo do indivíduo na aprendizagem. Ele próprio estabelece a associação entre estímulos e respostas e, caso o

comportamento resulte em satisfação, será reproduzido; caso contrário, será abandonado.

As principais críticas que se voltam à perspectiva behaviorista da aprendizagem dizem respeito ao reducionismo ao qual submete o psiquismo humano, especialmente ao excluir “os processos mentais dos indivíduos, ao recusar interessar-se pela *caixa preta* que deles é a sede, o behaviorismo não permite dar conta das aprendizagens complexas tais como a aquisição da linguagem” (FOULIN e MOUCHON, 2000, p.16).

O planejamento de ensino, segundo o modelo da instrução programada deveria ser traçado definindo-se, primeiramente, o objetivo geral da matéria a ser ensinada em um tempo previamente estipulado. Em seguida, demarcam-se os objetivos específicos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e os critérios de avaliação, todos enunciados de forma objetiva.

Complementando o modelo, a avaliação da aprendizagem deveria ser igualmente objetiva e tecnicamente bem executada. Para esse fim em muito contribuiu a taxionomia dos objetivos formulada por B. S. Bloom, voltada para a construção de instrumentos *fidedignos* de avaliação, bem como para os cuidados na aplicação e análise e controle dos resultados obtidos. Associadas ao modelo tyleriano do currículo, as proposições de Bloom prescrevem uma classificação de objetivos comportamentais nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (Macedo, 2002, p. 125). Nesse paradigma avaliativo, deve-se primar pela objetividade, que deve estar incorporada às questões formuladas, bem como à leitura das respostas. A dimensão quantitativa é valorizada em detrimento da dimensão qualitativa. A finalidade última da avaliação seria a de averiguar em que medida a intervenção pedagógica produziu mudanças comportamentais, além de tornar possível o ajustamento entre as condições de ensino e as condições de aprendizagem.

É nesse contexto que se publica no Brasil, em 1972, o livro de Thomas S. Nagel e Paul T. Richiman, traduzido por Cosete Ramos, com o sugestivo título *Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso*¹⁵.

Os autores justificam, no prefácio, que sua obra se deve ao interesse cada vez mais proeminente sobre “objetivos de ensino, ensino para desempenho, ensino relativo ao critério, ensino para a competência e outros conceitos correlatos”. Ressalvam que as propostas contidas no livro foram amplamente testadas através de inúmeras experiências realizadas com estudantes.

Esse livro reúne todas as características do enfoque condutista e se estrutura com base em quatro axiomas assim definidos:

Axioma 1

*Em programas tradicionais o tempo é mantido constante
enquanto a aquisição varia
Em programas para competência a aquisição é mantida constante
enquanto o tempo varia*

Axioma 2

*Programas tradicionais colocam grande ênfase nas
exigências de entrada, enquanto que
Programas para competência colocam grande ênfase nas
exigências de saída*

Axioma 3

*Se você quer que alguém aprenda alguma coisa,
'abra o jogo' e diga o que é!*

Axioma 4

Ensino para Competência é igual a

¹⁵ O título do original norte-americano é: *Competency – based instruction. A strategy to eliminate failure.*

*Ensino Relativo ao Critério mais
Ensino individualizado*

Com base nesses quatro axiomas, os autores estruturam um programa de ensino que deve se organizar como um *sistema aberto* que postule os seguintes elementos:

1. Objetivos de ensino expressivos comunicados abertamente aos alunos.
2. “Prontidão” diagnosticada para uma específica unidade de ensino.
3. Procedimentos para avaliação planejados e que refletem adequadamente os objetivos.
4. Providências no sentido de possibilitar a cada estudante a quantidade de tempo que ele necessita para aprender. (NAGEL e RICHIMAN, 1972, p. 50)

Para que esse sistema de ensino se desenvolvesse com perfeição, duas exigências básicas deveriam ser satisfeitas: a redação de objetivos e o planejamento das estratégias. Cada módulo de ensino seria então composto por seis partes: pré-requisitos; pré-avaliação; objetivos; atividades de ensino, pós-avaliação e atividades para sanar deficiências. Vejamos brevemente as recomendações feitas para cada uma delas.

Os pré-requisitos devem ser conhecidos, pois isto permite diagnosticar se cada aluno possui a base de conhecimentos e habilidades necessária para iniciar uma unidade de ensino. Para conhecê-los, o professor deve testar o aluno utilizando como parâmetro os objetivos traçados para a unidade. A finalidade é a de averiguar a “prontidão” do aluno e caso ela não se verifique, o professor deverá oferecer um programa especial no sentido de “sanar as deficiências”. Os mecanismos que viabilizam esse controle sobre o ensino se instituem pela pré e pós-avaliação.

A pré-avaliação diagnóstica deve ser realizada antes de se colocar o aluno em contato com as atividades de ensino. Sua finalidade é a de permitir ao estudante selecionar as atividades que irão auxiliá-lo no desenvolvimento da

competência pretendida. Para o professor ela é considerada fundamental pois oferece segurança quando for traçar os objetivos de ensino. A necessidade da pré-avaliação deve-se àquilo a que os autores definem no Axioma 3: “A competência que desejamos que os alunos alcancem precisa ser formulada explicitamente, em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades, de modo a que os alunos saibam com precisão o que queremos que ele aprenda”.(NAGEL e RICHIMAN, 1972, p. 20).

Os objetivos de ensino são considerados “uma afirmação que indica uma desejada mudança de comportamento”. Devem ser formulados com palavras que indiquem claramente um ato observável. Segue-se uma lista de palavras e expressões classificadas segundo expressem ou não um ato observável. (NAGEL e RICHIMAN, 1972, p. 26-27).

Quanto às atividades de ensino, é sugerido que se apresente aos alunos um conjunto delas, para que ele possa escolher livremente qual ou quais irá realizar. Qualquer uma das apresentadas deverá servir para que se desenvolva a competência esperada. (NAGEL e RICHIMAN, 1972, p. 67)

A pós-avaliação deve ser realizada com o fim de determinar se os objetivos foram ou não atingidos pelo aluno. O início do módulo seguinte está circunstanciado ao alcance dos objetivos. Caso o aluno *fracasse*, “é reciclado para outras atividades de ensino adicionais até que seja aprovado na pós-avaliação”. (NAGEL e RICHIMAN, 1972, p. 66). As *atividades para sanar deficiências* se compõem daquelas previstas para os alunos que não obtiveram sucesso, e serão desenvolvidas até que eles passem pela pós-avaliação.

Como é possível notar, trata-se de um programa de instrução programada, no qual se valoriza a listagem dos objetivos instrucionais bem como a descrição de atividades definidas segundo os critérios e recursos necessários para se atingir os objetivos. É nítida a referência à teoria de sistemas e à abordagem comportamental da aprendizagem. Na bibliografia indicada ao final do livro essas referências são igualmente evidentes.

Essa linha de organização e planejamento curricular foi amplamente criticada, por valorizar a dimensão quantitativa dos saberes e por conduzir ao fracionamento dos conteúdos e das atividades de aprendizagem. É limitada, também, porque hierarquiza os saberes e os circunscreve a uma ordem linear e cumulativa que produz uma aprendizagem mecânica e fragmentada.

Esse modelo caracterizou a pedagogia tecnicista criticada ao longo dos anos 80 no Brasil por seu caráter mecanicista e falaciosamente neutro. Em que medida ela não estaria sendo revigorada hoje? Por exemplo, a idéia de que um ensino voltado para as competências individuais é adequado no enfrentamento do fracasso escolar tem sido um argumento utilizado em defesa da pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999; 2000b). Quais os distanciamentos e proximidades entre *pedagogia por objetivos* e *pedagogia por competências*?

Lopes (s.d.) e Macedo (2000, 2002) lembram que, na década de 70, a perspectiva intitulada *ensino para a competência* decorreu da influência das teorias da eficiência social sobre o currículo e esteve, de início, associada à formação de professores, mas acabou por adentrar outras modalidades de ensino. Nessa perspectiva, o termo competência substituía a descrição de objetivos, no entanto, tal qual a *pedagogia por objetivos*, estabelecia um elenco de comportamentos mensuráveis com a intenção de serem cientificamente controláveis. Lopes assim analisa a vertente mencionada:

A idéia, ainda muito presente no senso comum educacional de uma forma mais ampla, de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da educação de uma forma geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito social que se pretende formar, deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Tal perspectiva nega a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares. Ao contrário, encara que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado. Por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido, na medida em que o comportamento do aluno, como expressão objetiva, sem ambigüidades e inequívoca do produto do processo educacional, garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência desse processo. (LOPES, s.d.).

Pacheco (2001) faz uma discussão igualmente interessante a esse respeito. Observa que *competência* indica “o que é necessário para se percorrer um dado caminho” e *objetivo* significa “o resultado que se deve alcançar no final desse caminho”. Afirma que no quadro da teoria curricular, tanto a abordagem por objetivo quanto a por competência denotam “uma racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição de estratégias cognitivas”. Conclui que a pedagogia por competências situa-se, no âmbito das políticas curriculares recentes, como um prolongamento da pedagogia por objetivos:

O conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, ‘o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social’. Competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo. (PACHECO, 2001)

Estaríamos, então, diante de um revigoramento do tecnicismo, diante de um *neotecnicismo*, que acentua a perspectiva de uma “gestão científica do currículo” em detrimento de uma perspectiva que toma o currículo como “construção social”. Que implicações as pedagogias das competências trazem, então, para a organização curricular, para a cultura escolar, para a formação humana? Para que tenhamos indícios das respostas a estas questões, é preciso adentrar ainda o movimento que a lógica posta pelas teorias da competência tem gerado nos campos da Sociologia do Trabalho e do Currículo.

3 – O “MODELO DE COMPETÊNCIAS”: O TRABALHO E AS TENDÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (Herbert Marcuse, 1982)

3.1 – Acumulação flexível e mudanças na formação para o trabalho

As tendências recentes em termos de qualificação profissional, com vistas a formar o trabalhador contemporâneo, vêm se constituindo em objeto de investigação no campo da Economia e da Sociologia do Trabalho e, nestas, tem ocupado destaque o chamado “modelo de competências”. Hirata toma a polêmica em torno dos novos referenciais de qualificação a partir da constituição do *modelo de competências* evidenciando sua origem e implicações:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos chaves da sociologia do trabalho francesa desde

os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores. (HIRATA, 1994, p.132).

As justificativas para uma reorientação das tendências de formação profissional têm sido apresentadas como decorrências das mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, que estariam pondo como desafio para o setor produtivo demandas específicas de formação. Vejamos como tem sido definido esse contexto de mudanças.

Desde o início da década de 70 o mundo capitalista vem traçando um novo panorama na geopolítica mundial, estruturando um processo de mundialização do capital¹⁶ notável em algumas transformações, como por exemplo, a formação de um mercado consumidor mundializado, a constituição de blocos econômicos, a reconfiguração do mercado financeiro, dentre outras.

O processo de intensificação da globalização tem sido apontado como decorrente da necessidade do capitalismo recompor seu padrão de acumulação, mediante a construção de possibilidades de enfrentamento da crise que se acentuava nos países ricos no início dos anos 70. Essa crise delineou-se em parte, pelo esgotamento do financiamento, pelo fundo público, do padrão de acumulação de capital nos 50 anos anteriores. (FRIGOTTO, 1995, p. 62).

A constituição desse novo padrão de acumulação sustenta-se em dois alicerces fundamentais que demarcam uma nova base técnica do trabalho e caracterizam o processo de reestruturação produtiva: assenta-se na adoção de novas tecnologias que se utilizam da microeletrônica no processo de produção e

¹⁶ Segundo Chesnais (1996), o termo *mundialização* corresponde ao sentido inglês conferido à palavra *globalização*, “que traduz a capacidade estratégica de todo grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às benesses do mercado”. (p. 17).

de circulação de mercadorias e serviços; e, na adoção de novas formas de organização e gestão da produção inspirados no *modelo japonês* que demandam participação ativa por parte do trabalhador no processo de trabalho.

O que tem sido retratado por alguns como um processo de reestruturação produtiva mostra-se, na verdade, como uma reestruturação geral de toda a sociedade e que conduz a mudanças nos processos de formação que vão muito além das anunciadas como adequação ao que é requerido pelo mercado de trabalho. As propostas de mudanças curriculares de modo geral incorporam o espírito do 'novo capitalismo' e impregnam todos os espaços de formação.

Ferreti (1997) chama a atenção para o fato de que, se, num primeiro momento, as novas tecnologias foram apontadas como o principal fator desencadeador de mudanças no campo da educação profissional, tal afirmação deu origem, no entanto, a uma interpretação apressada, pois baseou-se numa suposta linearidade entre mudança tecnológica e novos requisitos de formação. Para esse autor,

...é necessário tomar por referência não a tecnologia - pois assim, se a reifica e naturaliza - mas a relação social que a institui e manipula, ou seja, o próprio capital. Nesse sentido, é importante considerar que o movimento de continuidade/ruptura entre taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista se, de um lado, se apóia na ciência e tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados das mesmas, tem sua origem, basicamente, nas crises de acumulação capitalista, associadas à corrosão do Estado de Bem Estar Social e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista, agravadas pela crise energética do início dos 70. (FERRETI, 1997)

Harvey alerta para o fato de que as mudanças em curso podem ou não significar um novo *regime de acumulação* e um novo *modo de regulamentação*¹⁷,

¹⁷ Harvey, apoiando-se na "escola da regulamentação" (cf. Aglietta, Lipietz e Boyer citados pelo autor), define: "Um *regime de acumulação* descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados....Tem de haver, portanto, 'uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do

pois sempre há o risco de se “confundir as mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida política e econômica”. No entanto, prossegue o autor:

Os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado regime de acumulação ‘flexível’ uma reveladora maneira de caracterizar a história recente. (HARVEY, 1994, p. 119).

Esse regime de acumulação flexível, segundo Harvey, caracteriza-se por uma oposição ao fordismo especialmente quanto à rigidez deste último; é marcado, assim, pela flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, da produção e dos padrões de consumo. Caracteriza-se, também, pela maior pressão exercida pelos empregadores sobre os trabalhadores. (HARVEY, 1994, p. 140).

Uma das graves conseqüências da conformação desta nova base produtiva é, portanto, a elevação acentuada dos níveis de desemprego, configurando-se um processo de exclusão da produção e do consumo sem precedentes na história do mundo capitalista. Isto é possível, dentre outros fatores, devido ao alargamento do mercado em proporções intercontinentais que permite uma seletiva e criteriosa consolidação de um novo perfil do mercado consumidor:

processo, isto, é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de produção. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de *modo de regulamentação*.” (Harvey, 1994, p. 117).

... a preocupação central não é mais a expansão de mercados de consumo, fazendo com que mais trabalhadores participem da esfera da produção, mas que os consumidores atuais 'necessitem' e sejam capazes de consumir a produção de determinado bloco econômico. A produção não visa mais um consumo de massa. Torna-se flexível, para atender a um consumidor especializado, que deve, individualmente, suprir a demanda antes efetivada por um grande número de trabalhadores. (DEL PINO, 1996, p.77)

Ao mesmo tempo em que as mudanças tecnológicas provocam índices alarmantes de desemprego, dissemina-se o discurso de que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador. São apresentadas como exigências para ingresso e permanência no mercado de trabalho de hoje habilidades tais como: capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação, etc...

Muitas dessas habilidades, para serem desenvolvidas, pressupõem o domínio de conhecimentos científicos básicos, que, em nossa sociedade, encontram-se sob responsabilidade da escola¹⁸. Além disso, o processo de formação para o trabalho deveria ser capaz de produzir uma nova relação entre o "saber" e o "fazer" no processo de produção, o que implica na capacidade de elaboração do saber tácito por parte do trabalhador.

¹⁸ Sobre os requisitos de formação profissional demandados pelas mudanças introduzidas no mundo do trabalho há vasta bibliografia. Dentro os autores nacionais, destacam-se: Kuenzer, 1992, 2000; Machado, 1992, 1994; Leite, 1994; Ferreti, 1994, dentre outros. Kuenzer (1996a), por exemplo, afirma que a exigência atual é a de que o trabalhador detenha um conjunto básico de habilidades e conhecimentos, que busque educar-se permanentemente, acompanhando as inovações do mundo do trabalho, e que tenha criatividade e autonomia para procurar uma forma melhor de realizá-lo.

3.2 – o modelo de competências no âmbito do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação profissional (CINTERFOR) da Oficina Internacional do Trabalho (OIT)

A Oficina Internacional do Trabalho (OIT), por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR), tem produzido extensa bibliografia que expressa o quanto a noção de competências é potencializadora na definição, consolidação e operacionalização do que se chamaria um novo paradigma de formação profissional. Para a OIT, a adoção do modelo de competências tem significado uma possibilidade real de elevar o nível de competitividade das empresas, ao mesmo tempo em que permitiria melhorar as condições de ingresso e permanência no trabalho. Seria portadora, ainda, da capacidade de diminuir as distâncias entre os interesses do capital e os interesses dos trabalhadores. (OIT/CINTERFOR, 1997).

A “competência”, definida pelas necessidades de qualificação profissional, poderia ser sintetizada como a *capacidade produtiva de um indivíduo* (OIT/CINTERFOR, 1997). Não se configuraria por meio da simples justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo.

No marco das transformações na produção e no trabalho, emerge a necessidade de se ser mais competitivo; esta maior competitividade não se restringe às empresas, mas, também, aos indivíduos, o que, segundo a CINTERFOR, demandaria uma formação capaz de prepará-los para a “aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer e seu saber-ser a distintos contextos; este seria o sentido do modelo de competências” . (OIT/CINTERFOR, 1997).

No interior da OIT/CINTERFOR, destacam-se os escritos de Leonard Mertens, que propaga a idéia de que cabe às instituições educativas darem conta das demandas do setor produtivo, tendo em vista “atenderem aos vazios existentes e melhorarem as condições de qualificação e emprego dos diversos setores da população”. (MERTENS, 1997, p. 28). Mertens vincula diretamente as mudanças econômicas ao papel central do Estado em empreender esforços no sentido da requalificação profissional, como forma de enfrentar o desemprego e contribuir na produção de maior competitividade dentre as empresas. Assim, as mudanças no sistema escolar adquirem claramente o sentido de “ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo” (FRIGOTTO, 1997, p. 01).

Mertens (1997, p.28). afirma que são múltiplas e variadas as experiências desenvolvidas com o fim de adaptar os processos de formação profissional às mudanças ocorridas. Ainda que estas experiências não se desenvolvam do mesmo modo nos diferentes países, é possível identificar em comum: uma maior aproximação entre os sistemas de formação profissional e os de educação formal; ações no sentido de se articular a educação escolar ao setor produtivo, justificadas em função das necessidades deste último; o aparecimento de novas formas de formação profissional com vistas a potencializar os recursos já disponíveis; a integração da formação profissional ao emprego de novas tecnologias e outras inovações que demandam a participação ativa do trabalhador, especialmente quanto à pesquisa e desenvolvimento e, por último, uma vinculação entre capacitação e ganhos trabalhistas.

A formação para a competência profissional é apresentada por Mertens como uma formação que prepara o indivíduo para “resolver problemas”, o que, segundo ele, conferiria vantagens à organização curricular:

Competência significa resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade, isto exige que o ensino seja de tipo integral: que combine conhecimentos gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância a ensinar a

forma de aprender do que a assimilação de conhecimentos; c) se logra maior pertinência que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; e d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre a aula e a prática do trabalho, ademais estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista da remuneração face às competências alcançadas. (MERTENS, 1997, p. 37).

Uma outra vantagem da adoção do modelo de competências, para Mertens, estaria na possibilidade de se oferecer uma formação individualizada por meio do emprego de módulos que possibilitariam à pessoa “adaptar seus atributos e capacidades às necessidades de formação, avançar progressivamente na acumulação de conhecimentos e na aquisição de níveis de competência cada vez mais amplos”. Isto permitiria, ainda, fazer com que os progressos obtidos resultassem mais estimulantes “porque o patamar a alcançar é suficientemente claro e preciso” (1997, p. 36). Desse modo, o indivíduo em formação estaria contando com os elementos necessários para orientar sua própria aprendizagem. Nota-se, portanto, uma concepção de formação como requisito individual e, como tal, deverá ser de responsabilidade do próprio indivíduo. Esta idéia rompe com a idéia de qualificação como atributo social.

Maria Angélica Ducci, chefe do Serviço de Políticas e Sistemas de Formação da OIT afirma que a busca de um consenso na compreensão do tema competências leva a entendê-la como

...a capacidade produtiva de um indivíduo, medida e definida em termos de desempenho real e não meramente de uma agregação de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes necessárias, mas não suficientes para um desempenho produtivo no contexto do trabalho. Em outras palavras, competência para o trabalho é mais do que a soma de todos esses componentes; é uma síntese que resulta da combinação, interação e por em prática tais componentes em uma situação real...Inclui conhecimentos gerais e específicos e habilidades técnicas como as qualificações tradicionais, mas, além destas, contempla a capacidade para enfrentar e resolver com êxito situações incertas, novas e irregulares da vida do trabalho. (DUCCI, 1997, p. 19).

Assim:

A competência laboral é a construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém não só através da instrução, se não também e em grande medida, mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho. O 'aprender-fazendo': a abstração e teorização a partir da sistematização do empírico - fundamento da competência laboral. (Ducci, 1997, p. 18).

As vantagens da adoção do modelo de competências estariam, dentre outras, na possibilidade de constituir-se um modo de "recuperar a humanização do trabalho, ao centrar novamente o processo de crescimento econômico e desenvolvimento sobre o ser humano", além de representar a convergência de interesses entre educação e emprego (sic!).(Ducci, 1997). Assim, a questão da 'empregabilidade' residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz ou não de gerar empregos.

A adoção do modelo de competências é apresentada pelos teóricos da OIT/CINTERFOR como sendo vantajosa para as empresas, para os indivíduos e para a sociedade em geral. A aplicação de um sistema de competência profissional emerge como alternativa atraente para implementar a formação e a educação em um sentido que alcance um melhor equilíbrio entre as necessidades dos indivíduos, das empresas e da sociedade. (MERTENS, 1996, p. 1).

Do mesmo modo, para Ducci (1997, p. 23), o enfoque das competências tem conseqüências que interessariam ao bem-estar da sociedade em seu conjunto, à medida que, ao lado dos benefícios diretos para os indivíduos enquanto força de trabalho, comportaria uma garantia de qualidade aos indivíduos enquanto consumidores: se a mão-de-obra produz com competência, quem ganha é o consumidor. Evidencia-se aqui o caráter marcadamente ideológico do termo competências. Ele seria capaz de portar

...o entendimento, convergência e acordo capaz de resolver as diferenças e contradições de interesses que os distintos atores e interlocutores manifestam a respeito dos objetivos de formação para o trabalho. O enfoque de competências representa um enorme potencial de estruturação das políticas de educação e de formação, e de vinculação destas com as políticas de mercado de trabalho e de emprego. (DUCCI, 1997, p. 23).

A OIT/CINTERFOR, ainda que expresse um exagerado otimismo quanto ao caráter redentor do modelo de competências, imputando-lhe a capacidade de conciliador dos conflitos entre capital e trabalho, esboça, no entanto, algumas dúvidas e contradições a este respeito. Nas palavras de seu diretor, Pedro Daniel Weinberg:

A antiga, mas ainda vigente aspiração de colocar a formação ao alcance de todos em forma e conteúdo adequados e pertinentes, no momento oportuno e em condições de promoção da equidade social, convive com a exigência cada vez maior de adaptar as formas de organização e gestão da produção e trabalho às novas tecnologias, condições do mercado de trabalho e relações trabalhistas emergentes, assim como a progressiva abertura de nossas economias. Esta convivência, que todos quiséramos ver resolvida de modo complementar, isto é, uma formação moderna e socialmente eqüitativa, implica uma tensão difícil de resolver. É possível se chegar a uma formação eqüitativa se a realidade permite unicamente uma formação pobre para muitos e moderna para poucos? (OIT/CINTERFOR, 1997, p. 10)

Diante da realidade colocada pela dinâmica da reestruturação produtiva no contexto da acumulação flexível, o cenário para o trabalho e para a formação profissional, cada vez mais seletivo e excludente, descarta a possibilidade de certezas até mesmo no interior de organismos que ocupam lugar estratégico no contexto da *nova economia*. No entanto, a força que adquire o caráter ideológico da metamorfose conceitual conduz à implementação do modelo, pois, de qualquer forma, as mudanças impostas pela reorganização do capital não deixaram incólume a formação humana, principalmente aquela destinada à formação para atender aos ditames do mercado.

3.3 - A constituição do modelo de competências: breve histórico

Este pequeno histórico do processo de utilização da noção de competências pelo campo da formação profissional tem por finalidade situar algumas diferenças quanto à adoção do modelo nos países que o vêm tomando como referência, e, ao mesmo tempo, evidenciar que há uma apropriação das perspectivas construtivista e condutista da Psicologia pela vertente da Sociologia do Trabalho que incorporou a noção de competências.

Mertens (1997) observa que se implementaram pelo menos três modelos na definição de políticas de educação profissional apoiadas no referencial de competências: os que têm as mudanças nos processos de formação para o trabalho impulsionadas pelas autoridades governamentais; os que surgem e são regulados pelas forças do mercado; e as que são empreendidas por organizações empresariais e sindicais. Sinaliza, porém, que não existem modelos puros, mas que na prática observam-se diferentes combinações. Dentro do primeiro modelo situa, por exemplo, a Grã-Bretanha, a Austrália e o México. Com predominância do segundo modelo estariam os Estados Unidos e, do terceiro, Alemanha, França e Canadá. (MERTENS, 1997, p. 37).

As diferentes experiências de política de formação profissional expressam também diferentes definições e usos da noção de competências. Vejamos como tem se definido o modelo de competências em alguns países.

A Alemanha, desde o início dos anos 70 vem se ocupando em definir normas e programas de formação para competência profissional, assim compreendidos: “possui competência quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para exercer uma profissão, pode resolver os problemas profissionais de forma autônoma e flexível, está capacitado para colaborar em seu entorno profissional e na organização do trabalho” (www.cinterfor.org.uy). Nesse país, as competências profissionais estão classificadas em quatro grandes categorias: *competência técnica* (domínio especializado das tarefas e dos

conteúdos do trabalho, bem como dos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-lo); *competência metodológica* (transferibilidade de conhecimentos e experiências de uma situação para outra; capacidade de solucionar problemas e lidar com imprevistos); *competência social* (saber colaborar com outras pessoas de forma comunicativa e construtiva; comportamento orientado ao grupo); *competência participativa* (saber participar na organização de seu espaço de trabalho e de seu entorno profissional) (STEFFEN, 2001).

Na Espanha, a noção de competência profissional começa a ser usada na década de 80, com a constituição do Sistema Nacional de Qualificação Profissional (SNQP). O Instituto Nacional de Emprego (INEM) descreve que “as competências profissionais definem o exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, com respeito aos níveis requeridos no emprego. É algo mais que o conhecimento técnico que faz referência ao saber e ao saber-fazer”. (www.cinterfor.org.uy). Segundo esse órgão, as capacidades profissionais são definidas tanto pelo exercício de uma atividade quanto pelos comportamentos e condutas necessários para seu desempenho. O perfil do trabalhador está subdividido em competência geral, unidades de competência, realizações profissionais e critérios de desempenho. As unidades de competência são o resultado da análise funcional que estipula as funções que constituem a atividade profissional de uma ocupação. Os critérios de desempenho referem-se ao uso correto dos meios materiais, aplicação correta dos procedimentos e técnicas, resultados e capacidades profissionais.

No sistema inglês, em virtude das prescrições do Conselho Nacional para Qualificação Vocacional (NCVQ), a noção de competências encontra-se difusa em uma estrutura de normalização. A competência para o trabalho é identificada nas normas por meio da definição de elementos de competência (ganhos trabalhistas que um trabalhador é capaz de conseguir), critérios de desempenho (definições acerca da qualidade), o campo de aplicação e os saberes requeridos. O sistema inglês definiu cinco níveis de competência para que se possa diferenciar o grau de autonomia: a variabilidade, a responsabilidade diante dos recursos, a aplicação de conhecimentos básicos, a amplitude e alcance das

destrezas, a supervisão do trabalho e a transferibilidade de um espaço de trabalho a outro. (www.cinterfor.uy).

Nos Estados Unidos as proposições próximas ao modelo de competências estão associadas às características de uma produção de alto rendimento. Segundo Steffen (2001), “a produção de alto rendimento está diretamente vinculada às novas formas de organização do trabalho e se baseia principalmente no critério de que o incremento da qualidade, produtividade e flexibilidade pode obter-se mediante uma utilização mais eficaz da força de trabalho”. Nesse país, a *Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), definiu, na década de 90, três categorias de habilidades consideradas básicas no processo de formação do trabalhador, e cinco categorias de competências referenciadas pelo desempenho no processo de trabalho. As *basic-skills* podem ser traduzidas como “habilidades básicas (ler, escrever, calcular, ouvir, falar), as *thinking skills*, como ‘habilidades de raciocínio (criar, decidir, resolver problemas, etc.), e as “qualidades pessoais”, pautadas em critérios como responsabilidade, auto-estima, sociabilidade e integridade. (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 1997, p. 29). Essas habilidades são entendidas como *competências fundamentais* (STEFFEN, 2001). As “competências práticas” demandadas pelo mundo do trabalho foram assim agrupadas: “*recursos*’ (identificar, organizar, planejar e prover recursos), *interpessoal* (trabalhar com outras pessoas), *informação* (obter e usar informações), *sistemas* (entender interrelações) e *tecnologia* (trabalhar com diversas tecnologias). (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 1997, p. 29). É importante salientar que, nesse país, a noção de habilidades permanece associada à de formação, e que a noção de competência está diretamente vinculada à de desempenho. A produção americana constituiu-se em um dos principais referenciais para o Ministério do Trabalho brasileiro implementar sua política de educação profissional ao longo dos anos 90, conforme se pode depreender pela leitura de alguns documentos produzidos no âmbito da implementação do PLANFOR – Plano Nacional Educação Profissional.

No México, o Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competência Profissional (CONOCER), define competências como: “capacidade

produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho em um determinado contexto de trabalho, e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes; estes são necessários mas insuficientes por si mesmos para um desempenho efetivo”. (www.cinterfor.org.uy). Um trabalhador competente seria aquele que dispõe de um conjunto de habilidades, conhecimentos, destrezas e capacidade para aplicá-los em múltiplos contextos. Nesse país, as competências requeridas pelo mercado de trabalho estão subdivididas em *competências básicas* (condutas elementares associadas à formação prévia como capacidade de leitura, expressão e comunicação verbal e escrita); *competências genéricas* (associadas a desempenhos comuns em diversas atividades) e *competências específicas* (associadas a conhecimentos de caráter técnico).

No Canadá, o modelo de competências começa a ser definido no final dos anos 60, em vista do desenvolvimento industrial e da necessidade de melhorar as habilidades e destrezas da força de trabalho. Nesse contexto, e com apoio do governo, forja-se a Educação Baseada em Competências, sustentada no enfoque sistêmico sobre o desenvolvimento e a formação. A educação deveria guiar-se pelo que é esperado do estudante ao término da escolarização. Dentre as experiências realizadas neste país, destaca-se o Programa DACUM¹⁹ (*Designing a Curriculum ou Developing a Curriculum*). O DACUM é considerado um método eficiente de análise ocupacional (CARIOLA E QUEIROZ apud RAMOS, 2001), pois determina rapidamente e com baixo custo as tarefas realizadas no trabalho. Esse mapeamento das tarefas serve de guia para o desenvolvimento dos currículos de formação e avaliação de desempenho. As competências requeridas para desempenho profissional estão classificadas em: *competências acadêmicas* (saber ler, escrever, falar, resolver problemas e ter disposição para a

¹⁹ Ramos (2001) observa que o sistema DACUM é também atribuído ao Centro de Educação e Formação para o Emprego da Universidade de Ohio (cf. Vargas, F. *De la certificación ocupacional a la certificación basada em competencias*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1999 e *La formación por competencias: instrumento para incrementar la empleabilidad*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1999).

aprendizagem contínua); *competências de desenvolvimento pessoal* (motivação, auto-estima, confiança); e, *competências para trabalhar em equipe*. É conferida especial importância para as habilidades fundamentais, tais como: leitura, escrita, comunicação oral, habilidades de raciocínio, memória, etc.

Na Província de Québec, “uma competência é o conjunto de comportamentos sócioafetivos e habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriais e motoras que permitem levar a cabo adequadamente um papel, uma função, uma atividade ou uma tarefa”. (www.cinterfor.org.uy). Nota-se aqui, claramente, a fundamentação na matriz condutista da Psicologia.

Na Argentina, o Conselho Federal de Cultura e Educação define competências como “um conjunto identificável e evoluível de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades relacionados entre si que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área ocupacional”. (www.cinterfor.org.uy). Essa definição reporta-nos a uma outra característica que vem se delineando no âmbito da abordagem curricular por competências: a de que a conduta em termos de valores é condição de exercício qualitativo do trabalho e que a subjetividade possa ser controlada e dirigida aos requisitos de maior responsabilidade, comportamento ético e criatividade que possam gerar maior produtividade e competitividade.

A Austrália concebe competências como “uma complexa estrutura de atributos necessários para o desempenho de situações específicas. É uma complexa combinação de atributos (conhecimento, atitudes, valores e habilidades) e as tarefas que se tem que desempenhar em determinadas situações”. (www.cinterfor.org.uy). Em conformidade com o *National Training Board*, competência é a “habilidade de desempenhar as atividades próprias de uma ocupação ou função a partir do padrão requerido ou esperado pelo emprego. Inclui-se aí a “capacidade de transferir e aplicar habilidades e conhecimentos a novas situações e condições de trabalho”. (STEFFEN, 2001). A normalização de competências nesse país obedece à seguinte classificação: *competências industriais* (relacionadas a uma área ocupacional específica); *competências transversais* (comuns a várias áreas ocupacionais); *competências*

gerais ou genéricas (sinalizam o desempenho do trabalhador) e as *competências chave*, consideradas fundamentais para o bom desempenho no trabalho e tidas como qualidades da vida adulta. São definidas sete competências chave: obtenção, análise e organização da informação; comunicação de idéias e informação; planejamento e organização de atividades; trabalho em equipe; aplicação de princípios matemáticos e técnicos; solução de problemas; uso de tecnologia. (STEFFEN, 2001).

Na França, na década de 80, foi criado o ROME – Repertório Operacional de Ofícios e Empregos, que integra em menos de 500 famílias profissionais os ofícios no país. Foi elaborado com base na execução de um inventário de atividades por função transformadas em competências (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 1997). O CEREQ (Centre du Recherché et Études sur les Qualifications) atualiza permanentemente esse repertório. Nesse contexto, o termo *competências* é compreendido como: “o saber mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades *contextualizados*” (MANDON apud STROOBANTS, 1997). Em 1990 foi formalizada a CAP 2000 - Conduta da Atividade Profissional, que introduz a gestão da produção com base em competências. (RAMOS, 2001, p. 94).

A descrição das formas que assumiu o modelo de competência nos diferentes países pesquisados permite-nos uma indagação. Em que medida é possível falarmos em “modelo”, uma vez que não possui dispositivos uniformemente estipulados e prescrições que possibilitem uma mesma orientação metodológica? Como vimos, o “modelo de competências” surge em momentos diferentes nos diversos países e em circunstâncias igualmente distintas. Estabelece ainda definições, classificações e terminologias próprias para os sistemas de formação profissional. Observa-se, porém, nos diferentes casos, a associação recorrente entre competências e desempenho e é visível seu caráter instrumentalizador e prescritivo. Esta condição instrumental imputa ao “modelo” a racionalidade demandada pelo mercado.

Um aspecto relevante na composição do modelo de competências refere-se à metodologia utilizada na identificação das competências requeridas pelos

postos de trabalho. Steffen (2001) identifica três metodologias predominantes, mas que com frequência são utilizadas de forma combinada. São elas: o modelo condutista, o modelo construído sobre a base da análise funcional e o modelo construtivista.

O modelo condutista origina-se nos Estados Unidos e fundamenta-se na perspectiva behaviorista de análise do comportamento. Busca identificar atributos fundamentais para que o trabalhador obtenha um desempenho qualitativamente superior. A metodologia de definição das competências requeridas pauta-se pela observação sistemática dos trabalhadores mais capacitados e tentativa de generalização desses atributos.

Como observa Ramos, a matriz condutista deriva da estrutura comportamentalista definida por Skinner no campo da Psicologia e das elaborações de Bloom e Mager, dentre outros, no campo da Pedagogia. De acordo com a autora, essas proposições “guardam forte relação com o propósito da eficiência social e se manifesta, mais fortemente, também nos Estados Unidos, na elaboração de um modelo genérico de competência gerencial” (RAMOS, 2001, p. 102).

O enfoque construído a partir da análise funcional foi originalmente desenvolvido na Inglaterra e encontra sustentação teórica na abordagem funcionalista da Sociologia e seus desdobramentos na Teoria de Sistemas aplicada à Administração. Tem como propósito descrever as funções compostas por elementos de competência orientados segundo critérios de avaliação indicadores dos níveis de desempenho requeridos. Parte dos objetivos da empresa ou da área de ocupação e tem como meta a identificação de um perfil ocupacional desejado que servirá de referência para a implementação de programas de capacitação e de avaliação de competências.

Ramos observa que a perspectiva da análise funcional, por fundamentar-se na Teoria Geral de Sistemas, busca delimitar as inter-relações entre a empresa e seu entorno e ainda, que “a função de cada trabalhador na organização deve ser posta não somente em sua relação com o entorno da

empresa, mas considerando que o próprio trabalhador compõe subsistemas existentes dentro do sistema empresa, onde cada função é o entorno de outra” (RAMOS, 2001, p. 103).

A metodologia construtivista de definição de competências tem sua origem na França. A normalização de competências é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante dos problemas e dificuldades enfrentados. A busca da solução das disfunções na organização é mediada por estratégias de motivação pessoal. Um elemento importante desse enfoque refere-se a tomar como padrão não os trabalhadores de maior rendimento como no modelo condutista, mas os que têm menor desempenho. Sobre estes se atua no sentido da ampliação das competências individuais.

Segundo Ramos, a metodologia construtivista desenvolvida na França com base, dentre outros, nos estudos de Bertrand Schwartz, “rechaça a defasagem entre construção da competência e a norma por um lado e, por outro, a estratégia de capacitação”, pois se propõe a unificar os processos de investigação das competências requeridas e a capacitação em serviço que leva à sua construção (RAMOS, 2001, p. 94).

Das metodologias de definição e das estratégias de formação de competências é possível depreender que, na composição do modelo de competências como uma das tendências que marcam o campo da formação profissional na atualidade, as matrizes teórico-metodológicas advêm especialmente do condutismo no campo da Psicologia Comportamental e da abordagem funcionalista da Sociologia.

Stroobants (1997) demarca, ainda, a Psicologia Cognitivista como uma das matrizes a serem investigadas pela Sociologia do Trabalho na composição do modelo de competências. Situa o cognitivismo como uma corrente dominante nas ciências da cognição na atualidade, e que tem sua origem marcada pelas pesquisas no âmbito dos projetos de produção da Inteligência Artificial (AI).

Para o cognitivismo, o computador “se apresenta como uma máquina ‘universal’ suscetível de formalizar uma mensagem qualquer que seja seu conteúdo. O modelo de conhecimento que corresponde a essa proposta é o de uma competência geral polivalente que gera *performances* diversificadas”. (STROOBANTS,1997, p.145). Observa, porém, a autora, que na perspectiva das ciências cognitivas, as teorias da aprendizagem, como a de Piaget, não estão em nada ultrapassadas, mas passam por um processo de renovação. O mesmo é possível afirmar da atualidade do debate colocado por Chomsky quanto à competência lingüística e a noção de desempenho.

O debate contemporâneo em torno das demandas de profissionalização, sobretudo no que se refere à estruturação do *modelo de competências*, tem se reportado a uma apropriação das “teorias da competência”, mas não apenas delas. Essas apropriações, no entanto, não se dão de forma mecânica e linear, mas reconfiguram aquelas teorias adequando-as ao contexto gerador de mudanças no mundo do trabalho.

3.4 – O modelo de competências nas proposições de formação profissional no Brasil

Para os objetivos desta Tese, vamos situar a política de formação profissional no âmbito do Ministério do Trabalho – especialmente no que se refere ao emprego do modelo de competências no interior das políticas de formação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR – e do Ministério da Educação, pelas ações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

Como bem observa Steffen (2001), não nos encontramos diante um modelo unitário de formação profissional em nosso país. Isto serve também para as proposições em torno do uso da noção de competências. Ministério do

Trabalho e Ministério da Educação nem sempre convergem quanto aos sistemas de formação, normalização e certificação de competências.

No âmbito da SEFOR, a principal política de formação está explicitada no Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR. Este Plano tem como princípio integrar uma ampla rede de educação profissional que se encontra desarticulada, bem como promover uma intensificação dos processos de qualificação profissional orquestrada pelo Ministério e pelas Secretarias de Estado do Trabalho.

A produção do discurso oficial sobre formação profissional, especialmente no interior da SEFOR, vem sendo balizada pela disseminação da idéia de que “trabalhador qualificado é imune ao desemprego” (MORAES, 1999, p. 25). Com base nessa ideologia, vem se reforçando a necessidade de reformulação do ensino técnico-profissional e das redes de formação existentes²⁰.

Um dos pilares da SEFOR na definição e implementação de suas políticas está no discurso da “empregabilidade”. Empregável é todo aquele capaz de obter ou de se manter no emprego. É uma condição do indivíduo, reside nele a capacidade (ou a competência) de tornar-se apto a conquistar/permanecer no emprego. Dessa adequação, resulta a postura de que o máximo que o Estado pode fazer pelo trabalhador é contribuir para que adquira esta condição.

É facilmente identificável a aproximação entre empregabilidade e competência. Ambos os termos são condições subjetivas e expressam uma potencialidade. Ramos chama a atenção para o fato de que, nos escritos da Sociologia do Trabalho, essa aproximação se faz presente. Empregabilidade e competência definem-se mutuamente, uma é condição da e para a outra:

²⁰ De acordo com Ramos (2001), a noção de competência, no Brasil, aparece no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), ainda no Governo Collor de Mello, por meio do Programa Nacional de Qualificação e Certificação (PNQC) que visava à criação do Sistema Brasileiro de Certificação cujo objetivo final seria a “certificação de competências”.

...a primeira é função das competências desenvolvidas e permanentemente atualizadas pelo trabalhador, transferíveis aos diversos contextos de trabalho. Em compensação, manter-se ativamente produtivo - ter empregabilidade - é uma condição importante para a atualização das competências, juntamente com a participação em cursos de formação profissional continuada . (RAMOS, 2001, p. 13).

Com base nos pressupostos acima descritos, o Ministério do Trabalho realizou um conjunto de seminários e *workshops* com o fim de demarcar os termos da política de qualificação profissional. Dentre as temáticas debatidas está a conceituação de competências. No Documento *Certificação de Competências Profissionais: pontos em torno dos quais se busca a convergência*, o termo competências adquire uma multiplicidade de sentidos:

- As competências como sendo aptidões, habilidades e conhecimentos que garantem um potencial de capacidades adquiridas e inclinações inatas que, bem direcionadas, permitem o perfeito desempenho das performances exigidas pelo mercado de trabalho;

- As competências como sendo uma lista de realizações ou atividades que estão sendo exigidas na ponta do sistema empregatício com a indicação precisa das normas e padrões de exigências e desempenho mínimo para o exercício satisfatório para cada posto de trabalho. O indivíduo competente, no caso, seria aquele que possui as qualificações adequadas para atingir o desempenho ótimo exigido no posto de trabalho;

- As competências como sendo o resultado de uma longa e vivenciada experiência somente adquirida na prática intensa de um ofício e dificilmente transmissível de um profissional a outro. Seriam o resultado da aquisição da *'expertise'* ou mestria dentro do ofício, ocupação ou profissão e somente seriam aferidas pela consagração do profissional diante de seu público cliente e/ou da entidade empregadora;

- A competência seria um conceito com um forte componente social e político, variando conforme o contexto e a situação vivida pelo profissional, sendo em grande parte uma responsabilidade individual, única e original, dificilmente construída apenas por processos educativos;

- A competência como sendo o resultado final de um processo de construção desde a aquisição das habilidades básicas, passando pela formação profissional e os requisitos de plena cidadania, até a aquisição da experiência na prática das atividades profissionais. (apud STEFFEN, 2001)

Aferventando ainda mais o caldo das confusões terminológicas, o Documento inicial que implementa o PLANFOR dirige aos cursos de capacitação um ordenamento dos conteúdos de formação que comporte o desenvolvimento de “habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão”. A profusão de termos levou o Ministério a encomendar a produção de textos com vistas a elucidar suas próprias proposições. A título de exemplificação, tomemos o escrito disseminado pelo MTB/SEFOR intitulado “Habilidades, questão de competências?”, de 1996.

Escrito em linguagem infantilizada, esse documento reporta-se a uma imaginária reunião na qual o objetivo, de acordo com um dos participantes, é “elaborar um projeto sobre o desenvolvimento de habilidades na educação profissional”. No entanto, a conversa envereda por uma discussão sobre o que significa “habilidades”. Uma das conclusões a que se chega é a de que “era preciso planejar as ações para o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, mas havia uma preocupação de que elas fossem contextualizadas e compreendidas por todos”.

Após uma série de observações que oscilam entre esclarecimentos plausíveis e digressões dispensáveis, o documento conclui, dentre outras coisas, que “as habilidades são atributos relacionados não apenas ao **saber-fazer**, mas aos **saberes** (conhecimentos), ao **saber-ser** (atitudes) e ao **saber-agir** (práticas no trabalho). Implicam, pois, em dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais”.

Essa definição de ‘habilidades’, pouco se distancia da conceituação feita por Tanguy e Ropé (1997) da noção de competências posta pelos sociólogos do trabalho na França, assentada no tripé saber, *savoir-faire* e saber-ser. Salientam, no entanto, as autoras, que Stroobants, na mesma obra, alerta para a necessidade de que estas definições, longe de precisarem a relação entre saberes e competências, apontam para a necessidade de que demandam ser investigadas, são “objetos a explicitar”, e não algo *dado, definitivo, preciso*, como quer sugerir o Documento do Ministério do Trabalho.

O outro foco disseminador do modelo de competências no Brasil é a Secretaria de Educação Média e Tecnológica. A SEMTEC tem hoje como principal referência para a educação profissional as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, competência profissional é a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Nota-se uma semelhança entre esta conceituação e as presentes no âmbito das prescrições da OIT/CINTERFOR.

As proposições para a educação profissional na atualidade iniciam-se, no entanto, bem antes do estabelecimento dessas Diretrizes. Podemos demarcar o Decreto 2208, de 17 de abril de 1997, como o documento oficial que dá origem à normatização do Capítulo III, Título V, artigos 39 a 42 da LDB, e também ao debate atual em torno da educação profissional.

Segundo o artigo 5º do Decreto 2208/97, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Já o artigo 40 da LDB afirma que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. Com o fim de regulamentar esses dispositivos, o Parecer 16/99 explicita em que termos se deve dar a articulação entre o ensino médio e a educação profissional: “O termo articulação indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico”. Para fundamentar esse intento, o Parecer recorre à noção de competências:

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e o ensino

médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 16/99).

Além das competências básicas, a cargo do sistema escolar, a educação profissional deverá se ocupar das competências específicas relativas às diferentes áreas de ocupação. A questão da articulação entre educação geral e profissional não é, no entanto, algo simples e resolvido.

Ferreti (1997) salienta que em países como o Brasil, observa-se uma tendência de elevação dos requisitos de escolaridade, especialmente em função da baixa qualidade do ensino. Isto nos conduz a pelo menos duas indagações: em que medida nosso sistema educacional está apto a desenvolver as ditas competências básicas supostamente requeridas pelo mercado; e, como o próprio autor observa, não haveria um agravamento do processo de exclusão da formação profissional, e até da inserção no mercado formal de trabalho, dos jovens que porventura tivessem fracassado na escolaridade regular?

Competências, no Parecer 16/99 é um *conceito* no qual os princípios da *ética da identidade, da estética da sensibilidade e da política da igualdade*, princípios de organização curricular propostos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, estão subentendidos, sub-assumidos e, portanto, aceitos. A abordagem da formação de competências profissionais seria capaz de comportar, segundo o Parecer, uma gama de possibilidades e de relações complexas capazes de integrar o homem ao mesmo tempo à sociedade e ao trabalho.

Ferreti e Silva Jr. (2000), ao analisarem o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, apontam alguns equívocos presentes nos encaminhamentos oficiais relativos a esta modalidade de ensino. Primeiramente, o texto traz como inquestionável que o país estaria, à

semelhança do ocorrido nos países avançados na década de 70, passando por mudanças significativas com relação ao trabalho, devido a inovações de ordem tecnológica e organizacional. Os autores chamam a atenção para a forma equivocada com que o documento em pauta trata a dicotomia entre “tecnologias, processos de produção e organização do trabalho vigentes, de um lado, nas empresas de cunho taylorista/fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível”, pois desconsideram os estudos que mostram “a heterogeneidade e a diversidade observada entre países, ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implementação”. (FERRETI e SILVA JR. , 2000, p. 46).

Salientam, ainda, que, as conclusões a que chegam o documento das Diretrizes para a educação profissional ignoram a trajetória histórica e os aspectos particulares que assumem tanto o desenvolvimento econômico quanto a formação profissional nos distintos países, em especial no Brasil. Apontam os autores que incorre-se na “impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia”, recaído-se, deste modo em um determinismo tecnológico igualmente questionável.

As justificativas em torno da adoção do modelo de competências no âmbito da educação profissional, como também do ensino médio, são discutidas por Ferreti e Silva Jr. no texto mencionado. Asseveram os autores que o documento refere-se à questão da qualificação de modo restrito aos atributos pessoais dos trabalhadores em relação às tarefas e ao posto de trabalho, ignorando as contribuições que as pesquisas no campo da Sociologia do Trabalho têm trazido para o tema. Quanto ao modelo de competência, ele é tomado como referência para a educação profissional a partir de uma transposição linear dos referenciais de formação traçados pelos países avançados em função das mudanças que vêm ocorrendo no paradigma produtivo.

Do exposto no Parecer 16/99 depreende-se o mesmo otimismo (ou cinismo) presente nos escritos da OIT/CINTERFOR quando imputa ao modelo de competências a capacidade de produzir o fim dos conflitos e contradições entre capital e trabalho. Como é sabido, em nosso país o ensino médio padeceu

(padece) da dualidade estrutural que o levou a oscilar, ora em favor de um caráter propedêutico/elitista para alguns em contraposição à profissionalização estreita para outros, ora como resultado de uma combinação entre essas finalidades mas que mantinha seu caráter dual.

A respeito das proposições dos Ministérios da Educação e do Trabalho, observou-se, na primeira metade da década de 90, uma total desarticulação entre essas instâncias no que se refere à política de formação profissional. A partir de 1996, a tentativa de formulação conjunta de uma política de educação profissional conduziu à produção do documento *Reforma do Ensino Técnico*. Ferreti (1997), faz uma análise desse Documento, da qual destacamos alguns pontos:

Observa o autor que a política de educação profissional definida no citado Documento encontra-se em estreita obediência às prescrições dos organismos internacionais cuja ênfase recai sobre a oferta de educação básica como condição de ingresso do país no mercado global. Ainda que a universalização do ensino básico seja um direito inquestionável, o autor mostra, reforçando análises feitas por Kuenzer (1996b) e Machado (1996), que não há, de fato, uma relação linear entre escolarização, qualificação profissional e desenvolvimento econômico, como quer fazer crer o discurso oficial.

Um segundo aspecto destacado por Ferreti ao analisar o Documento produzido pelo MTb/MEC diz respeito ao uso reiterado do conceito de empregabilidade. Empregabilidade e competência são duas idéias que se associam, como vimos, e possuem um caráter estratégico frente à produção de maior competitividade. Dessa associação resulta, no entanto, a individualização da responsabilidade sobre a formação e qualificação permanente, ou seja, a desobrigação por parte do Estado e/ou do empregador com o processo de qualificação dos trabalhadores. Que outro significado pode ter esta proposição no interior de um Documento governamental que traça, justamente, determinações relativas à formação para o trabalho? Ela expressa, com toda clareza possível, os encaminhamentos previstos no contexto de um Estado que se redefine e delega, ao cidadão de fato, responsabilidades antes constituídas como direitos em seu favor.

Outro aspecto relevante na análise de Ferreti refere-se à articulação entre formação geral e formação técnica. Conforme as proposições do referido Documento, essas modalidades desenvolver-se-iam por meio de duas redes de ensino separadas, sendo que a educação profissional far-se-ia preferencialmente por meio de módulos. Ferreti observa que essas prescrições em nada contribuem para a articulação entre essas modalidades de ensino, pelo contrário, agravam o distanciamento entre teoria e prática na formação profissional, principalmente por não estar clara a definição de objetivos comuns entre as distintas redes.

A Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com o fim de auxiliar a rede federal de educação profissional na elaboração de um currículo por competências, com vistas ao cumprimento Parecer 16/99 e da Resolução 04/99, desenvolveu o que denominou “Metodologia de Planejamento de Currículo por Competências”, na qual estabelece como um dos momentos da elaboração do Plano de Curso a “Identificação das Competências Requeridas para Atuação no Processo Produtivo”, que decorrerão da análise do setor produtivo *sob a ótica educacional*, a ser empreendida pela unidade formadora.

O Plano de Curso deverá apoiar-se, ainda, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Com essa metodologia, a SEMTEC espera ver consolidada a mudança curricular. É possível prever, no entanto, que as dificuldades que as escolas enfrentarão em realizar a análise das funções profissionais constituir-se-á em obstáculo de difícil superação, dada a tradição disciplinar bem como a ausência da pesquisa como um dos requisitos da ação do formador.

3.5 – Da qualificação para as competências: deslocamento conceitual²¹ no campo da formação profissional

Como foi possível constatar, nem mesmo no âmbito da formação para o trabalho a noção de competência se serve de um mesmo significado. Isto ocasiona, certamente, uma série de limitações e confusões quando se trata de implementar políticas de formação. Tais confusões são gestadas principalmente ao se tentar precisar os conceitos.

No presente contexto torna-se mais do que ilustrativo perscrutar uma das questões centrais quando se recorre ao modelo de competências no âmbito da formação profissional: a distinção entre **qualificação** e **competências**.

Segundo Mertens (1997), estes termos assim se definem e se diferenciam:

Por *qualificação* entende-se o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. Considera-se como um ativo com o qual as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados postos de trabalho. Pode-se definir como sendo a *capacidade potencial* para desempenhar e realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto de trabalho.

A *competência*, por sua vez, se refere unicamente a certos aspectos deste acervo de conhecimentos e habilidades: os necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada; a capacidade real para chegar a um objetivo ou resultado em um contexto dado. *Se a qualificação se circunscreve ao posto, a competência se centra na pessoa que pode chegar a ocupar um ou mais postos.* (MERTENS, 1997, p.30). (grifos meus)

²¹ Ramos (2001) mostra que, contemporaneamente, assiste-se a um *deslocamento conceitual*, isto é, o conceito de qualificação tem perdido sua centralidade e em seu lugar vem estruturando-se a noção de competência. A autora nota que, a partir dos anos 80, evidenciou-se uma tendência em colocar a qualificação como pressuposto da eficiência produtiva, ao mesmo tempo em que foi deixando de ser considerada como elemento organizador das relações de trabalho. Este processo fez com que o conceito de qualificação passasse a ser substituído pela noção de competências.

Desse modo, haveria uma distinção fundamental no que se refere à identificação dos requisitos de qualificação ou de competências. No primeiro caso, valer-se-ia da análise ocupacional para se definir a qualificação requerida por determinado posto de trabalho identificando-se as tarefas compreendidas pela ocupação. Quando se trata, no entanto, de identificar competências, a referência central não é mais o posto de trabalho, mas os resultados esperados pela empresa; daí resultariam as funções e destas os conhecimentos e habilidades requeridos para desempenho na função.

Para a OIT/CINTERFOR, uma idéia amplamente aceita no campo da formação profissional define competência como uma capacidade efetiva de levar a cabo, com êxito, uma atividade de trabalho plenamente identificada. A competência profissional não seria, portanto, uma probabilidade de êxito na execução do trabalho, mas uma *capacidade demonstrada*. Para a OIT, a competência profissional tem sido entendida como a “idoneidade para realizar uma tarefa e desempenhar um posto de trabalho eficazmente por possuir as qualificações requeridas para isto” .(www.cinterfor.org.uy). Neste caso, competência e qualificação se associam fortemente dado que se considera qualificação uma capacidade adquirida para realizar um trabalho e desempenhar um posto de trabalho.

Essa concepção de qualificação, no entanto, é, no quadro analítico da Sociologia do Trabalho, bastante limitada. A qualificação tem sido reconhecida como resultado de um amplo processo de formação, que se insere em um contexto contraditório e mediado pelas relações entre capital e trabalho. Neste sentido, é enfocada como *relação social*.

Hirata (1994), situa a noção de qualificação a partir de uma perspectiva multidimensional: qualificação do emprego, qualificação do trabalhador e qualificação como uma relação social. Nas palavras da autora:

Qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira,

por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera; finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores. (HIRATA, 1994, p. 132).

Machado (1992) caracteriza a discussão em torno do conceito de qualificação a partir de Marx, evidenciando que, para este, a qualificação é “um conjunto de condições físicas e mentais que compõe a capacidade de trabalho ou força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral”. (p. 09). Mostra que, no capitalismo, a qualificação torna-se, ela própria, um valor de uso fundamental uma vez que comporta a condição de produção de mais-valia.

A autora argumenta que a qualificação está circunstanciada pelas condições históricas que a produzem, do que se pode depreender que, alterando-se as bases sobre as quais o trabalho torna-se mais, ou menos, qualificado, transformam-se, igualmente, os requisitos da qualificação profissional. Assim, a qualificação só pode ser compreendida quando apoiada em dois aspectos que a circunscrevem: um aspecto coletivo, definido pela organização da produção, e outro individual, que é ao mesmo tempo pressuposto e resultado daquele.

A teoria da qualificação tem se complexificado e diferentes autores a têm abordado sobre múltiplos aspectos. Machado (1992) destaca as contribuições de Rolle e Freyssenet. O primeiro enfatiza que por meio da qualificação transformam-se as próprias formas de trabalho, e o segundo, argumenta na direção de que o trabalho é qualificado quando pressupõe um conjunto de condições: conhecimento, experiência, autoridade e possibilidades materiais. Dos destaques conferidos às contribuições destes autores por Machado, vale a pena enfatizar que, ainda que abordem sob ângulos diferentes a questão da qualificação, para eles, os saberes ocupam um papel determinante na composição dos requisitos de qualificação, saberes que imprimem uma dimensão subjetiva ao processo de qualificação, ao mesmo tempo em que produzem uma dimensão objetiva ao materializar-se no processo de produção.

Ferreti (1997) explica a adoção do “modelo de competência” como uma alternativa conveniente para o campo empresarial, que, ora é contraposto ao conceito de qualificação, ora usado como seu sinônimo. Salienta, no entanto, que possuem conotações diferentes. Competência “ênfatiza menos a posse de saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade”. Por ênfatar as condições individuais de produtividade, traz conseqüências para a relação capital-trabalho, como o favorecimento da negociação e do envolvimento em detrimento do embate e dos posicionamentos críticos. Segundo o autor:

O conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais ampla valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão ‘saber-ser’, na qual confundem, articulam, mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins. (FERRETI, 1997)

Uma das implicações do processo de deslocamento do conceito de qualificação em direção ao modelo de competência é destacada por Ramos (2001), nos seguintes termos:

Enquanto o conceito de qualificação apresenta uma conotação societária e uma referência coletiva e integradora, porque se refere ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho. (RAMOS, 2001, p. 15).

As relações entre trabalho e educação tenderiam, assim, a serem orientadas pela noção de competência, e não mais pela idéia de qualificação. Um dos objetivos que este movimento poderia alcançar seria o de conferir legitimidade às políticas de formação profissional voltadas para a flexibilização, desregulamentação e privatização.

A respeito do deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competências, Fidalgo (2002) e Ramos (2001) alertam para o fato de que há um desvio “do posto” para o indivíduo, o que por sua vez traz conseqüências quando se trata de realizar negociações trabalhistas. O indivíduo, e não o posto, seria o portador dos requisitos do exercício do trabalho, logo, se ele não é competente reside nele próprio a incapacidade de se manter empregável. Segundo Fidalgo:

A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance de resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, seriam confrontados os indivíduos e as performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada. Os trabalhadores se submeteriam aos testes de validação contínua da sua adequação às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcionais. Neste decurso, precisariam explicitar os saberes adquiridos através da experiência profissional, franqueando-os aos avaliadores, pois as novas regras do jogo assim o exigem, o que representaria, em última instância, o enfraquecimento do seu próprio poder de barganha. (FIDALGO, 2002).

Ramos (2001) conclui, em sua Tese de Doutorado, utilizando-se do referencial teórico de qualificação proposto por Schwartz ²², que a noção de competência “expressa uma das dimensões da qualificação: a *experimental*.”

²² Ramos apóia sua tese especialmente nas considerações de Yves Schwartz (De la ‘qualification’ à la ‘compétence’. In: *Education Permanente*, n. 123, p. 125-138, 1995). Segundo ele a qualificação possui três dimensões: conceitual, social e experimental. Sintetiza Ramos: “A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-as às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva” (RAMOS, 2001, p. 55).

Entretanto, como ela fragiliza outras duas - as dimensões *conceitual* e *social* - o conceito como um todo acaba sendo fragilizado uma vez que a competência assume evidência mantendo com a qualificação uma tensão dialética”.

3.6 – o modelo de competências e a educação: a perspectiva da crítica

Ao fazer referência ao emprego do termo competências na atualidade, Lucie Tanguy o situa no âmbito da Sociologia do Trabalho, particularmente no que se refere ao entendimento de que “a noção de saberes e competências suplantam o termo qualificação”. Destaca os três argumentos em defesa dessa tese, que são sustentados pelos sociólogos do trabalho aos quais a autora está se referindo. Vale a pena conhecer os três argumentos:

- A importância dos saberes e competências revelaria uma modificação nos fatos, ou seja, uma melhor qualidade do trabalho;

- Um reconhecimento de que as “coisas são mais complicadas do que se acreditava”; a tese da desqualificação é contestada, redescobre-se, à luz da ergonomia e da psicologia social, a amplitude das estratégias cognitivas que subentendem as tarefas rotineiras;

- Uma mudança metodológica: as competências referidas dependeriam da maneira de vê-las; elas seriam, pois, uma construção social dos próprios atores que desempenham um papel fundamental na organização social, detendo em particular a chave da explicação. (TANGUY e ROPÉ, 1997, p. 22)

As mudanças propostas por esta linha de argumentação conduzem ao entendimento de que “...savoir-faire e competências tácitas surgiriam por complementaridade ... Elas se tornariam evidentes pelo seu tratamento cognitivo e (por esta razão) se impuseram na análise do trabalho”. Em decorrência, ter-se-ia, então, os três saberes necessários para o desempenho do trabalho, hierarquizados na forma de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, com especial ênfase

para este último, que evidencia, nesta tendência, a sua “marca”, isto é, a importância que se atribui aos “saberes sociais”. (TANGUY e ROPÉ, 1997, p.23)

Os escritos de Stroobants (1997) e Manfredi (1998b) contribuem para a discussão do pressuposto de que a noção de competência não é originária da Sociologia do Trabalho, tendo sido explorada por áreas como a Psicologia, Lingüística, Educação. No entanto, vale a pena discutir por quais caminhos as proposições recentes no campo da formação profissional têm se apropriado dos constructos teóricos em torno desta noção em outras áreas. Um outro questionamento demarca-se no sentido de inquirir que implicações estas apropriações podem trazer para a educação profissional e mesmo para a educação geral.

Stroobants (1997) afirma que o emprego das noções de saberes e competências não é uma elaboração intrínseca à Sociologia do Trabalho, e que, ao longo dos anos 80, as mudanças ocorridas nas situações de trabalho levaram à renovação dos processos de formação profissional, movimento este que gerou uma interpretação de que as teorias da qualificação estariam ultrapassadas. A autora atribui o sucesso do emprego da noção de competência no campo da Sociologia do Trabalho às contribuições das ciências da cognição²³.

A ênfase nas competências do trabalhador conduziu a mudanças consideráveis no que se refere ao modo de ver e pensar o trabalho na empresa: esta passa a ser vista não mais como um espaço de degradação do homem, mas, fundamentalmente, como um fator de revalorização das suas competências; uma segunda mudança observada diz respeito à própria noção de competência, que passa a ser vista como uma “construção social”, o que delega aos indivíduos um

²³ As ciências cognitivas não constituem um bloco homogêneo. Segundo Stroobants, uma das correntes que tem marcado as pesquisas nesta área e influenciado a sociologia do trabalho francesa é o “cognitivismo originário do projeto de criação da Inteligência Artificial (IA) que tinha como um de seus objetivos fecundar um método geral capaz de gerar qualquer tipo de raciocínio.

Uma das conseqüências da influência do cognitivismo para a sociologia do trabalho, foi que, esta, ao se propor a redefinir critérios de competência e demarcar categorias de saber, adotou, metodologicamente, o mesmo movimento que tentava explicar” (STROOBANTS, 1997, p. 136).

importante papel na sua formação, no trabalho e na sociedade. (STROOBANTS, 1997).

Manfredi (1998) afirma que a idéia de qualificação tem sido substituída ou englobada pela noção de competências e que estes termos têm passado por um processo de re-significação. As razões disto estariam nas transformações técnico-organizacionais que ocorreram no mundo do trabalho, e que têm suscitado novos debates em torno das relações entre trabalho, qualificação e educação. A autora chama a atenção para o fato de que este processo tem gerado uma re-significação das noções de trabalho, formação profissional, qualificação e competência. Observa que a noção de competência é utilizada desde os anos 70 pelas ciências da cognição e da lingüística e passa a ser incorporada ao discurso empresarial e administrativo, bem como por cientistas sociais. Esta incorporação, visível desde o início dos anos 90, vem ocorrendo como “se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho”.

Manfredi nota ainda que o emprego da noção de competência faz-se de forma indistinta nos campos da educação e do trabalho como se fosse capaz de comportar uma conotação universal. Ela representa, no entanto, uma reatualização da Teoria do Capital Humano²⁴ com vistas a reintegrar os trabalhadores ao processo de reestruturação produtiva. As implicações deste movimento, são enunciadas por ela nos seguintes termos:

Contudo, a ampliação e substituição da qualificação pela ‘competência’ (definida em termos tão genéricos e universais) traz consigo uma fluidização dos

²⁴ Essa idéia é compartilhada por outros estudiosos, dentre eles Frigotto (1995). Ao analisar o amplo contexto em que se processa a reestruturação produtiva, situando-a nos planos político, econômico, jurídico e educacional, o autor evidencia que, estrategicamente, em favor do capital, a Teoria do Capital Humano passa por um rejuvenescimento, e que isto representa um ajuste entre os campos econômico-social e educacional regulado pelas leis do mercado.

códigos sociais preexistentes que demarcavam as relações entre saber, especialização profissional, cargos, carreiras e salários, aumentando assim a possibilidade de adoção, por parte dos empregadores, de mecanismos mais idiossincráticos e unilaterais na definição do enquadramento profissional e dos critérios de mobilidade ocupacional dentro da empresa e quiçá no mercado formal de trabalho. Nesse sentido, a imprecisão da noção de competência (definição genérica e abrangente) parece coadunar-se com os pressupostos de ‘flexibilização de direitos’ trabalhistas e sindicais. (MANFREDI, 1998, p. 29-30)

Ramos (2001) mostra que a noção de competência possui sua raiz entranhada na Psicologia, e se assistimos hoje à sua apropriação econômico-social, isto tem por objetivo delegar à educação a função de preparar psicologicamente o trabalhador ao novo contexto produtivo, bem como reforçar a ideologia do mérito individual.

Em face do exposto, reafirma-se o pressuposto da apropriação, pela Economia e por vertentes da Sociologia do Trabalho, da noção de competência desenvolvida por outros campos, especialmente a Psicologia. Esta tendência se manifesta na substituição do conceito de qualificação pela noção de competências, em um movimento que tem sido justificado pela busca da maior competitividade que aposta no desempenho do trabalhador para firmar seus parâmetros. Neste sentido, a formação com base no modelo de competências responderia exclusivamente às demandas do capital.

Markert (2000 a, 2000b, 2001), no entanto, toma o debate em torno do modelo de competência sob um prisma diferente dos até então mencionados. O autor indaga-se, por exemplo, em que medida esse modelo comporta apenas uma “mistificação da antiga discussão sobre as mudanças das qualificações no capitalismo, ou trata-se realmente de um conceito pedagógico universal que reflete o novo patamar dos conceitos de produção”, e problematiza: “se as novas competências fossem desenvolvidas integral e universalmente, forneceriam aos cidadãos a gestão autônoma de sua vida laboral e social?”. (MARKERT, 2000b).

Reportando-se a Marx, quando este afirma que o pressuposto da superação dos limites do capital está na universalização dialética das forças produtivas, e que o próprio capital tende a criar a base do desenvolvimento

universal destas forças, e que isto “encerra a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo”, Markert caracteriza os pressupostos necessários para compreender o surgimento de novas competências como “necessidade objetiva do capital mundial para o incremento de disposições laborais e sociais entre os trabalhadores que trazem em si a potencialidade da sua formação universal”. (Markert, 2000b). Este novo processo formativo estaria assentado no conceito de competências, que possui como categorias centrais o trabalho e a comunicação:

Identifico, a partir da análise das obras de Marx e Habermas, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que são ‘incompatíveis com as estruturas de classe’ (Habermas). (MARKERT, 2000b).

As capacidades de comunicação são destacadas por Markert, que observa que a trajetória histórica do capitalismo limitou as potencialidades humanas de interação e comunicação. A dinâmica posta pelo capitalismo na atualidade, no entanto, conforme a compreensão do autor, estaria conduzindo a comunicação a um requisito fundamental para o exercício do trabalho, ampliando as potencialidades do trabalhador de interação com o próprio trabalho e com a vida em geral. Segundo ele, “esta situação oferece novas chances para o processo de subjetivação e ao mesmo tempo novos perigos para a vida no capitalismo em crise”. (MARKERT, 2000b).

Markert desconsidera que a linguagem, no contexto dos *novos métodos da produção da qualidade*, assume um caráter instrumental, funcional, no sentido da apropriação dos saberes tácitos do trabalhador e de seu uso em direção à potencialização da produção de uma mais valia extraordinária. Como enfatiza Marcuse (1982), a linguagem, em sentido instrumental, não produz a formação da consciência, mas, ao contrário, contribui para a formação do pensamento unidimensional.

É duvidosa, também, a afirmação de que tais processos de gestão do trabalho conduzam a uma relação mais autônoma e dinâmica entre trabalhador e trabalho. Senão, vejamos. A pedagogia da *qualidade e produtividade* tem, de fato, estabelecido a exigência de uma relação mais ativa e menos parcializada do trabalhador em relação ao trabalho, por exemplo, quando exige a participação em programas de sugestões ou quando cobra a polivalência. No entanto, o limite das mudanças está dado: é o limite que possibilita o alcance de maior produtividade e competitividade demarcadas pela lógica imposta pela acumulação capitalista.

Na teorização em torno da educação profissional no Brasil, prevalecem, no entanto, as críticas. Vários são os autores que têm denunciado os limites que uma formação assentada no modelo de competência trazem para o trabalhador²⁵. De acordo com Ferreti (1997), corre-se o risco de que a educação fique “a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos gerais”.

Ferreti e Silva Jr. (2000), observam que o modelo de competência não representa avanços para a educação profissional, quer seja em relação a um conceito estreito de qualificação, quer seja em relação à idéia de qualificação como uma construção social:

... o modelo de competência não avança em relação ao estreito conceito de qualificação, antes o confirma, na medida em que apenas substitui determinados atributos pessoais dos trabalhadores por outros. É verdade que os atributos atuais são mais nobres, referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao trabalho intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades hoje solicitadas de alguns trabalhadores não são manuais, mas nem por isso podem ser ditas intelectuais, se por isso queremos significar mais que a habilidade de manipular símbolos.

(...) Diante do conceito muito mais rico de qualificação como construção social, o modelo de competência é estreito, ainda que seja seu objetivo preparar

²⁵ Para um aprofundamento a este respeito ver: Ferreti (1997), Ferreti e Silva Jr. (2000), Shiroma (1998), Manfredi (1998), Kuenzer (2001), Machado (1998, 2002), Fidalgo, (2002), Ramos (2001).

o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. (...) o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais. (FERRETI e SILVA JR. , 2000, p. 52-53).

Manfredi (1998b) alerta para a necessidade de que a re-significação da noção de competência, no campo da educação profissional, se dê no sentido de que ela seja tomada em suas dimensões social e política, “como parte integrante do campo da correlação de forças entre capital e trabalho”. Caso contrário, reafirma-se a tendência de “institucionalizar os modelos patronais de competência que virtualmente têm mais possibilidades de se tornar hegemônicos”. (p. 37).

Machado (2002), discute a institucionalização de uma *lógica das competências* no Brasil, pois defende a idéia de que trata-se de uma *lógica social* que está sendo produzida. A autora estabelece uma série de contrapontos entre este movimento no Brasil e o modo como ele vem se dando em outros locais, e entre seus pressupostos teóricos e a maneira como vem se institucionalizando. Constata que a institucionalização da noção de competências tem como resultado “uma crescente homogeneização ideológica...ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias”.

A produção de uma lógica social do uso da noção de competências é constatável também por sua generalização a outras esferas de formação que não a profissional. Cabe problematizar, portanto, o papel que a adoção desta noção, quando fundada nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, estaria designando à escola básica de educação geral.

O atrelamento às exigências do mercado de trabalho tem demonstrado a realização de uma escolarização de caráter instrumental e interesseira. Estas, longe de serem suposições, são evidências presentes no discurso que tem

embasado a implementação das políticas de formação. Lucie Tanguy assim se refere ao termo competência e à sua apropriação pelo sistema escolar francês:

... a redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e de competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares e, ..., paradoxalmente, certas formas de sua execução fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental criando obstáculo a essa produção de sentido.(TANGUY, 1997a, p. 30).

[...]

Na França, o processo de orientação de programas em termos de objetivos e competências efetua-se de maneira concomitante ao desenvolvimento de um novo tipo de práticas de avaliação no sistema educativo. Introduzidas no ensino profissionalizante com o controle contínuo, elas se estendem a todos os graus de ensino para revestir um caráter geral, mas de formas diferentes e para fins diferentes, ou seja, essencialmente para fins de gestão do sistema escolar e de avaliação de sua eficácia. (TANGUY, 1997a, p. 40)

As mudanças implementadas no sistema escolar francês, que têm por finalidade aproximar a formação escolar das exigências da base produtiva contemporânea e, ao mesmo tempo, implementar um rigoroso controle por meio da avaliação dos resultados, toma, para este fim, os termos “saberes” e “competências” tal qual entendidos pelos sociólogos do trabalho naquele país. Em nosso país, muitas das proposições de reformulação curricular orientam-se pelo discurso de que as mudanças no mundo do trabalho têm demandado uma reorganização do currículo e que este tome como eixo organizador das práticas pedagógicas as competências a serem construídas. No entanto, as perspectivas da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional:

...os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua

primeira realização. ...Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico - objetivos, competências, saber, savoir-faire, projeto, contrato - encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural. (TANGUY, 1997a, p.51).

Evidencia-se, desse modo, a racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios racionalistas que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias, obedecendo à lógica posta pela mundialização capitalista.

É preciso ter claro que a adoção da noção de competência pela reforma curricular, especialmente da educação básica de formação geral, tem sido anunciada, reiteradas vezes, como sendo necessária tendo em vista a adequação do processo de escolarização às mudanças nos processos produtivos. Nesse sentido, ela não ultrapassa os imperativos de adequação da estreita formação para o trabalho aos ditames da reestruturação da produção que permanece, de qualquer modo, amarrada à lógica inscrita pelo capital, e deve, por essa razão, ser alvo da crítica. É possível concluir concordando com Silva que,

...a questão central para as estratégias culturais do novo capitalismo consiste em produzir um tipo de pessoa que seja compatível com seus valores e objetivos. Ao novo capitalismo corresponde uma nova identidade, uma nova subjetividade. Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadamente, envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo 'você é isso', ou mais precisamente, 'você deve ser isso'. (SILVA, 1999b, p. 80).

4 – O CURRÍCULO NUMA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS: TRANSFERÊNCIA E MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Quem, tendo freqüentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que se lhes pedisse e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim, numa comunhão com os mais jovens? Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação...Onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior. (T. W. Adorno, 1996).

4.1 – Competências, diferenciação e fracasso escolar

A noção de competências tem sido usada por vários autores da área da educação em geral e do campo do currículo em particular. Na maioria das vezes, no entanto, ela aparece como algo já pré-definido, como se não suscitasse uma discussão sobre os seus significados. Um dos autores que tem se ocupado da análise e da proposição de um currículo por competências é Philippe Perrenoud, e será tomado aqui como a principal referência teórica nesta área.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud insere a abordagem do currículo centrado na construção de competências no contexto do que define como uma

pedagogia diferenciada. A diferenciação das aprendizagens, segundo ele, implica em “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000b). Tornar isto uma prática pedagógica implicaria, segundo o autor, em mudar radicalmente a escola e significaria ao mesmo tempo não renunciar a ensinar e nem mesmo abandonar objetivos considerados essenciais.

Um dos fundamentos da pedagogia diferenciada estaria na exigência de produção de igualdade, e ao mesmo tempo de diferenciação, nos processos de formação. Recorrendo à interpretação que Bourdieu faz da *indiferença às diferenças*²⁶, Perrenoud assevera que ela torna desigualdades iniciais, originadas fora da escola, desigualdades de aprendizagem que têm conduzido a diferentes condições de obtenção de êxito no processo de escolarização. Desconsiderar as diferenças conduz o ensino a duas possibilidades:

- que engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e lingüístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas;

- que provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola. (PERRENOUD, 2000b, p. 9).

A diferenciação das aprendizagens é considerada, portanto, fator de enfrentamento do fracasso escolar e é em resposta a ele que Perrenoud pensa

²⁶ Pierre Bourdieu, no artigo *Reproduction culturelle et reproduction sociale* (Comunicação apresentada no Colóquio da Associação Britânica de Sociologia, em abril de 1970), argumenta que um dos fatores de reprodução das desigualdades sociais é a reprodução da desigualdade cultural, e, que, neste processo, um fator determinante é a *competência*, cultural e lingüística, conquistada por meio de uma maior ou menor relação de intimidade com a cultura. Quanto à escola, o autor afirma que esta “tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo em que os dissimula e os legitima”, fenômeno este que termina por acentuar as diferenças que são escondidas sob processos de seleção pretensamente democráticos. In: MICELI, Sérgio (org.) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

uma pedagogia das competências. Nesse aspecto o autor se distancia de outras justificativas – como por exemplo as postas no campo da educação profissional ou mesmo nas prescrições curriculares oficiais – em defesa da proposição de um currículo organizado com base em competências.

4.2 – Como Perrenoud define competências

Perrenoud, ciente do caráter polissêmico e multifacetado da noção de competências, propõe que ela seja entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999). A relação entre saberes e competências está desde logo colocada e tem se constituído no principal ponto polêmico quando se fala no currículo numa abordagem por competências. Falar em competências significa negar os saberes?

Segundo Perrenoud, um ensino voltado para o desenvolvimento intencional de competências não pode se resumir à transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a *transferência de conhecimentos* de uma situação para outra. Desse modo, os saberes escolares iriam adquirindo significado, fazendo sentido diante das práticas sociais. As competências utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é a competência é expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais da vida, imagina como interagir com ela e recorre a saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação.

Recorrendo ao conceito de *bricolage*, de Lévi-Strauss, Perrenoud explica: quando não temos todas as ferramentas, quando não dispomos das melhores condições, “damos um jeito”, isto é, fazemos com os recursos que temos à disposição. A competência envolve, portanto, invenção, ou seja, a capacidade de formular hipóteses, de improvisar, de desempenhar-se bem diante de uma dada

situação. O autor entende que nenhuma ação é aplicação pura de saberes, mas implica na transferência de saberes, o que, por sua vez, pressupõe um funcionamento mental complexo que envolve contextualização, descontextualização e recontextualização. A *bricolage* é requisito fundamental também da ação docente (PERRENOUD, 1993).

A competência implica ainda na *mobilização de recursos*. Esta é uma segunda idéia importante para a compreensão do que Perrenoud propõe da noção de competências. Neste caso, o autor recorre à conceituação que faz Gui Le Boterf²⁷:

A competência não é um estado. É um processo. Se a competência fosse um saber-agir, como isto funcionaria? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, de executar de maneira eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, os acionamentos da memória, as avaliações, as capacidades de relacionamento ou de esquemas comportamentais. Essa alquimia permanece ainda amplamente como uma terra incógnita. (LE BOTERF apud PERRENOUD, 2002)

A competência implica, portanto, na mobilização de recursos. Mas o que é que os autores estão compreendo como *recursos a serem mobilizados*? Segundo Perrenoud, trata-se de conhecimentos processuais ou procedimentais; de saberes oriundos da experiência ou de lembranças mais ou menos vagas que se referem ao que se faz ou ao que se viu fazer em situações comparáveis; de saberes teóricos para mobilizar ou constituir um problema, os processos

²⁷ Le Boterf é autor do livro *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, publicado em 1994 na França, sem tradução para o português até o presente momento. Nessa obra o autor define competência como um "atrativo estranho", dada a dificuldade em se precisar seus usos. Segundo ele, a competência está em vias de adquirir o estatuto de uma noção mediata e não se ancora em um conceito operacional mas está em processo de fabricação. O autor empreende sua análise de modo a situar a competência como *um saber-agir reconhecido*, como um modelo dinâmico que implica na mobilização de saberes teóricos, saberes procedimentais, saber-fazer procedimentais e experimentais e saber-fazer sociais. O enfoque do autor situa-se predominantemente com relação ao uso da noção de competências no campo da formação profissional.

envolvidos e as estratégias disponíveis nesse processo; de saberes metodológicos e que propiciem hipóteses para ordenar as questões, memorizar, comparar hipóteses, complementar e verificar dados, etc...; saberes que orientem a busca de informações, de conselhos, de ajuda, em bases de dados ou no ambiente mais ou menos próximo; enfim todos os saberes táticos e organizacionais. (PERRENOUD, 2002)

A noção de competências envolve, portanto, os dois processos mencionados: a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos. A competência é a expressão externa dos recursos de que se dispõe e está relacionada à ação, ou, dito de outro modo, a competência é uma construção social que conduz a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e a uma dimensão social (ação, desempenho, performance).

Segundo Perrenoud (2000a), a noção de competência designa uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*, o que implica em reconhecer que:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. (PERRENOUD, 2000a, p. 15).

Com a intenção de tornar claro o sentido em que emprega o termo *competências*, Perrenoud descarta o que chama de *três pistas falsas*, isto é, versões que segundo ele não ajudam a enfrentar os problemas da escola.

A primeira versão refere-se ao uso da palavra *competências* com o intuito de explicitar objetivos de ensino que expressam comportamentos observáveis, e,

neste caso, estar-se-ia recorrendo à pedagogia do domínio ou às pedagogias por objetivo típicas dos anos 60 e 70. Para o autor, essas pedagogias não estão superadas, porém, é fundamental que se reconheça e se supere seus limites, tais como: “behaviorismo sumário, taxionomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino objetivo por objetivo, etc...”. (1999, p. 19). Para Perrenoud, descartar esses excessos não significa, porém, deixar de estabelecer metas claras para as atividades de ensino nem mesmo deixar de avaliar. No entanto, observa, é possível perseguir objetivos de ensino, sem promover a transferência de conhecimentos, ou mesmo avaliar sem que esta avaliação adquira uma função formativa. Portanto, a identidade entre objetivos e competências serve apenas para provocar confusões, além do que “sugere erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos”. (PERRENOUD, 1999, p. 19).

A segunda *pista falsa* diz respeito à oposição entre competência e *desempenho*. Perrenoud insiste em que a noção de competência, por implicar a mobilização de recursos “invisíveis”, não pode se resumir a desempenhos observáveis, mas também não pode se opor simplesmente a eles. Como, então, saber se as competências estão sendo de fato construídas? Estar-se-ia diante da necessidade de se fazer “um inventário dos recursos mobilizados e de um modelo teórico da mobilização”. Relacionar competência a desempenho, sem que se reduza o ensino a regras de condutas observáveis, implicaria na difícil tarefa de se penetrar “na caixa preta das operações mentais”, e mesmo esta tarefa poderia resultar em simples representações metafóricas diante do estágio em que se encontram as ciências da mente. (PERRENOUD, 1999, p. 20).

Por fim, Perrenoud descarta o que chama de terceira concepção clássica da noção de competência, a que a toma como uma “faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana”. Neste bloco estaria, por exemplo, a concepção inatista de Chomsky acerca da linguagem. É elucidativa a crítica que Perrenoud faz a esta abordagem:

Nessa perspectiva, a competência seria uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas sem tirá-las de um repertório. Existe aqui, no meu entender, uma confusão nos níveis de análise. Os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As *potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie. (PERRENOUD, 1999, 20 - 21).

A competência, segundo Perrenoud, é sempre construída socialmente, constrói-se na prática em situações de interação ao desenvolver os *esquemas* que possibilitam que os conhecimentos sejam contextualizados. A noção de esquemas é problematizada por Perrenoud tomando por base sua explicitação em Piaget e na teoria do *habitus* de Bordieu.

O conceito de *esquemas* em Piaget leva Perrenoud a relacioná-la à noção de competência por entender que, mesmo que se trate de uma estrutura invariante, ela não conduz à mera repetição de ações, mas permite “enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual”. Do mesmo modo, o conceito de *habitus* desenvolvido por Bordieu é utilizado por Perrenoud, pois também relaciona uma disposição subjetiva a uma condição de colocar em prática os recursos cognitivos de que se dispõe. Segundo Perrenoud, a idéia de *habitus* como “um pequeno lote de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem jamais se constituir em princípios explícitos” (BORDIEU apud PERRENOUD, 1999, p. 24) evidencia que as competências são resultado da mobilização de conhecimentos que estes esquemas permitem realizar.

O conceito de *habitus* pode ser compreendido como "esquemas estruturados de percepção, pensamento, ação, formados a partir dos modos de viver e de pensar das diferentes classes sociais, e que se traduzem por

predisposições ou disposições duráveis em direção à ação" (NOGUEIRA apud CATANI, 2002). Bordieu faz menção, pela primeira vez, a essa noção em *A Reprodução* e a rediscute amplamente em *Esquisse d'une théorie de la pratique*, de 1972 (CATANI, 2002). Interessante notar que, para Bordieu, o *habitus* é sempre o resultado da relação entre indivíduo e sociedade, ambos marcados pela condição de classe social:

Um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, com 'traduções' nos diferentes domínios da prática, que acaba operando um ligamento entre a força do 'coletivo' e os registros caprichosos das práticas individuais. A 'interdependência' entre os integrantes dos diversos agrupamentos sociais garantiria a circulação de constrangimentos, fazendo ver ao homem mais humilde os fundamentos sociais dos privilégios dos poderosos e, vive-versa, não poupando sequer os dirigentes mais arrogantes de algum sentimento de responsabilidade pelas condições de pobreza e violência entre os miseráveis. (MICELI apud CATANI, 2002)

De acordo com Bourdieu, *habitus* são aquelas disposições subjetivas que se formam pela mediação das relações sociais, marcadas por sua condição de classe. Referem-se ao gosto, ao conhecimento e ao comportamento inscritos no 'esquema de corpo e nos esquemas do pensamento'. O *habitus*, para Bourdieu, se constitui pelas competências que foram internalizadas e pelo conjunto de necessidades que representa o elo mediador entre estruturas, prática social e reprodução. (GIROUX, 1983, p. 45)

Com base no conceito de *habitus*, Perrenoud argumenta que toda ação complexa recorre a conhecimentos (2001, p. 158), que, atrelados a velhas e novas experiências, formam um novo extrato de *habitus* que tem sua gênese definida pelas sucessivas experiências vivenciadas, produtoras das competências.

A noção de competências é apresentada por Perrenoud como uma possibilidade nova de enfrentar os problemas da educação e seria resultado de um ensino voltado para o exercício da transferência de conhecimentos. Mas, em que medida a idéia de transferência é realmente nova? Bruner (1987) lembra

que no final do século XIX e início do século XX, já estava posta a discussão das finalidades dos saberes escolares, e se eles se destinavam a uma compreensão geral desses saberes ou ao desenvolvimento de habilidades específicas. Inserida no interior desta discussão está a questão da *transferência*²⁸, isto é, se é possível se “transferir o domínio adquirido em uma atividade particular de aprendizagem para outras”. (BRUNER, 1987, p. 05).

Segundo Bruner, a transferência passa a ser compreendida como algo desejável e como uma possibilidade mediante uma “aprendizagem adequada, a tal ponto que aprender de maneira apropriada sob condições ótimas leve a ‘aprender como aprender’” (1987, p.05).

O “aprender a aprender” constitui-se em um dos princípios pedagógicos vinculados às pedagogias ativas. A noção de competência, na perspectiva colocada por Perrenoud, aproxima-se, também, das propostas das escolas ativas, que são tomadas por ele como uma referência importante que precisa ser recontextualizada e redimensionada. Conforme suas palavras:

Entre os professores que lutam contra o fracasso escolar e as desigualdades, encontramos inúmeros partidários das novas pedagogias. Aqui me limitarei às que se referem à escola ativa, moderna ou nova²⁹....À primeira vista, a adesão aos princípios da escola ativa parece ser conciliável com a luta contra o fracasso escolar, na medida em que as novas pedagogias enfatizam a criança, seu projeto, sua experiência, sua ‘vivência’, sua atividade pessoal na apropriação e na construção dos saberes. No entanto, eu não descartaria a hipótese segundo a qual as pedagogias ativas, mesmo quando animadas por um desejo de democratização do ensino, podem criar novas distâncias entre as

²⁸ A questão da *transferência* na aprendizagem escolar é discutida por Thorndike, já no início do século XX. Antes dele, Willian James, em 1890, submeteu-se a si próprio, juntamente com quatro de seus alunos a experimentos sobre transferência e capacidade de memorização. Thorndike e Woodworth, no entanto, propuseram-se a um refinamento metodológico acerca da investigação sobre processos de transferência, pela via da análise experimental.

²⁹ Dado o caráter impreciso da expressão *pedagogias ativas* Perrenoud (2001) as designa como “as práticas que se inspiram de alguma forma em ‘pais fundadores’ tão diversos quanto Freinet, Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, Bovet, Claparède ou, mais recentemente, Dottrens, Neil, Piaget, Steiner, Rogers, Hameline, Ferry, Oury ou em outros partidários das pedagogias ‘modernas’, ‘ativas’, ‘não-direcionadas’, ‘cooperativas’ ou ‘institucionais’”.

escolas e as classes populares ou as classes médias tradicionais. Pelos valores que elas fomentam - autonomia, desabrochar, etc. - , pela pouca visibilidade e pelo caráter flexível de suas regras, pela sua recusa da avaliação, pelo seu relativismo epistemológico, pela relação desinteressada com o saber que elas privilegiam, por sua centralização na criança, pelo valor que atribuem ao jogo e ao prazer, pelo destaque que dão às aprendizagens fundamentais, as pedagogias ativas talvez criem novas desigualdades. (PERRENOUD, 2001, p. 117).

Essa hipótese é discutida por Perrenoud com o fim de problematizar os efeitos dos pressupostos e métodos das escolas ativas sobre as tentativas de superação do fracasso escolar. Neste sentido, sua análise se ocupa menos de discutir as proposições de seus 'fundadores', e mais do significado que têm adquirido entre os professores que têm absorvido suas proposições. Revela, então, com base em uma pesquisa que se ocupou, dentre outras coisas do *sentido do trabalho escolar*, que se evidencia uma possível contradição entre o projeto social e pedagógico da escola ativa e seus efeitos concretos, entre suas intenções democratizantes e seus efeitos reais, pois há uma distância entre a cultura familiar e o currículo real que reforça a seleção, e com ela, o fracasso escolar.

Como se situa então o enfoque das competências no currículo? Por que ele seria portador, mais do que qualquer pedagogia ativa, de enfrentar o problema do fracasso escolar? Segundo Perrenoud porque um currículo que busca construir competências leva necessariamente a repensar o trabalho escolar em seu conjunto, o que implicaria em rever os processos de transposição didática³⁰, redimensionar os tempos e os saberes, criar novas formas de avaliação, diferenciar o ensino e redirecionar a formação dos docentes, o que pressupõe tanto uma mudança de pensamento como uma vontade política. (PERRENOUD, 1999).

³⁰ A transposição didática, segundo Perrenoud é "*a sucessão de transformações que fazem passar da cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas, valores, etc.) ao que dela se conserva nos objetivos e programas da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos do ensino e do trabalho escolar e, finalmente - no melhor dos casos - ao que se constrói na mente dos alunos*". (1999, 73).

4.3 – Implicações do currículo por competências para o trabalho pedagógico

A principal razão alegada para a escola se interessar por competências hoje diz respeito à superação do fracasso escolar. Este se deve, no que se refere ao trabalho da escola, principalmente ao fato de que ela não propicia a transferência de conhecimentos. Seria preciso, portanto, mudar o modo com que se planeja, se ensina e se avalia o trabalho escolar.

Perrenoud demarca as mudanças necessárias na escola em torno do currículo que visa à construção de competências nos seguintes termos, principalmente: - é preciso rever os programas escolares à luz de uma abordagem por competências; - é preciso mudar a relação dos professores com o saber, o que traz implicações para o ofício docente. Vejamos brevemente cada um destes itens.

A mudança nos programas escolares implica em que, primeiramente, a escola reconheça que toda competência está fundamentalmente relacionada a uma *prática social*. Isto coloca a difícil questão de se definir quais competências deverão ser desenvolvidas e que recursos elas mobilizarão. Em resposta a esta questão Perrenoud aponta duas possibilidades: que se enfatizem competências *transversais*, ou que se prefigure na escola a implementação de competências como se se estivesse em situações reais de vida.

Segundo o mesmo autor, a definição de competências transversais ou mesmo a transposição didática a partir das práticas sociais se constituem em problema e trazem limites para a ação pedagógica.

A busca de competências transversais implicaria em organizar os saberes escolares de forma pluri, inter ou transdisciplinar. Isto por si só se constitui em problema em face da cultura escolar dominante, como também encontra resistências. Perrenoud assevera ainda que “a insistência exclusiva sobre o

transversal - no sentido de interdisciplinar ou não-disciplinar - empobrece consideravelmente a abordagem por competências” e que esta “nada tem a ver com uma dissolução das disciplinas em uma confusa ‘sopa transversal’ ”, e que, de qualquer modo, “isto não nos exime de interrogar os limites e as intersecções das disciplinas”. (1999, p. 41).

A sugestão do autor para enfrentar estas dificuldades passa por dialogar com algumas hipóteses. Se a definição dos propósitos da escolarização implica no desenvolvimento de competências referidas a situações reais de vida, é preciso aventar as hipóteses de que *há situações cujo domínio encontra seus recursos, essencialmente, em uma única disciplina; há situações cujo domínio encontra seus recursos em várias disciplinas identificáveis; existem situações cujo domínio não passam por nenhum conhecimento disciplinar*. Além disso, observa o autor, “pouco se sabe sobre a mobilização de conhecimentos disciplinares nas situações de vida”. (PERRENOUD, 1999, p. 42-43).

A segunda possibilidade aventada por Perrenoud tendo em vista a construção de um currículo numa abordagem por competências é a da transposição didática a partir das práticas sociais. Segundo ele, ela é problemática dada a pouca probabilidade de se chegar a um conjunto de competências que corresponda a situações reais da vida e que não esteja intimamente marcada pela visão de mundo de quem as definiu. Como observa Perrenoud, a definição de uma lista de competências a ser desenvolvida pela escola básica é diferente em seus propósitos e possibilidades deste mesmo processo quanto se trata da educação profissional. Quem poderia definir com segurança, e da forma o menos arbitrária possível, quais seriam as práticas sociais de referência? Do mesmo modo, quem faria as transposições didáticas tendo em vista estabelecer os vínculos entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas? Estas indagações podem ser respondidas segundo duas perspectivas:

- Os professores adeptos da idéia de competência assumem tremendas responsabilidades na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas sua própria visão de sociedade, cultura e ação, ainda mais à medida que transmitem conhecimentos.

- Os professores que não se interessam por essa abordagem, que não desejam nem podem fazer esse trabalho de transposição a partir das práticas sociais, irão desprezá-la e ficarão limitados a competências disciplinares consagradas. (PERRENOUD, 1999, p. 39)

A análise feita por Perrenoud nos leva a concluir que a definição de uma *lista* de competências para a escola básica conduz ao risco de se proceder a generalizações e tornar as competências tão abstratas que iriam se distanciando cada vez mais das práticas sociais e não seriam então portadoras do sentido que lhes deram origem. Ou ainda, como assinala esse autor, correr-se-ia se o risco de se *cair na armadilha da lista exaustiva*. Uma possibilidade de se enfrentar estes dilemas seria o da escola responder que tipo de seres humanos quer formar, mas somente isto não resolve as dificuldades aventadas anteriormente.

Uma outra ordem de problemas, quando se trata de organizar as atividades da escola tendo em vista a construção de competências, diz respeito a se isto se resume ou não à elaboração de programas curriculares. Ou, como questiona Perrenoud: *Será que programas escritos em termos de competências podem transformar o ensino?* É evidente que a resposta para esta questão é “não”, e ainda acrescenta: “Em particular quando se apresentam como a pálida imitação dos programas nacionais, em que estava uma lista de conhecimentos a serem ensinados, descobre-se uma lista de ‘capacidades gerais’ ou de elementos de competências a serem trabalhados”. (PERRENOUD, 1999, p. 47).

Se não se trata, portanto, de prescrever competências pura e simplesmente, do que se trata então? Segundo Perrenoud, há uma ordem de mudanças que precisa ocorrer na escola se esta quiser dar respostas aos problemas do fracasso escolar e à dificuldade em promover a transferência do conhecimento. Estas mudanças dizem respeito às profundas alterações que

devem ocorrer em termos das relações do professor com o saber³¹. Recorrendo a Philippe Meirieu³², acrescenta “estamos diante de um ofício novo cuja meta é antes *fazer aprender do que ensinar*.” (grifo meu).

As mudanças na relação com o saber implicam em tomá-la como a “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*”. (CHARLOT, 2000; grifos do autor).

A relação com o mundo é relação com o saber que se evidencia pelo acesso aos significados, ao simbólico, especialmente por meio da linguagem, que permite as relações entre os diferentes sujeitos e entre o sujeito com ele mesmo. A relação com o saber se define, então, como relação entre o homem e os sistemas simbólicos partilhados.

No entanto, a relação dos homens com o mundo está marcada pela exterioridade de um e de outro, uma vez que mundo e sujeito não se confundem. Nesta relação estão implicadas as atividades do sujeito sobre o mundo, isto é, as atividades que o homem exerce com vistas a apropriar-se do mundo e que resulta na transformação de um e de outro. A relação com o saber é demarcada, portanto, também pela constituição do mundo como um espaço de atividades.

A terceira dimensão constitutiva da relação com o saber é o *tempo*. O processo segundo o qual o homem se inscreve numa rede de relações está circunstanciado também pelos tempos da história e do próprio sujeito.

³¹ A questão da relação com o saber como causa do fracasso escolar é trabalhada pelo autor francês Bernard Charlot em obra com publicação em português intitulada *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. (ARTMED, 2000). Trata-se de um a análise na qual o autor situa o fracasso escolar como um ‘objeto de pesquisa inencontrável’, empreende a um mapeamento das ‘teorias do fracasso’ para, posteriormente, defender a tese de que a relação com o saber se constitui em um objeto de pesquisa que permite estudar o fracasso escolar. Charlot é um dos principais autores de referência de Perrenoud citado em muitos de seus livros publicados no Brasil.

³² Meirieu é outro autor com o qual Perrenoud trava constantes diálogos. Atribui principalmente a ele a orientação de que o trabalho pedagógico se organize por situações - problema. Meirieu tem publicado no Brasil, dentre outros, o livro *Aprender, sim...mas como?* também pela ARTMED.

A questão da relação com o saber foi também discutida por Bordieu em “A escola conservadora”. Segundo Nogueira & Catani (apud CATANI, 2002), essa é uma discussão central na teoria de Bourdieu sobre a escola, pois para ele essa relação traz implicações cruciais no que se refere à diferenciação social:

Os educandos oriundos de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal "natural". Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo (conscientemente ou não), esse modo de aquisição (e uso) do saber – em outros termos, essa relação com o saber. (NOGUEIRA & CATANI apud CATANI, 2002).

Dos distintos modos de constituição da relação com o saber, Perrenoud infere que, quanto ao trabalho docente, as proposições de Charlot levariam a uma profunda alteração nos modos pelos quais os professores se relacionam com os conhecimentos que *ensinam*, mas também com os próprios *saberes que desenvolvem ao ensinar*, saberes *pedagógicos* que compõe a dinâmica de produção da competência profissional do educador.

As mudanças na formação e nas práticas dos professores constituem-se, assim, na segunda possibilidade/necessidade se o que se deseja é partir em direção a uma abordagem por competências no currículo. No que diz respeito à formação e ao trabalho docente, Perrenoud as discute em termos das competências esperadas dos professores, e arrola 10 famílias de competências³³:

³³ Perrenoud alerta que sobre o inventário feito sobre as competências dos professores não pretende que ele seja nem definitivo, nem exaustivo e, ainda, que 'nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Esse inventário está detalhado no livro *Dez novas competências para ensinar*, publicado pela ARTMED. Aqui nos limitaremos a mencionar quais seriam estas competências.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000a).

O deslocamento do ensino para a aprendizagem seria a segunda transformação necessária no ofício docente e se constitui em uma idéia recorrente na obra de Perrenoud. Segundo ele, somente assim é que se poderia falar em uma abordagem curricular por competências. Esse deslocamento se traduz em dirigir o foco *para o aluno* no contexto de uma pedagogia diferenciada e ativa.

As implicações pedagógicas decorrentes deste movimento devem conduzir a reflexão sobre as práticas escolares de modo a repensar o fazer pedagógico e transformá-lo em muitos de seus aspectos constitutivos, por exemplo: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente com situações-problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; praticar uma avaliação formativa; encaminhar-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999)

Muitas dessas recomendações não são novas. Fazem parte do universo de preocupações de pedagogos e professores há muito tempo. O que é interessante observar é que os pressupostos e métodos de uma pedagogia das competências como pensada por Perrenoud insere-se em um discurso educacional que vem sendo construído nos últimos anos e que clama para si um caráter crítico. É o caso, por exemplo, da perspectiva de um planejamento flexível que leve em conta o processo dinâmico em que ocorre o ensino e a aprendizagem, de uma avaliação formativa que se constitua não como

mecanismo de controle e sim como fator de acompanhamento da ação pedagógica, de um enfoque interdisciplinar na organização dos saberes que contribua para uma relação mais autônoma e crítica diante do conhecimento e da diversificação dos métodos que propicie uma interação com o conhecimento de maneira mais criativa e prazerosa. Outras das prescrições acima disseminam-se mais recentemente, como é o caso da pedagogia por projetos, que está no cerne de um enfoque por competências, segundo Perrenoud³⁴.

Ainda que muitas das recomendações acima sejam conhecidas do discurso pedagógico, no entanto, há uma diferença quando são propostas em função da abordagem por competências. Essa diferença está na assertiva de que a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos não ocorrem ao acaso, daí o imperativo de *se considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados*. Isto porque, para Perrenoud, muitos dos conhecimentos são ensinados fora de um contexto de ação ou são ensinados para uma ação longínqua, o que fazem com que eles não façam sentido para os alunos. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais. (PERRENOUD, 2000d).

Seria função da escola, então, exercitar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de *situações-problema* que os leve à mobilização dos recursos de que dispõem. Segundo as palavras de Perrenoud:

Um 'simples erudito', incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências

³⁴ A esse respeito o autor menciona a obra, com tradução em Português, intitulada *Antropologia do Projeto*, de Jean Pierre Boutinet. (ArtMed).

determina o lugar dos conhecimentos - eruditos ou não - na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Essa postura diante do conhecimento nos coloca, no entanto, diante de umas das críticas que se insurge com relação à noção de competências tal qual demarcada por Perrenoud. Essa crítica diz respeito ao caráter utilitarista que impetra ao conhecimento e, em decorrência, à negação de saberes circunscritos a uma dimensão de uso não imediatista. Segundo Perrenoud, não faz sentido um conhecimento que não se vincule à realidade. Por esta razão, postula que dentre as mudanças identitárias que deve ocorrer nos professores esteja a de “não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor” (PERRENOUD, 1999, p. 55).

Estes e outros argumentos podem conduzir à resistência ou à adesão ao enfoque das competências no currículo, como veremos a seguir.

4.4 – A abordagem do currículo por competências: aderir ou resistir?

“A palavra competências não é uma palavra erudita, faz parte da linguagem comum, cotidiana. Esta familiaridade, no entanto, é enganosa. Falar em competências implica em mobilizar uma teoria da mente, uma teoria do sujeito, uma teoria do conhecimento, e estas não são objeto de consenso. No entanto, devemos aceitar as incertezas do debate, dos desafios filosóficos”. Deste modo Perrenoud anuncia a maneira pela qual enxerga a polêmica em torno das proposições de um enfoque curricular por competências. (PERRENOUD, 2002).

Alguns desses pontos polêmicos são discutidos pelo próprio autor e seus argumentos merecem ser considerados. O primeiro deles diz respeito a ser ou não o enfoque das competências um mero efeito de moda. Perrenoud está convencido de que a abordagem por competências, se seguida de um processo

sistemático de mudanças nas políticas e nas práticas educacionais, constitui-se, de fato em resposta decisiva ao fracasso escolar.

É preciso reconhecer, no entanto, que o fracasso escolar não se deve somente a limites da organização do trabalho pedagógico na escola, mas está associado a um conjunto de condições sócio-culturais. Há uma relação complexa entre muitos fatores dos quais resulta o fracasso escolar e superá-lo passa por reconhecer que a escola é uma instituição sócio-cultural que

...está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está permeada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos e culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural, e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. (ARROYO, 1997, p. 16)

O fracasso escolar é produto do entrelaçamento de uma multiplicidade de fatores, externos e internos à escola, e precisa ser compreendido nessa dinâmica. Não há como negar que há uma *cultura da exclusão* posta no e pelo sistema escolar, viabilizada, inclusive por uma estrutura curricular que prioriza o domínio sistemático de um conjunto de saberes disciplinares, organizados em ordem crescente e linear de complexidade, que muitas vezes contraria até mesmo as condições de aprendizagem e de ensino. Mas essa cultura da exclusão possui também a marca do preconceito e da discriminação, bem como do desfavorecimento econômico em relação às condições de permanência na escola, dentre outros fatores.

O enfrentamento do fracasso escolar passa, portanto, por mudanças dentro e fora da escola. Depende de uma política educacional séria que busque mais do que acréscimos nas estatísticas de ingresso e aprovação. Está atrelado, também, a transformações significativas no próprio fazer pedagógico, do planejamento às práticas avaliativas, que ultrapasse uma lógica prescritiva e controladora.

Uma outra crítica dirigida ao enfoque das competências no currículo refere-se ao seu atrelamento ao “mercado de trabalho” e à tese decorrente de que a escola estaria, então, a serviço do mercado, da economia. Essa crítica não passa despercebida por Perrenoud, que a ela responde da seguinte forma: as competências “podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. Procuremos aqui nos equilibrar entre um otimismo beato e um negativismo de princípio.” (1999, p. 32).

Mas, efeito de moda ou não, o que é possível constatar é que há um movimento internacional em direção à produção de uma *lógica das competências*³⁵ que tem se constituído em sustentáculo das reformas educacionais em vários países. Os alcances deste movimento, os impactos que podem produzir sobre a organização das escolas, seus limites e possibilidades, porém, somente poderão ser dimensionados com segurança por meio de pesquisas que tomem por objeto as alterações ocorridas nas práticas cotidianas das escolas, em suas escolhas, encaminhamentos, modos de pensar e de fazer, as mudanças, enfim, ocorridas na própria instituição escolar. Discutir seus pressupostos e a direção que aponta, no entanto, é mais do que necessário para que não se incorra numa adesão cega ou numa resistência fruto da ignorância.

É possível identificar, por exemplo, uma proximidade entre a noção de competência proposta por Perrenoud, e o modelo de competência tomado como referência para a organização dos currículos da formação profissional. Como vimos, as estratégias metodológicas de um referencial de competências no

³⁵ Lucília Machado faz uma distinção entre “noção de competência” e “lógica das competências”. Suas críticas se dirigem, principalmente, à lógica das competências que está sendo institucionalizada e está relacionada ao contexto de generalização do crescimento do desemprego estrutural, ao rebaixamento da produção social, ao racismo, à homogeneização ideológica, dentre outros fatores. Segundo ela, convoca-se às mudanças educacionais para se fazer adaptações à crise do trabalho e às mudanças que ela gera. (MACHADO, 2002).

campo da formação para o trabalho implicaria em um ensino voltado para a resolução de problemas e a individualização dos percursos de formação. Estes se apresentaram também como requisitos de uma abordagem por competências no currículo segundo Perrenoud. No entanto, se as estratégias se assemelham, os argumentos em defesa de um currículo por competências, bem como as finalidades da formação, se distanciam.

Um outro ponto polêmico que tem estado no cerne da abordagem das competências no campo do currículo diz respeito à relação entre saberes e competências. Neste sentido, indaga-se: construir competências é negar os saberes? Em resposta a esta questão, Perrenoud sustenta que a oposição entre saberes e competências tem fundamento, mas é ao mesmo tempo injustificada. Segundo o autor:

...tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas;

...é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário. (PERRENOUD, 2000c).

O autor argumenta, como vimos, com base em Le Boterf, que competência mobiliza saberes, que possibilita a transferência de conhecimentos, e que este processo não ocorre de maneira automática, mas “adquire-se por meio do exercício de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contém e não a ditam”. E que “freqüentemente, as noções fundamentais foram estudadas na escola, mas fora de qualquer contexto. Permanecem então ‘letras mortas’, tais como capitais imobilizados por não se saber investir neles conscientemente. Desenvolver competências desde a escola torna-se necessário, então, para se “relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas”. (PERRENOUD, 2000c).

As justificativas de Perrenoud para as mudanças na orientação curricular devem-se, como visto, à tentativa de enfrentamento do fracasso escolar, o que, na compreensão do autor, seria possível mediante a diferenciação e individualização dos percursos de formação pela incorporação da noção de competências³⁶. Nessa direção, seus argumentos sugerem que esteja associando o currículo organizado com base em competências a um ensino centrado no *significado*, bem como nas relações entre saber científico e saberes do cotidiano. No entanto, quando se refere à prática pedagógica, além da busca de sentido para os saberes, o autor propõe que os alunos sejam *treinados* na mobilização desses saberes. Conforme suas palavras: “A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos *não treinaram para utilizá-los em situações concretas*”. (PERRENOUD, 2000c).

A oposição entre saberes e competências parece ser, de fato, uma falsa polêmica - é possível concordar com Perrenoud neste sentido. No entanto, centrar o desenvolvimento de competências numa questão de *treinamento, para que os conhecimentos sejam utilizados em situações relativas a uma prática imediata*, parece-nos limitar as finalidades para as quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, das mais variadas origens e campos do saber, dentro e fora da escola. Além disso, será que treinar os alunos na mobilização de saberes não toma da escola o papel de conduzi-los à reflexão e à crítica, fundamentais em um processo formativo que visa à emancipação do pensamento? A esse respeito Pacheco (2001) pondera:

Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar, para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de uma racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de idéias. O conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos

³⁶ O mérito das contribuições de Perrenoud para pensar o currículo escolar reside justamente nas preocupações em torno do fracasso escolar e da proposição de uma pedagogia diferenciada. No entanto, ao associar tal pedagogia à noção de competências, ele recai nos limites que essa noção impõe, e não ultrapassa, assim, uma dimensão eficientista e instrumental de organização curricular.

esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, 'o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social'. (PACHECO, 2001).

Qual o sentido que deveria ter uma experiência genuinamente formativa? Evidentemente ela não deve se confundir com o experimento em sentido positivista, nem mesmo no simples exercício pela repetição que, no limite, conduz a um aprendizado de caráter mecânico. T. W. Adorno (1995) discute o sentido da experiência para a formação humana e mostra que ela torna-se ato da formação somente quando ultrapassa a simples repetição, o mero treinamento, o exercitar-se com vistas à aplicação imediata de conceitos. A experiência somente pode converter-se em elemento genuíno da formação humana quando adquirir a condição de ser mediadora para a auto-reflexão, para a análise e para a crítica.

Maar (1995b), tendo por referência o sentido que adquire o processo de formação em Adorno, compreende a experiência como sendo aquele momento que “permite aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo”, e isso implica em reconhecer que

...o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada. (MAAR, 1995b, p. 25)

A experiência, em um sentido emancipatório, deve ser aquela que possibilita o contato com o objeto, que permite o confronto entre a realidade e o conceito, que conduz, enfim, à reflexão e à autonomia de pensamento. Não pode estar limitada a “uma objetivação apenas formal da razão”, pela qual se perde a

“capacidade de experimentar o objeto como algo que não é meramente objeto de dominação”. (MAAR, 1995b, 27).

A experiência formativa não se restringe, portanto, a um saber-fazer que tenha como meta dar respostas imediatas às demandas postas pelo cotidiano. Tampouco é propiciada pela escola por meio de procedimentos metodológicos assentados numa lógica behaviorista que toma a aprendizagem como mero exercício de dar respostas a estímulos previamente calculados.

Se se reconhece que a escola deve ser um lugar no qual se oportunizem experiências de fato formadoras, faz-se necessário repensar muitas de suas práticas, desde a definição das intenções de formação, que em geral têm tido como determinantes muito mais os ditames do mercado do que as necessidades postas pelos indivíduos reais e historicamente situados aos quais se permita, pela mediação da cultura, adaptar-se e ao mesmo tempo diferenciar-se em relação à sociedade. Torna-se necessário, também, repensar as práticas pedagógicas consolidadas e rever em que medida elas não têm contribuído mais para o sentido da dominação do que para a finalidade da emancipação.

Por se fundamentar, também, na perspectiva piagetiana, a abordagem do currículo por competências proposta por Perrenoud delega aos aspectos subjetivos dos alunos uma ênfase excessiva, que, agravada pela ausência de uma dimensão sócio-cultural da aprendizagem e da construção do conhecimento, “evidencia um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros”. (RAMOS, 2001). Neste sentido, o enfoque das competências no currículo aproxima-se das teorias da competência³⁷ e, logo, dos limites que Bernstein imputa a elas. Isto é especialmente pertinente no que se refere à não explicitação da cultura como fator fundamental de diferenciação e da interação que os indivíduos estabelecem com o mundo, sempre mediadas pelas relações de poder. Quando Perrenoud

³⁷ Perrenoud rechaça a abordagem chomskiana da competência, no entanto, Piaget e Lévi-Strauss, são referências importantes explicitadas em vários momentos de seus escritos.

demarca os pressupostos da pedagogia diferenciada, por exemplo, assevera que se deve proceder à individualização dos percursos de formação, para que não se seja *indiferente às diferenças*. No entanto, a que se deve a diferença? Essa é uma questão menos explícita em seus escritos, o que nos leva a perguntar se ele atribui a diferenciação a uma dimensão cultural, ou a dimensões biológicas, ou ainda a dimensões subjetivas, particulares, que cada um portaria, sejam ou não resultado da relação com um outro culturalmente específico.

Mesmo com a asserção de que “diferenciar é enfrentar com freqüência uma certa distância cultural” (PERRENOUD, 2001a), não é possível afirmar que a perspectiva da cultura como elemento fundante da diferenciação individual esteja na base de suas proposições, ainda que concordemos que a indiferença às diferenças tem reforçado práticas pedagógicas que padronizam e massificam o fazer pedagógico e produzem o *sucesso* de alguns e o *fracasso* de outros e que estas práticas instituem processos de exclusão, de discriminação e preconceito.

Por outro lado, a problematização que faz Perrenoud acerca do conhecimento e das transposições didáticas, coloca para a escola e para os educadores, o desafio de promover uma articulação entre saberes de diferente natureza, constituindo significado a estes saberes, relacionando-os à prática social, que deve necessariamente ser tomada em seu caráter histórico e individual.

A noção de competências, nesta perspectiva, pode ser compreendida como a capacidade *de mobilizar saberes de diferentes naturezas*: científica, cotidiana, ética, estética. A transferência de conhecimento entre distintas situações, nas quais se impõe uma relação dinâmica entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir pode conduzir os indivíduos a uma relação mais autônoma com o conhecimento de modo a conduzir a sua vida de forma também mais autônoma. A autonomia intelectual e moral deve estar na base de uma educação voltada para a reflexão e para a crítica. Neste processo, adquire relevância uma formação voltada para a experiência, que não se resume, no entanto, ao exercício da repetição e ao treinamento.

Entendermos a cultura como sendo aquilo que, de acordo com Adorno, permite a diferenciação individual, nos levaria a considerar todo e qualquer processo de significação um processo culturalmente produzido e por esta razão instável, não sujeito a pré-determinações. Deste modo, invalida-se toda e qualquer tentativa de prescrever competências.

De qualquer modo, com relação aos pontos apresentados, aderir ou resistir não pode ser compreendido como uma opção individual ou neutra. É uma opção de carácter privilegiadamente ideológico que marcará o destino das escolas e da formação que aí se processa. Logo, não pode se constituir a partir de um 'efeito de moda', de maneira irresponsável ou em observação restrita às mudanças propostas pelo discurso oficial.

5 – A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO QUADRO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PRIMEIROS ENUNCIADOS E ENUNCIADORES

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade. (T. W. ADORNO, 1996).

5.1 – A educação no âmbito das políticas públicas: Histórico e contextualização da reforma educacional dos anos 90

A reforma educacional em implementação nos anos 90 no Brasil tem suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil,

figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Dentre as prioridades traçadas na Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All - EFA*), consolidada em Jontiem e que tem no Brasil um de seus signatários, estão a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

Em Jontiem criou-se a terminologia “Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS”, que compreendem

Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

Em concordância com as proposições de Jontiem, o governo brasileiro, sob a presidência de Itamar Franco e do Ministro da Educação, Murílio Hingel, em meio às discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encaminhou, para apreciação e desdobramentos, pelas escolas, o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado sob orientação do MEC³⁸, com a participação do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O roteiro sugerido compreendia discussões e proposições sobre acesso à escola, sucesso escolar, aprendizagem, professores e profissionais do

³⁸ Por meio da Portaria nº 489, de 18 de março de 1993, o Ministro da Educação instituiu a Comissão Especial encarregada da elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos. Sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério, a referida comissão foi composta por um representante dessa Secretaria; um representante da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais; um representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); um representante da Coordenação Geral de Planejamento Setorial; 2 representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME).

ensino, gestão, relacionamento com a comunidade, cidadania na escola e financiamento e gastos com a educação, que deveriam compor o Plano Decenal de Educação para cada unidade escolar e instâncias administrativas – Secretarias estaduais e municipais de educação.

O Plano Decenal, tendo em vista responder às demandas sociais, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos (realizada em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993) e aos acordos assumidos em âmbito internacional, determina como finalidade da escola o cumprimento de um conjunto de objetivos gerais para o desenvolvimento da educação básica, dentre os quais:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as *competências fundamentais* requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. (BRASIL, Plano Decenal, 1993). (Grifo meu)

Ressalte-se que desde o seu início a reforma educacional em curso inscreve o referencial de competências como modelo para a formação humana, bem como atrela esta formação à lógica posta pela economia, o que situaria a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação postas pelo mercado de trabalho.

As especificações de tal referencial definem “padrões de aprendizagem” capazes de garantir a aquisição, por todos, de *conteúdos e competências básicas* :

- No domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

- No domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais; (BRASIL, Plano Decenal, 1993).

Com vistas a assegurar a consecução de tais objetivos, o Plano Decenal define linhas de ação estratégicas, dentre elas a fixação, por parte do Ministério da Educação, de conteúdos mínimos nacionais, a serem complementados, pelos diferentes sistemas de ensino, segundo suas identidades locais. Ao mesmo tempo, afirma a necessidade de que se empreendam pesquisas com o fim de “fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola”. (BRASIL, Plano Decenal, 1993).

Está aí o embrião dos futuros Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como dos procedimentos de avaliação nacional. No entanto, é preciso fazer uma observação quanto à produção dos documentos relativos à reforma curricular no que se refere à sua trajetória: Ela se inicia com os processos de avaliação, seguida pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No entanto, uma trajetória mais plausível seria aquela que, após sancionada a LDB, o Conselho Nacional de Educação elaborasse as Diretrizes Curriculares, que possuem caráter normativo e obrigatório, e que, com base nelas, o executivo criasse sua proposta, no caso, os PCN. Paralelamente à implementação destes e das DCN, se realizariam as avaliações, com caráter, principalmente de acompanhamento e suporte à reforma.

A que se deve então, a trajetória de fato empreendida? Uma explicação possível advém do contexto em que a reforma se processa. Em primeiro lugar porque os sistemas de avaliação nacional foram instituídos com o fim de atender a uma exigência posta pelos organismos multilaterais de financiamento com os quais o país vinha estabelecendo parcerias para a viabilização de programas na área educacional. Em segundo lugar, relacionado a esse fato, está a lógica produzida por meio das “ajudas” dos organismos multilaterais que, não apenas executam empréstimos, mas ditam as regras de como deverão ser aplicados os recursos.

As orientações dos organismos como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) têm produzido uma homogeneização das reformas nos mais diferentes países “parceiros”.

A agenda traçada pelo Banco Mundial³⁹, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, que se busque o uso mais racional dos recursos estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem os sistemas de avaliação; reforça a idéia da busca da eficiência e que se oriente para a maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação (SHIROMA et al, 2000).

Além dessas orientações, o Banco Mundial prescreve como regra que as prioridades educacionais devem recair sobre a educação básica, e assim o justifica: “A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”. (BM apud SHIROMA et al, 2000). Há, no entender do Banco, uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico.

Ao longo dos anos 90, o Banco Mundial incorporou em sua agenda as definições traçadas em Jontiem, na Conferência Mundial de Educação para Todos (SHIROMA, 2000). Produziu o documento intitulado *Prioridades y estratégias para la educación*, publicado em 1995. Nesse documento, reafirma antigas

³⁹ O Grupo Banco Mundial é composto pelas agências: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (IFC), Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

posturas, mas traça uma adequação de suas estratégias aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva. Dentre as estratégias estão as orientações para a implementação dos sistemas de avaliação, que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular.

Um outro organismo que influenciou decisivamente os rumos da reforma foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, que, desde o início dos anos 90 afirmava a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva. Nessa direção indicava que se investisse em educação tendo em vista reformar os sistemas de ensino e “adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas produtivos”. Essa orientação foi traçada no documento *Transformación productiva com equidad*, de 1990.

Em parceria com a UNESCO, a CEPAL e a OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe) definem, em 1992, as estratégias que os países da América Latina e Caribe deveriam seguir, no intuito de buscar o *crescimento econômico com equidade*. O pressuposto básico para se alcançar tal objetivo estava nas vinculações entre educação e conhecimento e tinha como objetivo produzir uma educação na qual se articulassem *cidadania* e *competitividade*, pela introdução de critérios que se orientassem pela equidade e eficiência e por diretrizes como integração nacional e descentralização. Essas estratégias estão definidas no documento *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva com equidad*:

A difusão de valores, a dimensão ética e os comportamentos próprios da moderna cidadania, assim como a criação de capacidades e destrezas indispensáveis para a competitividade internacional (crescente baseada no progresso técnico) recebem um aporte decisivo da educação e da produção do conhecimento em uma sociedade. A reforma do sistema de produção e difusão do conhecimento torna-se, portanto, um instrumento crucial para enfrentar tanto o desafio no plano interno, que é a questão da cidadania, como o desafio no plano externo, que é a questão da competitividade. (CEPAL-OREALC, 1992 apud SALLES, 1992, p.117).

É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer precipuamente com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral de toda a sociedade.

As preocupações em torno das mudanças na educação e a afirmação de sua centralidade foram alvo também da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Esse órgão foi responsável pela produção, entre os anos de 1993 e 1996, do *Relatório Delors*⁴⁰, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

O *Relatório Delors* traça um diagnóstico da situação da educação mundial, começando pelas mudanças no cenário econômico. Afirma que o fenômeno da globalização iniciou-se no campo econômico, e culminou em “um movimento em que todas as economias do mundo se tornaram dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando rapidamente de um lugar para outro” (DELORS, 2000, p. 37). Aos poucos, esse processo tornou-se extensivo a outras esferas, como por exemplo, a da ciência e tecnologia e trouxe conseqüências para outras, como a educação. O Relatório reconhece que a globalização favorece aos países ricos e que os mais pobres permanecem sob o risco de serem excluídos. Com base nesse diagnóstico, estabelece uma série de indicadores que deverão ser observados pelos governos, sobretudo os dos países pobres, para que enfrentem as tensões postas pela realidade da mundialização capitalista.

Dentre as indicações do *Relatório Delors* está a ampliação da educação básica⁴¹: “A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de

⁴⁰ Esse Relatório, coordenado pelo francês Jacques Delors, possui publicação em português com o título de *Educação: um tesouro a descobrir*, editado no Brasil pela Cortez em conjunto com o MEC e a UNESCO.

⁴¹ Nesse Relatório, a terminologia *educação básica* corresponde ao que denominamos *ensino fundamental*; o ensino médio é denominado *ensino secundário*.

adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola” (DELORS, 2000, p. 22). Essa educação deve voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a violência. Assinala que para isso, deverá sustentar-se em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser*⁴².

A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, toda a educação básica, incluindo o ensino fundamental, deve ter como um de seus pilares o *aprender a fazer*, que, mesmo sendo indissociável do *aprender a conhecer*, “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução”. (DELORS, 2000, p. 93)

As incertezas com relação ao futuro do trabalho são justificativas, nesse Relatório, de uma educação que se volte para o desenvolvimento de competências. A “desmaterialização” das economias ricas e o crescimento do trabalho informal levam os propositores da *educação para o século XXI* a tomar como uma de suas referências as mudanças ocorridas e ainda por ocorrer na relação capital-trabalho. Tais mudanças e as decorrências para a educação estão assim explicitadas:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de um coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela

⁴² A influência desse Relatório faz-se sentir na reforma curricular brasileira, por exemplo, quando define, nos Parâmetros Curriculares Nacionais que “incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer ; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.”. (BRASIL, PCNEM, Bases Legais, 1999).

formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, o *gosto pelo risco*. (DELORS, 2000, p. 94) (Grifo meu).

As competências exigidas pelo mercado de trabalho são resultado ainda de qualidades subjetivas, “*inatas ou adquiridas*”, denominadas *saber-ser*, que se aliam ao *saber* e ao *saber-fazer* e produzem um trabalhador que comporte qualidades como: “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos”. (DELORS, 2000, p. 94). É interessante observar que a proximidade, quase identidade, entre as demandas postas pelos *dirigentes empresariais* e as proposições da Comissão provoca uma constatação de que as propostas estão na direção correta. Aliás, a preocupação em adequar a educação aos requisitos da economia e do mercado de trabalho mereceu por parte da Comissão uma atenção especial.

Com relação especificamente ao ensino médio, o Relatório evidencia uma concepção seletiva desse nível de ensino, além de reforçar que “hoje em dia, para haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários” (DELORS, 2000, p. 134). O caráter seletivo do ensino médio é identificado em afirmações tais como: “Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem”. (DELORS, 2000, p. 135).

Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano⁴³ foram incorporadas pela política educacional brasileira que, ao longo dos anos 90, ocupou-se da implementação da reforma educacional. As bases para essa reforma foram sendo traçadas, como

⁴³ O BID tem sido responsável por inúmeras ações na área da educação no Brasil. Em especial, com relação ao ensino médio, é a agência financiadora do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM, no estado do Paraná, um dos primeiros a operar mudanças nesse nível de ensino. Desde meados dos anos 90 esse estado vem tomando medidas no sentido de cumprir às metas traçadas no acordo com o BID, dentre elas as mudanças curriculares que tomam a noção de competências como núcleo das propostas pedagógicas das escolas. O BID financia a partir do ano 2000 o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem com abrangência nacional, coordenado pelo governo federal.

é possível constatar, a partir de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais.

No cenário local, o Estado brasileiro, desde o início da década, esforçou-se no cumprimento das metas estabelecidas nas *parcerias*, bem como em dar respostas visíveis aos *agentes parceiros*. O Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP, definido ainda no Governo Collor, apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar. Conjugadas a elas estariam as mudanças na educação, delineadas no PBQP como um sub-programa que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a “educação para a competitividade”.

A publicação, no ano de 1995, do documento *Questões críticas da educação brasileira*, trás à luz a constatação de que as intenções seriam a de buscar a “adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA et al, 2000, p. 78). Nesse Documento, a reforma da educação básica deveria ser composta pelas seguintes mudanças⁴⁴:

1. Reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos;
2. Revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau ao atendimento da aquisição de competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração – fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna;
3. Implantação de sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil;
4. Aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;
5. Expansão do atendimento ao pré-escolar para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas habilitadas devem ser apoiadas,

⁴⁴ Reproduzido de SHIROMA, E. MORAES, M. C. e EVANGELISTA, O . *Política educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

eximindo o Estado, nesse momento, da construção de uma rede de pré-escolas;

6. Maior autonomia da unidade escolar – financeira inclusive – na prestação de serviços educacionais e maior responsabilidade pelas ações educativas;
7. Maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e o setor produtivo, órgão e programas responsáveis pelas políticas industrial e de Ciência e tecnologia. (apud SHIROMA, 2000)

O Documento em pauta incorpora muitas das orientações que vinham sendo debatidas desde o início dos anos 90 pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Fica evidente que desde muito cedo se estabelece que um dos principais alvos da reforma seria a mudança curricular, e que esta deveria se orientar pela noção de competências. Dentre as similaridades vale ressaltar ainda o indicativo de aproximação entre o ensino médio e o setor produtivo, bem como a implementação do sistema de avaliação, se bem que este já se encontrava em processo de implantação.

A obrigatoriedade legal quanto à existência de uma base nacional comum, bem como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conduziram à discussão sobre a pertinência, possibilidades e significados políticos e pedagógicos da proposição de um currículo de abrangência nacional. Antonio Flávio Moreira (1995b) insere a instituição de um “currículo nacional” no bojo de um movimento internacional associado a políticas de caráter neoliberal. Ressalta que essas propostas, justificadas com vistas à “construção e preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e excluir, das salas de aula, os discursos e vozes dos grupos sociais oprimidos”. O autor critica, ainda, a ênfase dada ao “espírito de competitividade”, por meio da qual se espera formar uma “mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo” (MOREIRA, 1995b).

5.2 – Cidadania e competitividade: esboçando a formação pretendida

A aproximação entre a formação escolar e os requisitos de formação para o trabalho estiveram, sem sombra de dúvida, no alvo da reforma. Ao estabelecer o elo entre cidadania e competitividade, fica desde logo evidenciada a direção que a reforma deveria tomar.

As justificativas para essa dupla finalidade, que ao final das contas se conjuga num mesmo objetivo, o da formação do *cidadão competitivo*, encontra sua explicitação no discurso dos reformadores. A título de ilustração, reproduz-se abaixo uma entrevista da diretora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, Maria Helena Guimarães Castro, em agosto de 2000, ao *Jornal do Brasil*⁴⁵:

[...] O jovem, ao concluir a Educação Básica, estará preparado para a vida. Se o estudante não prosseguir os estudos no nível superior (o ideal é que todos prossigam, mas nem sempre todos têm esse objetivo e essa possibilidade), a Educação básica terá desenvolvido determinadas competências e habilidades que contribuirão em muito para seu sucesso.

[...]

Uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio da Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o Enem procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de Matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em equipe e de se adaptar a novas situações. Portanto, o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só os onze anos de escolaridade gerais podem assegurar.

[...]

Hoje, felizmente, sabemos que o exercício das profissões requer a totalidade de nosso desempenho. Nosso desenvolvimento deve levar a compreender o mundo que nos cerca (ler e interpretar textos e contextos reais), incorporar novas tecnologias (pelo domínio dos conceitos estruturais

⁴⁵ Reproduzido de ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje. *24ª reunião anual da ANPED*, Caxambu – MG, outubro de 2001.

de todas as ciências), integrar equipes de trabalho (solidariedade e participação). São esses perfis de desempenho que estão presentes nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental e na reforma do Ensino Médio e são amplamente contemplados na estrutura do Enem. O mapeamento do desempenho por competências, que o boletim individual de resultados do Enem oferece a cada participante, permite um auto-reconhecimento de áreas plenamente desenvolvidas (domínio de linguagens, por exemplo) e outras que o indivíduo ainda precisa desenvolver (elaboração de propostas, de intervenção na realidade, criatividade, por exemplo). As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal.

[...]

[...] Em relação ao mercado de trabalho, o MEC tem realizado alguns seminários e discussões com o setor produtivo, explicando o que é o exame, quais são os seus objetivos e como o mercado de trabalho poderá usar esses resultados. Tenho certeza de que, a partir de agora, as empresas começarão a perceber a importância do Enem nos seus processos de recrutamento. (apud ANDRADE, 2001).

Fica evidente a preocupação do Ministério da Educação em oferecer respostas efetivas ao setor empresarial. Não é de admirar, por exemplo, que em 2001, quando esse Ministério cria a *Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*, os primeiros interlocutores a serem chamados para uma seqüência de reuniões que iriam ocorrer foram, justamente, os empresários, e, em último lugar professores e demais profissionais do ensino⁴⁶.

⁴⁶ Entre outubro de 2001 e abril de 2002, estavam previstas reuniões com os seguintes grupos: **Setor empresarial:** empresários, entidades empresariais de âmbito nacional, representantes da OIT, associações e empresas de recursos humanos e recrutamento de mão de obra, outras representações do setor produtivo, 03/10/01; **Políticos:** comissões de educação do Senado e da Câmara Federal, representantes das comissões de educação das assembleias legislativas e das câmaras de vereadores das cidades com segundo turno eleitoral, 23/10/01; **Representação Profissional:** Conselhos Profissionais de âmbito nacional, 06/11/01; **Acadêmico:** Associações da área da educação (ANPED, ANFOP, etc.), associações científicas (SBPC e outras), universidades, instituições de formação de professores e outras entidades acadêmicas que forem de interesse, 07/11/01; **Cultura e Arte:** Representantes do mundo cultural e artístico, associações da área da cultura, fundações culturais, 12/11/01; **Justiça:** Procuradores, promotores, juizes, representantes do CONDECA (Conselho de Defesa da Criança e do Adolescente) e outras instituições da área de defesa dos direitos, 04/12/01; **Trabalhadores:** Centrais de Trabalhadores e entidades sindicais nacionais, inclusive da educação, representantes da OIT, 05/12/01; **Personalidades:** Profissionais liberais e outras pessoas de destaque na vida nacional em diferentes áreas, organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e BID, entre outros, 06/02/02; **Organizações não governamentais que atuam na educação:** fundações, instituições sem fins lucrativos direta ou indiretamente envolvidas com a educação básica, 20/02/02; **Gestão dos Sistemas de Ensino e áreas governamentais:** sistemas de ensino público, associações de ensino privado, representantes dos sistemas S, instituições e fundações que mantêm escolas de educação básica, outras áreas governamentais como saúde e trabalho, etc., 05/03/02;

Cidadania e competitividade expressam a proximidade desejada entre a educação e a lógica do mercado. Argumentos em defesa dessa aproximação foram explicitados por uma das mais expressivas figuras no contexto da formulação dos dispositivos normativos, a Professora e Conselheira Guiomar Namó de Mello. Em seu livro *Cidadania e competitividade*, com primeira edição no ano de 1993, a autora evidencia, desde o início, sua compreensão acerca da educação escolar e de seu papel na sociedade. Afirma que uma vez mais se considera a educação como uma prioridade, e que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em diferentes países se devem à “finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (MELLO, 1998, p.30)

As transformações por que passam as sociedades encontram-se circunscritas às dinâmicas interpostas pela produção capitalista, mas, no entendimento da autora, cabe ao fator tecnológico a prevalência de tais determinações. A esse respeito, já alertou Ferreti (1997), incorre-se em uma interpretação apressada e reducionista que parte de uma suposta linearidade entre mudança tecnológica e requisitos de formação. De fato, se compreendermos a tecnologia como obra dos homens situados em seu contexto histórico, e, por essa razão, impregnada das relações de poder e dominação que submetem os produtos humanos, em nossa sociedade, à lógica do mercado, torna-se evidente que a afirmação de que a escola deve mudar para se adaptar às mudanças tecnológicas possui forte carga ideológica e, implícita a ela está a submissão dos requisitos de formação à via unidimensional do mercado.

Mello acredita que há uma nova cidadania em formação e que isso se deve ao fim da polaridade entre capital e trabalho: “A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por

Formadores de opinião: empresas e profissionais que atuam em comunicação e publicidade, fundações educacionais da área da mídia, 06/03/02; **Professores e especialistas:** entre os que estão em sala de aula e/ou que se dedicam às questões do ensino nas diferentes áreas do conhecimento para validação técnica.06/04/02.

bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (MELLO, 1998, p. 34).

A associação entre educação e desenvolvimento está no cerne do pensamento de Mello a respeito das finalidades da escolarização. O processo de escolarização deveria responder às transformações no processo produtivo, pois, conforme assevera, é isso o que a sociedade espera da educação. A educação escolar deveria voltar-se para:

- Responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde inteligência e conhecimento são fundamentais;
- Qualificar a população para o exercício da cidadania;
- Lidar com os novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicação de massa; e
- Contribuir para recuperar/construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico. (MELLO, 1998, 33-39)

Com relação ao “novo perfil” de formação, a autora explicita que “a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem os novos desafios educacionais” e que a escola precisa superar uma “concepção de currículo que inclui uma diversidade de conteúdos pouco aprofundados”, para se organizar em torno de algumas disciplinas básicas que deverão receber um tratamento tal que “propicie mais que o domínio de informações específicas, a formação de habilidades cognitivas tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (MELLO, 1998, p. 34).

Desenvolvimento de *competências* e de *habilidades* é apontado como indicador das proposições curriculares, que, além e satisfazer às demandas de formação da mão-de-obra, devem também “qualificar o cidadão”. Neste sentido, a autora entende que o exercício da cidadania, em uma sociedade “cambiante e

plural”, passa pela “aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência”, tendo em vista contribuir para “tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada” (MELLO, 1998, p. 36).

Com base nessas asserções iniciais, Mello desfila sua compreensão de Necessidades Básicas de Aprendizagem, segundo as definições de Jontiem, e faz uma série de proposições com vistas a retirar a educação brasileira da “contramão da história”. Dentre suas indicações estão, por exemplo, a mudança na forma de intervenção do Estado sobre a educação, que deveria passar de um planejamento diretivo para uma gestão estratégica que substituísse *padronização* por *flexibilização*; a instituição de sistemas de avaliação externos; e a autonomia das escolas. Muitas dessas propostas fazem coro com as enunciações do Banco Mundial, da CEPAL e da UNESCO para as reformas escolares, muitas delas incorporadas pelo governo brasileiro no exercício do estabelecimento e implementação de mudanças na educação escolar ao longo dos anos 90.

A cidadania delineada, portanto, é o que se poderia chamar de uma *cidadania com competência*, na qual cidadania confunde-se com produtividade e cidadão é aquele considerado potencialmente produtivo e competitivo, isto é, que seja portador “daquelas qualidades necessárias ao bom andamento da produção, ou não poderá ser considerado plenamente cidadão...” (ANDRADE, 2001).

A respeito da formação para a competitividade importa registrar que ela é, sobretudo, formação para a competição. Adorno, em *A educação contra a barbárie* alerta para o significado que adquire uma formação voltada para a competição:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira desportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (ADORNO, 1995c, p.161).

5.3 – A LDB e o “Novo Ensino Médio” - Educação agora é para a vida!

A Lei 9394/96, discutida, oficialmente⁴⁷, entre os anos de 1988 e 1996, consagra o ensino médio como educação básica. Este é, sem dúvida, um aspecto positivo da Lei, no sentido da definição de uma natureza específica para esse nível de ensino. No entanto, pelo modo como foi incorporada, essa disposição legal evidencia uma contradição: uma vez aclamado como básico, não se justifica a exclusão do caráter de obrigatoriedade, circunscrito apenas ao ensino fundamental. A progressiva extensão da obrigatoriedade, anunciada na Constituição, mas relativizada na LDB, reitera a expressiva elitização que tem confinado o ensino médio à condição de passagem para a educação superior, ainda que essa finalidade não esteja explícita.

A Lei 9394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao *exercício da cidadania*, e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22).

O ensino médio é definido como a etapa final da educação básica, e deverá ter duração mínima de três anos. Está contemplado nos Artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O primeiro desses artigos prescreve as finalidades a que se destina esse nível de ensino:

⁴⁷ As discussões em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação iniciaram-se antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988. Neste mesmo ano é proposto para a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados o primeiro Anteprojeto de Lei, de responsabilidade do Deputado Otávio Elyseos. Após uma série de idas e vindas, a LDB estruturou a educação escolar em dois níveis: a *educação básica*, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e a *educação superior*. Apenas o ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos possui, caráter obrigatório. Sobre a trajetória e a forma final da LDB ver Saviani (1997).

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No que se refere ao currículo e organização pedagógica do ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe:

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a formação moderna;

II – conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da idéia de uma *educação tecnológica*, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica⁴⁸, que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem, como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates, nos quais a questão da definição da identidade desse nível de ensino era preocupação recorrente.

Bueno (2000b) observa de forma muito pertinente que o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido “restrito e pragmático, dimensionado como ocupação”. Isso se evidencia, por exemplo, na expressão: “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação”. Quando se utiliza de expressões como *educação tecnológica* e *preparação geral para o trabalho*, dentre outras, o faz “de forma nebulosa, parecendo ora confundi-las, ora separá-las”, tratando de forma pouca precisa a identidade que deveria assumir o ensino

⁴⁸ A respeito da identidade do ensino médio e do sentido que deveria ter uma educação politécnica, são referências as discussões de Kuenzer (1997 a, 2000) e Machado (1989, 1992). Kuenzer, por exemplo, define a politecnia como o domínio intelectual da técnica, o que pressupõe “a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia”. (KUENZER, 2000, p. 86).

médio, além de estabelecer um vínculo imediato entre educação, competitividade e inovações tecnológicas. (BUENO, 2000b, p. 124).

A relação entre escola média e formação profissional, ficou aparentemente resolvida pela LDB, ao separar o ensino médio de educação geral da educação profissional. Essa separação formal, no entanto, não resolve a questão da dualidade presente de forma estrutural nesse nível de ensino, até porque, como lembra Kuenzer (2000a), a dualidade não é superada, pois é originária da estrutura de classe e não pode ser resolvida no âmbito da escola. Em um certo sentido, a organização em modalidades distintas – ensino médio e educação profissional – reforça a dualidade.

A indefinição dos termos, das finalidades e das intenções tem sido uma tônica das políticas públicas para a educação nos anos 90. Bueno (2000b) analisa as políticas para o ensino médio e constata que elas têm sido objeto de definições que “não perdem tempo com maiores esclarecimentos”, e assumem, portanto, um caráter dogmático. Como escreve a autora:

Assim, o que é classificado como evidência ou obviedade dispensa justificativas e debates mesmo que não haja clareza e concordância geral sobre o que é cristalino e inquestionável...

A argumentação oficial tende a resvalar para o dogmatismo que contrapõe a fé (adesão) à heresia (divergência), e os princípios de participação e autonomia transfiguram-se em fetiches do poder desenvolvidos nos limites do permitido, do previsto, do estabelecido. (BUENO, 2000b, p. 124).

A LDB, no Artigo 87, das disposições transitórias, institui a *década da educação*, e estabelece no § 1º : “A União, no prazo máximo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos”.

As discussões sobre o Plano Nacional de Educação⁴⁹ (PNE) excederam o prazo estipulado e foi, à semelhança das discussões em torno da LDB, objeto de divergências e de propostas diferentes.

Uma das propostas para o PNE foi consolidada na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação – CONED, em Belo Horizonte – MG, em 09 de novembro de 1997, e encaminhada ao Congresso Nacional com a denominação “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”. São várias as discordâncias entre essa proposta e a que foi encaminhada pelo executivo. Com relação especificamente ao ensino médio, a Proposta da Sociedade Brasileira considerava que “a reforma do ensino médio é a que melhor traduz a submissão do governo e do sistema educacional brasileiro às exigências de organismos internacionais que ‘financiam’ a manutenção do atraso científico, tecnológico e social do país”. Essa proposta faz uma crítica à LDB acerca da separação entre formação acadêmica e formação profissional e afirma sua apreensão quanto ao atendimento linear a demandas econômicas e mercadológicas.

A proposição final do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo legislativo no ano 2000 e sancionado em 09 de Janeiro de 2001 pela Lei nº 10.72, traça um panorama da situação em que se encontra o ensino médio e define como uma de suas diretrizes o “preparo do jovem para os desafios da modernidade”. Para o cumprimento dessa diretriz propõe:

O ensino médio deverá permitir aquisição de *competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva*: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, PNE, 2001)

⁴⁹ A elaboração do Plano Nacional de Educação cumpre o disposto no Art. 214 da Constituição Federal e ao Art. 9º, Título IV, da LDB.

Uma vez mais se vê reforçado o atrelamento da educação escolar à esfera do mercado e da produção. Em especial no que diz respeito ao ensino médio, que de certo modo, converteu-se em alvo fácil em virtude da fragilidade conceitual e política a que historicamente esteve submetido.

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto às vezes se mostra de forma explícita e outras vezes encontra-se subsumido nos dispositivos legais que fundamentam e normatizam a reforma do ensino médio. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduz-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do *paradigma curricular*. Afirma-se, de modo recorrente, que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderiam às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*. Em substituição a esse modo de organização curricular, impõe-se o planejamento, a implementação e a avaliação de uma proposta curricular que tome a noção de competências como definidora da formação pretendida. É o que evidencia a análise das prescrições normativas, como se verá a seguir.

6 – A REFORMA CURRICULAR E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

*Os **ideais** são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram..... (T. W. ADORNO, 1996).*

6.1 – O discurso oficial: compondo a formação pretendida

A noção de competências está presente em todos os textos oficiais que visam à reforma curricular do ensino médio, tenham sido eles produzidos diretamente pelo Ministério da Educação ou por órgãos que atuam em conjunto com esse Ministério, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ou do Conselho Nacional de Educação (CNE). Do modo como aparece descrita, é possível afirmar que a par da multiplicidade e diversidade de conceituações, há pelo menos um fator comum que confere organicidade à reforma: a noção de competências é tomada como uma expressão que comporta a finalidade de adequação do ensino médio às mudanças ocorridas na sociedade. No que diz respeito a essas mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a idéia, aparentemente consensual, de que seus fundamentos primeiros estão na *revolução tecnológica* que estaria pressionando

por transformações no processo de escolarização de modo a produzir uma convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana.

Entre os anos de 1990 e 2000 são produzidos textos que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de *proposta*, ora têm uma função *normativa* – mantêm entre si uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir uma mudança significativa na estrutura curricular. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵⁰.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são compostos por um texto inicial intitulado *Bases Legais*, precedido por uma *Carta ao Professor*, do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e por uma breve apresentação feita pelo então Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho. Na Parte I – Bases Legais, é apresentado o “Novo Ensino Médio”. Nesta parte se descreve o processo de elaboração dos PCNEM e são tecidas considerações acerca da LDB, do *papel da educação na sociedade tecnológica* e da *reforma curricular e organização do ensino médio*. Após esse

⁵⁰ Os referidos documentos não foram produzidos na mesma ordem com que foram mencionados. A primeira versão do SAEB data do final dos anos 80. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio começaram a ser elaborados na primeira metade dos anos 90 e, em 1997 encaminha-se uma primeira versão para apreciação do Conselho Nacional de Educação; chegam às escolas no ano de 1999. O Parecer 15/98 é discutido no Conselho Nacional de Educação entre os anos de 1997 e 1998. No ano de 1998, realiza-se o primeiro ENEM. Há que se ressaltar a importância de cada uma dessas prescrições em virtude de sua destinação. Assim, os PCNEM assumem relevância, inclusive para o presente estudo, por se tratarem dos documentos que mais adentraram os espaços das escolas, tornando-se capazes, portanto, de gerar um novo discurso sobre o currículo. As DCNEM constituem-se em texto relevante pois normatizam e instituem obrigatoriedade às proposições de mudança curricular. Os mecanismos de avaliação foram adquirindo expressiva importância principalmente porque seus resultados foram sendo tomados como referência pelas escolas que passam a implementar mudanças em suas propostas pedagógicas orientadas pelo tipo de exigência que se apresentam nas provas.

conjunto de informações, pressupostos e indicações iniciais, são ordenadas as prescrições curriculares propriamente ditas, distribuídas em três grandes áreas: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em sua *Carta*, o Ministro da Educação, após anunciar que o objetivo da reforma do ensino médio é o de “expandir e melhorar sua qualidade para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudanças”, prenuncia a proposta de um currículo que se baseia no *domínio de competências básicas*, contrapondo-se a um “currículo sustentado no acúmulo de informações”. A contraposição entre uma e outra forma de organização curricular é reiterada na *Apresentação* feita pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica, que justifica a proposição desses Parâmetros Curriculares valendo-se do argumento de que “as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. Para alcançar essa finalidade, impõe-se “um novo perfil para o currículo apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta”.

Essa perspectiva de currículo opõe-se, segundo o Secretário, a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. A proposta curricular em pauta seria capaz de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. A *contextualização* dos saberes e a *interdisciplinaridade*, estariam, desse modo, compondo uma nova prática pedagógica, capaz de dotar de sentido o conhecimento escolar e capaz também de desenvolver nos alunos as competências de que necessitam tendo em vista adequar-se ao mundo contemporâneo, seja como cidadãos, seja como trabalhadores.

Nos PCNEM são traçadas *competências básicas* para cada uma das macro-áreas, agrupadas em *três campos de competências*⁵¹, com a intenção de oportunizar arranjos interdisciplinares. Os três campos de competências são: *representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sócio-cultural*, assim definidos:

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes. (BRASIL, PCNEM, 1999).

Além das competências prescritas por campo para cada uma das macro-áreas, são listadas *competências e habilidades*, ordenadas nesses campos de competências, para cada disciplina, observando-se os seguintes agrupamentos:

- na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foram incluídas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática;
- na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática;

⁵¹ A título de exemplificação, foram colocados em anexo ao final da Tese algumas descrições de competências retiradas das listagens dos PCNEM (Anexo I). Optou-se por não anexar as listagens de competências por disciplinas devido à extensão das mesmas. Os Anexos II e III trazem as listagens de competências e habilidades propostas pelas DCNEM (Parecer 15/98 do CNE) e pelo ENEM, respectivamente.

- na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as disciplinas História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política (estas três em um mesmo bloco) e Filosofia.

As bases legais da reforma curricular encontram-se na LDB, especialmente nos artigos 35 e 36 que tratam do ensino médio, e no artigo 26 que prescreve a composição do currículo por meio de uma base comum nacional e de uma parte diversificada. A complementação e detalhamento dessas prescrições encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação⁵². Para o ensino médio, o Parecer 15/98 cumpre a finalidade de normatizar a reforma curricular.

O Parecer 15/98, de relatoria da Conselheira Guiomar Namó de Mello, está estruturado nos seguintes componentes: uma introdução; uma definição do que são diretrizes; a explicitação dos princípios que devem orientar a organização curricular; as diretrizes curriculares propriamente ditas, dentre elas “um currículo voltado para as competências básicas”; a explicitação da base nacional comum nas três áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e suas tecnologias. Por fim, tece considerações sobre a implementação dessas diretrizes curriculares, considerando os movimentos de transição e de ruptura.

A Relatora inicia com um breve histórico da tramitação do referido Parecer informando da sua origem no Ministério da Educação. Informa também que se

⁵² No que diz respeito ao papel do Conselho Nacional de Educação acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer 15/98 menciona o Artigo 9º, inciso IV, da LDB, que prescreve que à União compete, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer *competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*. Lembra, ainda, que a Lei 9131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação, dispõe em seu Artigo 9º alínea c, que é atribuição da Câmara de Educação Básica *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto*.

valeu de várias consultas⁵³, privilegiadamente dos estudos da SEMTEC tendo em vista a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quanto ao entendimento do que sejam *diretrizes*, o Parecer esclarece que esse termo deve ser tomado com o sentido de “*indicação de uma ação que é objeto de um acordo entre partes distintas e deve estar sujeita a revisões freqüentes*”. Afirma ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação tornam-se legítimas na medida em que esse Conselho está respaldado pelas funções que lhe se são legalmente atribuídas, subordinadas às competências federativas e à autonomia dos sistemas de ensino. Estes, no entanto, exercerão sua autonomia observando as diretrizes nacionais de caráter obrigatório. Os objetivos das DCN são, portanto, os de:

⁵³ A Relatora menciona, dentre as *vertentes* que inspiraram o Parecer em questão, as contribuições do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela Secretaria de Educação de São Paulo, no ano de 1996. Menciona, também, a participação da *comunidade educacional brasileira* em duas audiências públicas organizadas pelo CNE, e a *participação solidária* de entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de Ensino Médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR) e as escolas técnicas federais. Essas afirmações suscitam duas indagações: Qual o significado do termo *participação solidária*? Constituiu-se uma efetiva participação da comunidade educacional mencionada, na forma de contribuições, análises, críticas, sugestões? A segunda indagação diz respeito ao fato de que não se faz menção à participação dos que atuam diretamente nas escolas de ensino médio, os professores, o que leva a inferir que do processo de definição das proposições curriculares foram excluídos os que deverão lidar cotidianamente com as diretrizes traçadas. Além disso, ignoram-se os acúmulos que os professores certamente têm e poderiam se converter em referência importante para as proposições que viriam.

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;

Explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;

Dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

As finalidades do ensino médio, observando as disposições da LDB, são consideradas a partir do reconhecimento de seu caráter de formação geral. Nessa direção, são tecidas considerações a respeito da superação, no plano legal, da dualidade historicamente presente nesse nível de ensino. Segundo o Parecer 15/98, a dualidade estaria sendo superada pela incorporação do ensino médio como etapa final da educação básica, bem como pela prescrição de seu caráter não profissionalizante. A preparação básica para o trabalho, presente no Artigo 35 da LDB é compreendida nas DCNEM como *base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho*. Nesse sentido dispõe que:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio - de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

A par dessa compreensão, o trabalho se converte em referência privilegiada para as proposições que virão em seguida. É levado em consideração ainda o que estipula o Artigo 36 da LDB quando afirma que ao concluir o ensino

médio o aluno deverá ter pleno *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna*.

O Parecer poderia ter indicado, nesse momento, a compreensão que se há de ter acerca da palavra *domínio*, pois este pode se dar tanto no sentido da compreensão pura e simplesmente, com vistas à adaptação das gerações jovens às demandas do mercado de trabalho, quanto na direção da crítica às formas tecnológicas que reiteram práticas de trabalho excludentes e subordinadas à acumulação capitalista. Os indicativos ao longo do texto legal, acerca das finalidades do ensino médio, no entanto, evidenciaram que a preocupação com o primeiro sentido do termo *domínio* preponderou.

Como suporte para as justificativas de se tomar o trabalho como referência permanente, o Parecer recorre à compreensão do empresariado europeu, conforme as afirmações de Juan Carlos Tedesco, a respeito da reforma do ensino:

...a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (TEDESCO – citado no Parecer 15/98).

Nada mais oportuno em um contexto em que vem se firmando um discurso segundo o qual a formação para o trabalho não pode prescindir da complementaridade mencionada, sobretudo a da disposição de caráter para se adaptar às mudanças.

Um outro recurso para as justificativas dessas proposições está no *Relatório Delors*, da UNESCO. *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, são referências para a adequação da escola à sociedade do “*pós-industrialismo*”, que cobra “*a reposição do humanismo como saídas para seus possíveis efeitos negativos*”:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Esses seriam, portanto, os desafios colocados para o ensino médio. Acrescentam-se a eles os imperativos colocados para os “*países de economia emergente...pela necessidade de promover um desenvolvimento sustentável*”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). No que diz respeito à escolarização, conforme explicita o Parecer, tal necessidade:

... supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Conclui, por fim, que, desse modo, o projeto de ensino médio do país está definido, nas suas diretrizes e bases, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Com vistas a responder aos desafios mencionados, o Parecer 15/98 propõe que as escolas se orientem com base em três princípios: *a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade*, assim justificados:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

Esses princípios articular-se-iam a cada uma das seis diretrizes⁵⁴ estabelecidas para a organização curricular: 1. *identidade, diversidade e autonomia*; 2. *um currículo voltado para as competências básicas*; 3. *interdisciplinaridade*; 4. *contextualização*; 5. *importância da escola*; e, 6. *base nacional comum e parte diversificada*.

O Parecer 15/98 prescreve, ainda, que sejam empreendidos mecanismos de avaliação do sistema educacional, para “aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns”, e impõe ainda que se tome como referência para tal avaliação “as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências.” (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Menciona os dois sistemas de avaliação nacional, o SAEB e o ENEM, como agentes privilegiados de execução dessa avaliação.

As finalidades desses exames seriam a de permitir aos sistemas de ensino, por meio dos resultados das avaliações, bem como dos indicadores de desempenho, “avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.” (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98). As finalidades anunciadas ultrapassam, porém, as capacidades oferecidas pela aplicação de provas anuais, de caráter voluntário, no caso do ENEM, ou bianuais mediante amostragem, no caso do SAEB.

A implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular. As primeiras ações se firmaram ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões oficiais em torno da LDB. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – foi objeto de um projeto piloto já em 1988, passando por alterações ao longo dos anos 90. Bonamino (2002) realiza um estudo minucioso dessa política de avaliação e analisa os diferentes ciclos de sua estruturação, que caracterizam concepções e estratégias diferenciadas de avaliação. A autora identifica ainda que “em sua

⁵⁴ Os Princípios e Diretrizes estabelecidos no Parecer 15/98 serão discutidos no item 6.2.

origem, o SAEB se relaciona com demandas do BM relativas à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/BIRD⁵⁵ (p. 93). A implantação de sistemas de avaliação da educação em âmbito nacional é destaque também da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia.

Dentre as primeiras razões que levaram o governo brasileiro a produzir os Parâmetros Curriculares Nacionais está sem dúvida a questão da exequibilidade de um sistema de avaliação nacional, como o SAEB e o ENEM. É possível constatar esta relação em afirmações, como por exemplo, da Secretária de Ensino Fundamental do MEC, Iara Prado, quando, em entrevista à revista *Nova Escola*, no ano de 1995, afirma: “a existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos”. Enfatiza, ainda, na mesma revista, que “um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional.” (apud MOREIRA, 1995a, p. 102).

Os ciclos de 1990 a 1995 do SAEB ainda não incorporavam a noção de competências como fundamento e metodologia de avaliação. A partir de 1997, tanto o SAEB (quarto ciclo), como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com primeira aplicação em 1998, implementam uma forma de avaliação estruturada a partir da noção de competências. Bonamino (2002) constata que as mudanças das orientações e de formulação dos instrumentos de avaliação no quarto ciclo do SAEB visavam, dentre outras coisas, a instituir um processo de aferição dos níveis cognitivos dos alunos. Para tanto, a prova deveria consistir de *descritores de desempenho* dos alunos obtidos pelo “cruzamento ou associação

⁵⁵ A execução da avaliação no ano de 1988 ocorreu nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul e não contou com recursos financeiros do Banco Mundial.

entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades)”. (apud BONAMINO, 2002, p. 153).

A noção de competências passou a ser incorporada nas matrizes curriculares de referência (MCR) do SAEB por meio dos agentes formuladores, que vinham de experiências anteriores com o construtivismo e com o modelo de competências. É o que retrata Bonamino (2002), a partir do depoimento de coordenadores das MCR do SAEB:

Quando nós começamos o SAEB, não pensávamos ainda em termos de competências. Começamos de uma forma muito geral, e a partir das discussões, dos encontros do grupo com a Maria Inês [Fini] foram surgindo idéias e nós tivemos a idéia de trazer o texto original [preparado durante a experiência na Escola de Cadetes], que era muito simplesinho, pequenininho, sobre competências. O grupo leu, assimilou, discutiu, modificou a forma de ver, de sentir, e aí decidiu que nós utilizaríamos esse termo – “competências cognitivas” – e que, em cima disso, seriam feitos os descritores, para não ficar uma ênfase muito grande nos conteúdos. (apud BONAMINO, 2002, p. 161).

O emprego da noção de competências não foi decorrente da opção por referências teóricas pré-definidas, mas resultou de posturas acatadas coletivamente, advindas de referências difusas ao cognitivismo e ao construtivismo. É o que mostra, por exemplo, o seguinte depoimento:

Nós fomos fazendo os descritores pensando nas competências que são necessárias para aprender e, a partir de determinado momento, alguém teve a idéia de determinar níveis diferentes: “vamos tentar colocar essas competências em três níveis?” Aí, a idéia que surgiu foi o nível básico, que seria o saber-fazer. Depois, buscando na teoria, não foi antes, foi depois, buscando uma teoria, uma explicação, alguma coisa que desse suporte encontramos o *Fazer e Compreender* de Piaget. Então, o nível do fazer e dos procedimentos seria esse primeiro nível das competências básicas. Depois, o nível operacional, que não estava muito caracterizado como nível operatório, depois de discussões, depois de voltar, discutir, ele ficou bem próximo do segundo nível que seria o das operações. E o nível global que estaria relacionado à generalização, a abstrações maiores e à aplicação em outros contextos. Então você vê, não saiu da teoria diretamente. Nós fomos fazendo e buscando suporte na teoria. E em alguns grupos, nem em todos os grupos, tinha piagetianos. No nosso grupo tinha

e estava bem mesclado. (...) Então, nós fomos juntando...São teorias que não são incoerentes, senão não daria para fazer alguma coisa. Mas também não nos prendemos em uma só teoria, porque eu acho que para este tipo de trabalho você não pode ser purista, você tem que buscar. (apud BONAMINO, 2002, p. 162).

Do exposto, evidencia-se que a noção de competências foi se firmando no interior do SAEB por meio de um movimento que mesclou a busca de respostas práticas sobre como formular instrumentos de avaliação à busca de teorias que fundamentassem as opções feitas. Dada a origem dos propositores, a perspectiva da Psicologia – especialmente de matriz piagetiana – firmou-se como principal fonte do uso da noção de competências. Esse caminho possivelmente explica o fato de que as tentativas de se definir os termos *competências e habilidades* nos PCNEM e nos sistemas de avaliação resultaram em conceituações diversas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a explicitação do entendimento sobre esses termos mostrou-se, primeiramente, mais próxima das discussões que se vinham realizando no campo da Sociologia do Trabalho e das asserções em torno da necessidade de adequação da escola às demandas do *mundo do trabalho*. As referências ao cognitivismo piagetiano se fizeram de maneira menos direta nos PCNEM e nas DCNEN, porém, é a referência mais importante para o SAEB e para o ENEM.

Os encaminhamentos dados ao SAEB a partir de 1997 marcaram também os rumos dados ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM a partir de 1998. Com a finalidade de viabilizar um tipo de avaliação que conduzisse ao controle para averiguar a “eficácia” e a “eficiência” do(s) sistema(s) de ensino, a idéia de habilidades e competências está explicitada no Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio por meio de uma “matriz de competências” com a finalidade de identificar quais seriam as habilidades e competências que os alunos egressos do ensino médio deveriam dominar. Com base nelas, são definidos os critérios de avaliação bem como a elaboração das questões.

O Documento Básico do ENEM afirma que a Matriz de Competências foi construída “por um grupo de profissionais da educação – especialistas em Psicologia do Desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes

áreas de conhecimento e especialistas em psicometria”. Pela explicitação do que esse grupo tomou como concepção de conhecimento evidencia-se que, desde o início, o ENEM estruturou-se com base na perspectiva piagetiana de competências:

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. (BRASIL, ENEM – Documento Básico, 1998 e 2000).

Nos *Relatórios Pedagógicos* do ENEM – especialmente dos anos 2001 e 2002 – é reafirmada a idéia de que um dos eixos estruturais desse exame é a ênfase na resolução de problemas. Um outro eixo é a ênfase na “avaliação das estruturas de inteligência”. A inteligência é concebida como “uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos” (BRASIL, ENEM –Relatório Pedagógico, 2002).

Com base nessa compreensão de inteligência, justifica-se que a avaliação tenha como foco a “aferição de competências e habilidades, com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver problemas” (BRASIL, ENEM – Relatório Pedagógico, 2002).

Esse Relatório enfatiza que o Exame está considerando o “estágio de desenvolvimento cognitivo” correspondente ao término da escolaridade básica, que, em conformidade com a “teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget” , situa-se no período das operações formais, com o “advento do raciocínio hipotético-dedutivo”:

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma

certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pela “nova economia”, que, no campo da educação, conduz à homogeneização dos requisitos de formação. Observa-se ainda, tanto nas proposições dos PCNEM e das DCNEM, quanto nos encaminhamentos do SAEB e do ENEM, que os formuladores do discurso oficial partiram da pressuposição de que o emprego da noção de competência fosse algo consensual, amplamente partilhado e de conhecimento, inclusive, por parte dos que teriam que lidar com essa referência sem terem, no entanto, se envolvido com o processo de definição dessas políticas, os professores. Essa pressuposição explica, por exemplo, a fluidez e as ambigüidades presentes na maneira com que é exposta a noção de competências nas poucas vezes em que se tenta defini-la, ou nas inúmeras vezes em que é prescrita como resultado desejado da formação. Tal fluidez, não por acaso, articula-se à subordinação da formação à lógica da sociedade de mercado, bem como à forma a-histórica com que se procede à definição dos pressupostos e das prescrições curriculares.

6.2 – A reforma curricular e a noção de competências: a formação administrada

A análise dos textos da reforma curricular do ensino médio orientou-se por três eixos investigativos: a explicitação de pressupostos e prescrições curriculares justificados pela finalidade de adequação da formação à lógica posta pelas mudanças no setor produtivo, especialmente no que diz respeito aos requisitos de formação para o trabalho; a constituição de um conjunto de propostas alicerçadas em concepções que desconsideram o caráter histórico-cultural da formação e que toma a sociedade, a escola e o currículo de forma descontextualizada; e, a composição de um texto normativo apoiado na noção de competências que, dada sua polissemia e fluidez, viabiliza a conformação do discurso oficial ao articular-se às suas justificativas, concepções e proposições.

A partir dos três eixos mencionados, buscou-se evidenciar que, em virtude da sujeição da formação ao controle externo, da subordinação do currículo escolar aos interesses do mercado e da forma a-histórica com que se considera a sociedade, a escola e o currículo, consolida-se a intenção de uma formação que se torna *administrada*.

6.2.1 – Sociedade tecnológica e inovações curriculares: a adaptação que serve à semiformação

A principal justificativa para a mudança curricular, conforme se afirma nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, estaria, precipuamente, nas mudanças tecnológicas e/ou em outras mudanças na base produtiva. Verifica-se de imediato o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propalada necessidade de adequação das escolas às mudanças de ordem econômica. Esse pressuposto se evidencia também ao se fazer referência à “urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino”:

Primeiramente, o *fator econômico* que se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e que a partir da década de 80, se acentua no país.

A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, PCNEM, 1999).

Com base nesse fator, o texto oficial assevera:

Na década de 90 ...O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata mais acumular conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, PCNEM, 1999).

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil. Tal reducionismo se observa no discurso oficial quando estabelece uma determinada concepção para o ensino médio:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

As finalidades a que se destinaria o ensino médio aparecem vinculadas à adequação da escola às mudanças nas formas de organizar o trabalho devidas à *“globalização econômica e à revolução tecnológica”*. O sentido da adaptação e da

integração é apontado como a razão que deverá estar norteando a formação de nível médio. A subordinação dos dispositivos da reforma à economia é justificada no Parecer 15/98 pelo acréscimo, a este fim, *dos ideais do humanismo e da diversidade*. Como se a sobreposição de uma finalidade à outra minimizasse os limites que a adequação da escola aos imperativos econômicos imputam à educação.

A noção de competências, aliada aos princípios da *estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade* (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98) está articulada à intenção de produzir uma racionalidade capaz de atender às demandas da *produção pós-industrial*:

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

As competências a que se refere o trecho acima estariam, segundo o texto legal, não por coincidência, dentre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Segundo seus propositores, deve ser ressaltado o que entendem como sendo o saldo mais positivo dessa identidade entre a formação humana e a formação para o trabalho, qual seja, a de que não haveria mais conflitos e divergências entre uma e outra finalidade de formação: “Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.” (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Observa-se aqui o mesmo “otimismo” atribuído pelos teóricos da Oficina Internacional do Trabalho (OIT) ao emprego da noção de competências como núcleo da formação. Tal otimismo, porém, não encontra correspondência nas

situações reais de formação e de trabalho, que permanecem organizadas segundo uma lógica excludente e seletiva, que privilegia a adequação da formação a estreitas demandas do mercado.

Ao tratar da relação entre *formação geral e preparação básica para o trabalho* em uma de suas diretrizes, o Parecer 15/98 ressalva que não se deve tomar a parte diversificada dos currículos como momento de profissionalização, assegurando o que diz a LDB sobre a *possibilidade* de preparo para o exercício de profissões técnicas ou a faculdade de oferecer habilitação profissional (Parágrafos 2º e 4º do Art. 36). A esse respeito, ressalta a distinção entre *preparação geral para o trabalho e habilitação profissional*, afirmando que a LDB *não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando e justifica, desse modo, que se dê ênfase ao tratamento de **todos** os conteúdos curriculares no contexto do trabalho:*

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Se as transformações na economia capitalista contemporânea, que conduziram à mundialização do mercado e acirrou a competitividade na produção e na circulação de mercadorias e serviços, firmaram-se como um dos pressupostos norteadores da proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, faz-se oportuno indagar como se situaria o outro verso deste “fator econômico” qual seja, os índices alarmantes de exclusão do trabalho e de outras práticas que confeririam cidadania. Tal pressuposto nos leva a questionar, também, a pertinência, ou ainda, quais as reais intenções, de se adotar para a educação geral uma política de reforma curricular ditada pela via unidimensional do mercado.

Nos PCNEM, ao se considerar os dados relativos à abrangência do ensino médio, mostrando que este nível de ensino atende a menos de 25% da população entre 15 e 17 anos, faz-se referência, exclusivamente ao fato de que tais números nos coloca “em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina”. Esta comparação indica, claramente, que o que impulsiona as mudanças não se refere propriamente à razão de que se amplie a possibilidade de acesso a esse nível de ensino, mas que as mudanças deverão produzir maior eficiência econômica, para que diminua a condição de desigualdade entre o Brasil e outros países que se encontram em situação semelhante, pois isto ampliaria nossa condição de competitividade.

Ao se referir ao papel da educação na “sociedade tecnológica”, o mesmo Documento manifesta a constatação de que

...a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e o mais grave, os que se vêem excluídos.

[...]

Esta tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para sua incorporação. (BRASIL, PCNEM, 1999).

As palavras acima são carregadas de significado quanto ao que se entende, nesse Documento, da relação exclusão-inclusão. Em primeiro lugar, parte do pressuposto de que a exclusão, das formas de trabalho e da própria escolaridade, é uma “fatalidade” nessa tal “sociedade tecnológica” e que, nesta, não haveria mesmo lugar para todos. Isso indica, claramente, a opção pela reafirmação da natureza seletiva do ensino médio, mas que poderia ser agora justificada mediante a garantia de que pelo menos alguns teriam acesso à conquista das *competências* necessárias para sua inserção na sociedade. Para

essa finalidade, o papel da educação na sociedade tecnológica é redimensionado segundo o pressuposto de que

...o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

[...]

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo... Ou seja, admitindo-se tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, PCNEM, 1999)

O discurso oficial para o currículo do ensino médio sustenta, como se pode observar, uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais, baseada na idéia de desenvolvimento social e de progresso; não questiona a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritivos imperativos do mercado. Nesse sentido, adquire uma finalidade legitimadora das mudanças ocorridas na sociedade em favor do reordenamento da lógica capitalista.

A noção de competências e suas explicitações no discurso da reforma curricular evidenciam essa finalidade legitimadora quando afirmam a necessidade de adequação da educação escolar aos ditames do mercado, anunciados como mudanças no *mundo do trabalho* devidas às inovações científicas e tecnológicas. As proximidades entre *competências* e *competição* – a formação para a competitividade – como um dos requisitos dessa adequação, desvela a falaciosidade do discurso e traz à tona a intenção mal disfarçada de sujeição da educação escolar à ordem econômica. A educação para a competição, como lembra Adorno em *Educação contra a Barbárie* (1995d), é impeditiva de uma formação voltada para a autonomia; a competição se constitui em *princípio*

contrário à formação humana exatamente por negar as condições de desbarbarização.

Desse modo, a educação para a competição reitera exclusivamente o sentido da adaptação e restringe o da emancipação. A formação para a adaptação tem como um de seus objetivos a autoconservação. Nas proposições da reforma curricular, a autoconservação estaria sendo afirmada como a grande finalidade da educação. A autoconservação seria o requisito para a *integração*, expressa no Parecer 15/98. Integração não é sinônimo de *inclusão*, como quer fazer crer o discurso oficial, mas de *padronização*, e comporta uma oposição à possibilidade de *diferenciação*. De acordo com Adorno (1996), a integração é obtida quando se ajusta a formação pelos mecanismos de mercado. Se impõe, portanto, como oposição à formação do indivíduo. Institui-se como semiformação. Mas, como lembra o autor, a integração não atinge somente os que estão sendo formados, mas também os propositores dessa formação, que a converteram em ideologia, e, enquanto ideologia, torna-se frágil, desmoronável. (ADORNO, 1996, p. 394).

6.2.2 – Descontextualização: o pensamento unidimensional e a produção do currículo funcional

Nos enunciados da reforma observa-se uma desistoricização e descontextualização da sociedade, da escola e do currículo. Evidencia-se essa forma idealizada já nas justificativas de adaptação da formação às mudanças que ocorreram na sociedade, privilegiadamente aquelas ligadas às transformações científicas e tecnológicas relacionadas aos processos produtivos. Tais mudanças nunca são problematizadas, a sociedade é apresentada livre de conflitos e abstraídas de sua inserção histórico-cultural. A preocupação com o preparo para o exercício de atividades ligadas à produção – o *mundo das ocupações* – é tão central nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que se reduz toda prática (social) ao processo produtivo:

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a *prática (processo produtivo)* está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). (grifos meus).

A forma a-histórica e descontextualizada de tratar a sociedade, a escola e o currículo, observa-se já na proposição de princípios norteadores da organização curricular do ensino médio – a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade – que assumem, no Parecer 15/98, um caráter funcional. Segundo esse Parecer, por *estética da sensibilidade* se há de ter a seguinte compreensão:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

[...]

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98)

A expressão “estética da sensibilidade” merece uma primeira consideração: toda estética é sempre relativa à sensibilidade, isto é, à sensação

ou à capacidade de sentir. Saviani (1998a), ao analisar o Parecer 15/98, indaga qual o sentido de se afirmar que o que diferencia a *sociedade pós-industrial*, como afirma o texto legal, da *sociedade industrial* assentada na *estética da repetição* e da padronização é a emergência de uma *estética da sensibilidade*. Se, de várias maneiras estas sociedades se diferenciam, de certo isso é devido também à estética que produzem e/ou reproduzem. Portanto, também a sociedade da padronização e da repetição, comporta uma determinada *estética*.

A afirmação de que devemos nos ocupar de formar alguém capaz de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*, merece também uma consideração. Em uma sociedade incapaz de oferecer condições básicas de sobrevivência, torna-se possível pensar em uma educação que se volta para a aceitação do inesperado e para a convivência com as incertezas. O que constrange, porém, é se assumir isso como “dado”, como inevitável, e, portanto, aceito, em um momento em que se está propondo uma política para a formação humana.

A política da igualdade, o segundo princípio de organização curricular, explícita, de maneira igualmente funcional e formal, o que se quer conferir às práticas curriculares. Sua funcionalidade produz o que poderíamos chamar de uma “escola administrada”, passível de oportunizar uma formação em concordância com os imperativos postos pela sociedade, no sentido de promover relações de convivência não conflitivas e adequadas a um contexto no qual se quer que impere a aceitação e a resignação às adversidades:

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Para essa sociedade a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no combate a toda as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Tomados em sentidos idênticos, os termos política da igualdade e busca da equidade explicitam uma contradição. Igualdade e equidade não se equivalem nem mesmo se complementam, ao contrário, se excluem:

O texto trata o conceito de igualdade de forma intercambiável com o de equidade. Entretanto, equidade, registram os dicionários, é “a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” (sentido 1), portanto, implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais. Isso fica mais claro ao se considerar o sentido 2: “conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo”. (Aurélio, s/d: p. 544). Ora, o direito objetivo não é outra coisa senão o “conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário” (Ibidem: p. 479). Por fim o significado de equidade resulta cristalino ao se levar em conta o sentido 3: “sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal” (Ibidem: p. 544). Em contrapartida, igualdade, também segundo os dicionários, significa “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade”. E, em termos éticos: “relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana” (Ibidem: p. 740). Portanto, os dois conceitos são incompatíveis. (SAVIANI, 1998a, p. 2).

A ética levada à condição de princípio da organização curricular do ensino médio expressa a mesma funcionalidade conferida aos sentidos da estética e da política. No Parecer 15/98 a ética comportaria a possibilidade de resgatar o ideal humanista subjugado pelo caráter totalitário da sociedade industrial:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A “eficácia” da ética como princípio educativo se verificaria ao se desistir de “formar pessoas ‘honestas’, ‘caridosas’, ou ‘leais’” e instituir a possibilidade de

“formação de identidades... pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Os três princípios organizativos do currículo estão articulados à defesa da definição do trabalho como o principal elemento da formação. É o que se observa, por exemplo, ao se estabelecer como meta a valorização da *leveza, da delicadeza e da sutileza* (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98), explicitada na proposição da *estética da sensibilidade*, contraposta à estética da sociedade baseada na produção de tipo taylorista.

A simples afirmação de que é necessário tomar como princípio uma tal estética, no entanto, não substitui a rudeza da produção e da economia que se firmam entre o final do século XX e o início do século XXI, geradoras de maior exclusão e do empobrecimento crescente das economias periféricas. O trabalho permanece como condição de exploração e enriquecimento de alguns e de sofrimento de muitos. Portanto, propor que a *diversão, alegria e senso de humor* (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98) ocupem também os espaços de trabalho, dentre outros, e que isto depende de uma formação voltada para essa finalidade, expressa uma racionalidade fria e instrumental que mal disfarça um certo cinismo ao afirmar que à educação escolar cabe formar para atender às condições impostas pela *economia*, mas que isto irá satisfazer às necessidades *de todos*.

Esse imperativo é a expressão ideológica de uma razão que tem propagado que a formação humana deve estar alicerçada nas mudanças provocadas pelas transformações científicas e tecnológicas do final do século XX, pois estas estariam sendo capazes de eliminar os conflitos postos pela sociedade industrial, taylorista, ao gerar a “sociedade tecnológica”, na qual o conhecimento seria a base de toda e qualquer relação social. A ciência e a tecnologia, no entanto, ao se constituírem em *força produtiva direta*, repõem as condições de exploração e de exclusão social e econômica. Essas mudanças levam, porém, a produzir alterações no discurso legitimador, conduzem a um processo de re-significação das palavras que antes eram usadas para legitimar outros contextos. Herbert Marcuse, ao analisar o modo pelo qual a sociedade industrial produz uma “linguagem administrada”, evidencia a importância da conversão da linguagem em

comunicação, como mecanismo capaz de camuflar o sentido e a finalidade da readequação dos discursos:

A busca desenfreada pela eficiência e produtividade torna-se também o critério de conversão da linguagem em veículo de dominação, pois a comunicação deve produzir a identidade e a unidade de pensamento. A aparência converte-se em realidade tão logo as mediações por meios das quais os conceitos adquirem significados estejam devidamente suprimidas. De posse desse caráter funcional e operacional, à linguagem pouca resta além de expressar a razão que submete a sociedade e o indivíduo a um behaviorismo social e político. Torna-se *comunicação*, no sentido de que *evita o desenvolvimento genuíno do significado*. (MARCUSE, 1982, p. 94 - 95).

*Ética da identidade, estética da sensibilidade, política da igualdade...*O que esconde esse jogo de palavras, senão a intenção de conferir a aparência de inovação a algo que permanece, mas que necessita redimensionar seus significados com o fim de manter em novas bases a mesma racionalidade? Os princípios propostos para orientarem o currículo das escolas, e sua materialização na finalidade de formação de competências, evidenciam, nos encaminhamentos da reforma curricular, a produção daquilo que Marcuse chamou de pensamento unidimensional. As características e intenções dessa forma de pensamento são explicadas pelo autor:

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo das palavras, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autovalidadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (MARCUSE, 1982, p.34)

O sentido em que é tomado o termo “ética” é o mais claro exemplo de como a locução política comporta-se como ideologia, no sentido que Marcuse confere a esta palavra. A racionalidade tecnológica é transposta, pela mediação da palavra, à racionalidade política. O universo da palavra é moldado, assim, por um “projeto” de sociedade, que a estabiliza e *contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação*. (MARCUSE, 1982, p. 19). A ética é reduzida à condição

de legitimadora dessa estrutura e da racionalidade instrumental que lhe dá suporte.

A *ética da identidade* é igualada no Parecer 15/98 ao *aprender a ser* do Relatório Delors; do mesmo modo, a *estética da sensibilidade* estaria no âmbito do *aprender a fazer* e a *política da igualdade* do *aprender a conhecer e conviver*, e teriam como finalidade a construção da *autonomia*:

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. Neste sentido, a *ética da identidade* supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A *autonomia* de que trata o Parecer 15/98 estaria limitada a uma formação capaz de viabilizar a condição de *integração* do indivíduo à sociedade, de forma solidária, pelo reconhecimento de sua identidade e da do outro. Essa limitação do sentido que pode ser conferido a uma formação para a autonomia se verifica também no modo como é utilizado o termo *ética*. Em vários momentos do Parecer a *ética* é tomada como requisito para uma convivência não conflitiva, desconsiderando-se sua condição histórico-cultural que ultrapassa o sentido da mediação de relações interpessoais.

Demarcados os princípios, o Parecer 15/98 prescreve seis diretrizes para a organização curricular do ensino médio. São elas: 1. *identidade, diversidade, autonomia*; 2. *um currículo voltado para as competências básicas*; 3. *interdisciplinaridade*; 4. *contextualização*; 5. *importância da escola*; e, 6. *base nacional comum e parte diversificada*.

A primeira das diretrizes – identidade, diversidade e autonomia – considera que, em virtude da dualidade que se firmou no ensino médio, foram poucas as escolas públicas que conseguiram estabelecer uma identidade própria com vistas à formação do jovem, e que tal situação tenha produzido uma

“padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade”, assim concebida:

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Com relação à autonomia das instituições de ensino, o Parecer propõe:

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.

A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Essas diretrizes estabelecem que os sistemas e estabelecimentos de ensino criem alternativas institucionais com identidade própria, diversificando as formas de organização curricular – pedagógica, espacial e temporal – , valendo-se, inclusive de parcerias com outras instituições, públicas ou privadas. Sugere, ainda que, se integrem as séries finais do ensino fundamental com as séries iniciais do ensino médio, quando necessário e oportuno.

Na proposição dessas diretrizes afirma-se que há uma ausência de identidade nas escolas, e, portanto, a necessidade da construção de autonomia com base na diversidade. Essa prescrição desconsidera a dimensão histórico-cultural a partir da qual o ensino médio se foi consolidando, e que, de um modo ou de outro, forjou uma identidade, que certamente não é a mesma para todas as instituições escolares uma vez que elas guardam entre si proximidades mas também distanciamentos, mas não é possível negar que dados os contextos e as práticas por meio dos quais as escolas foram se firmando, deles resultaram uma identidade. Além disso, quando prescreve autonomia para as escolas, se abstrai essa prescrição de toda a discussão que há muito se faz acerca dessa proposição.

Dentre as prescrições para a organização curricular do ensino médio, o Parecer 15/98 indica como outra de suas diretrizes “a importância da escola”, e, nesse momento, ressalta o ambiente escolar como insubstituível na aquisição de “competências cognitivas complexas, exemplificadas como: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Ao referir-se à importância da escola, o Parecer 15/98 o faz de forma genérica, abstraindo a escola de seu contexto histórico. As instituições escolares são tomadas como entidades abstratas, cumpridoras do ordenamento oficial, que a ele responderiam de maneira funcional.

Essa forma descontextualizada e a-histórica de tratar a sociedade, a escola e o currículo articula-se facilmente ao discurso e à pretensão de adaptação da formação à lógica posta pelas mudanças na sociedade, especialmente as que ocorreram no campo da esfera econômica. Essa articulação se vê favorecida pela inserção de um tipo de prescrição curricular que toma como eixo catalisador a noção de competências.

6.2.3 – Fluidez e ambigüidades da noção de competências: suportes para administrar a formação

As competências de que tratam as orientações oficiais estão expostas na segunda diretriz do Parecer 15/98: *um currículo voltado para as competências básicas*. A justificativa para a proposição dessa diretriz estaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente em seu artigo 32, quando estabelece como objetivo do Ensino Fundamental propiciar a continuidade do “processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Esse seria, segundo o Parecer 15/98, o ponto de partida para a organização da proposta pedagógica do ensino médio. Essa compreensão é reforçada ao considerar que:

Do ponto de vista legal, não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o Ensino Médio ou imediatamente depois deste último.

(...)

Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

O ensino médio destinar-se-ia, portanto, a uma formação da qual

resultassem **competências de caráter geral**, em especial a “competência de continuar aprendendo, tendo como referências o trabalho e a cidadania, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Conforme justificativa das Diretrizes Curriculares Nacionais, deve-se à LDB as finalidades prescritas para o ensino médio. A explicitação do que propõe a legislação maior quanto aos objetivos da formação de nível médio, dentre eles a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo resulta em uma proposta que “insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas na sua Base Comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Desse modo o trabalho se converte em um *contexto* privilegiado por meio do qual os saberes escolares articular-se-iam à vida cotidiana, propiciando ao aluno estabelecer relações entre a teoria e a prática.

Para explicar essas proposições, o Parecer 15/98 recorre à compreensão de Cláudio Moura Castro⁵⁶ a respeito das finalidades do ensino médio de formação geral. Segundo esse autor, “não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As *pontes* entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita”. Conforme referenda o Parecer, “para Castro, essas pontes implicam em fazer a relação, por exemplo, entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta”. A conclusão de Castro, incorporada nas DCNEM, é a de que “para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

⁵⁶ CASTRO, C. M. O secundário esquecido em um desvão do ensino. In: *Série Documental. Textos para discussão*. Brasília: MEC/INEP, 1997.

Em muito se assemelham as asserções acima e a compreensão de Philippe Perrenoud sobre o significado do termo competências e suas implicações para o currículo escolar. Segundo esse autor, os saberes escolares somente adquirem sentido, e, portanto, apenas nessa condição é que deveriam ser estudados, quando relacionados à sua aplicabilidade prática em situações cotidianas. Ainda que o Parecer 15/98 não o mencione como uma de suas fontes, observa-se uma proximidade de significados entre o que propõe e as propostas do sociólogo suíço para a educação escolar.

As desejadas “pontes” entre a teoria e a prática se materializariam na noção de competências, que comportaria um *ensino pela experiência*, entendido nos dispositivos normativos como necessidade de *treinamento* por meio do *exercício* dos conhecimentos adquiridos em situações práticas. Essa concepção da experiência se reduz ao mero fazer que, no máximo, consegue atribuir um sentido pragmático, utilitarista, ao conhecimento. É o velho aprender pela repetição, só que agora o que se propõe não é mais apenas o exercitar-se na tarefa escolar, mas que se tome as vivências cotidianas como alvo da aplicabilidade dos conceitos.

O Parecer 15/98 manifesta ainda uma concepção mecanicista da relação entre teoria e prática, tomadas de forma dicotômica que reduz a teoria à mera aplicação prática. Também a idéia da experiência é tomada de forma limitada: a escola seria uma *experiência* por meio da qual os alunos estabeleceriam *relações entre o aprendido e o observado*, de forma espontânea em situações do cotidiano, ou de modo mais sistemático no contexto do trabalho.

Nessas proposições, não se configura a experiência como condição de autêntica formação cultural, capaz de conduzir à crítica ao se interagir reflexivamente com o objeto da experiência. A experiência em sentido formativo não pode privar o indivíduo da compreensão em profundidade dos instrumentos e dos métodos que o levariam a entender a sociedade em que vivem e sua condição histórico-cultural. Ultrapassa, em muito, o mero saber-fazer, um dos pilares das prescrições curriculares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao se referir a *competências* fala-se:

... da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, PCNEM, 1999).

A noção de competências estará orientando todo o fazer pedagógico das escolas, como mostram as proposições para a organização curricular. No entanto, a explicitação do que deverá se entender por competências concentra-se, praticamente, na definição acima, e, como é possível constatar, ela é tratada de forma fluida, pouco precisa e sem mencionar as bases teóricas que lhe deram origem. Afinal, o que se pode entender por “desenvolvimento do pensamento sistêmico”? Ao fazer referência ao pensamento sistêmico, sem precisar seus fundamentos epistemológicos, o enunciado deixa margem para que se originem interpretações que aproximam essa proposição ao enfoque sistêmico em voga nos anos 60 e 70 e que deram fundamento para a perspectiva tecnicista da pedagogia escolar. Quando busca esclarecer tal forma de pensamento, o contrapõe a uma “compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos”, o que não é suficiente para se ter clareza quanto à finalidade da proposição. Comete, ainda, na composição do parágrafo, uma impropriedade no emprego da língua portuguesa. Quando contrapõe ao que chama de pensamento sistêmico a compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, o contrapõe também – ao estabelecer a concordância – à criatividade, à curiosidade, e à capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema. O texto, desse modo, perde o sentido, pois, ser criativo, curioso e capaz de desempenhar-se bem diante de situações-problema tem sido apresentado como *competências* desejadas quando se trata de adaptar a formação humana às demandas de adequação da escola às prerrogativas postas pela “sociedade tecnológica”,

intenção anunciada nesses Parâmetros Curriculares para a adoção da noção de competências.

Um dos argumentos utilizados em favor do uso da noção de competências está, também, o de que não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes “desenvolvam competências básicas” que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (Brasil, PCNEM, 1999).

Tanto para os PCNEM quanto para as DCNEN, as competências mencionadas desenvolver-se-ão sustentadas em quatro alicerces, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, traçados pela UNESCO no *Relatório DELORS*. Desses quatro alicerces, justificados a partir de uma desejada interdisciplinaridade, é que emerge a proposição da divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e suas tecnologias. A noção de competências é utilizada como elemento definidor das finalidades que cabe a cada uma das três áreas desenvolver. Nos PCNEM, para cada área é descrito o *sentido do aprendizado* na área e em seguida são estabelecidas as competências e habilidades que se pretende sejam desenvolvidas.

As proposições do currículo voltado para as *competências básicas* consideram os conhecimentos escolares válidos na medida em que não sejam fim em si mesmos, mas que possibilitem ao sujeito em formação exercitar o que aprendeu, seja por meio de projetos escolares, seja em situações da vida fora da escola. Ao conhecimento é imputada uma condição pragmática, na qual o saber desprovido dessa condição é confinado à característica de *saber enciclopédico*, e que, portanto, deve ser banido dos currículos escolares.

A crítica a essa concepção do conhecimento e dos critérios para sua transposição à didática escolar resulta da indagação, certamente oportuna, sobre o que fazer com os conhecimentos, produzidos pelo homem em sua trajetória histórico-cultural, que não se prestam a uma aplicabilidade imediata, mas que

propiciam, por exemplo, o prazer de desfrutar uma obra de arte, ou ainda, os saberes necessários à realização da crítica que ultrapassa o mero ajustamento.

A formação que objetiva constituir competências básicas para o exercício da cidadania e do trabalho, segundo as proposições das Diretrizes Curriculares para o ensino médio, deve tomar o conhecimento – convertido em saber escolar por meio das transposições didáticas – alicerçado em uma perspectiva *interdisciplinar e contextualizada*.

Interdisciplinaridade e contextualização, são, assim, prescritas como a terceira e a quarta das diretrizes para a organização do currículo do ensino médio e se constituiriam em suporte para o desenvolvimento de competências. Por interdisciplinaridade, o Parecer 15/98 demonstra uma compreensão segundo a qual ela “deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades, e sugere que a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos”. As atividades escolares produziram práticas interdisciplinares, por exemplo, por meio da execução de projetos e de seus *problemas geradores*. Estes mobilizariam “competências cognitivas como deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Para explicitar os limites da *excessiva disciplinarização*, o Parecer 15/98 recorre a Piaget e a Vygotsky. Do primeiro, subtrai a idéia de que uma perspectiva não positivista de compreensão dos fenômenos deveria ultrapassar as fronteiras do observável e penetrar em sua “estrutura subjacente, reconstituída por dedução e que fornece uma explicação para os dados observados”⁵⁷. De L. S. Vygotsky extrai suas observações quanto às relações entre pensamento e linguagem e entre a aprendizagem dos saberes escolares e o desenvolvimento cognitivo. Com base nesse último, conclui que a aprendizagem de conceitos científicos funciona

⁵⁷ A obra de Piaget da qual é retirada a citação é *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

como “antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais”⁵⁸.

Não é da finalidade desta Tese discutir a difícil questão da interdisciplinaridade, nem mesmo as apropriações pela escola desta questão. No entanto, vale ressaltar, a concepção expressa no Parecer 15/98 circunscreve-se a um modo de entender a interdisciplinaridade como a relação entre diferentes disciplinas, produzida pelos sujeitos por meio de uma ação *a posteriori* da disciplinarização. Conforme discutem Bianchietti e Jantsch (1995), essa concepção de interdisciplinaridade, incorpora os pressupostos próprios de uma *filosofia do sujeito*, que toma a fragmentação do conhecimento, ou mesmo sua especialização, como uma *patologia*, que pode ser superada por meio de um ato de vontade:

A soma de sujeitos pensantes que, com base em sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado é, pressupõe-se, a fórmula acertada. Expressando-nos de outro modo, podemos dizer que a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho em equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo. (BIANCHIETTI E JANTSCH, 1995, p. 16).

Como salientam os autores, essa forma de se considerar a idéia de interdisciplinaridade é a-histórica e limitada quando

...abdica da percepção de que, nos diferentes momentos históricos, a produção da existência e, por decorrência, do conhecimento, processou-se de diferentes formas e meios, sempre com base nas condições objetivas de cada contexto. Abdicar dessa percepção significa conceber o conhecimento como um estranho

⁵⁸ No entanto, Vygotsky, no capítulo 6 – Interação entre aprendizado e desenvolvimento – de *A formação social da mente* (1998), mostra uma compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento que diverge da expressa no Parecer em análise. Segundo o filólogo e psicólogo russo, não há relação de precedência entre aprendizagem e desenvolvimento ou vice-versa, uma vez que ambos constituem-se em condições intercomplementares na formação do psiquismo humano. Há uma outra apropriação das idéias desse autor no Parecer 15/98 que merece consideração. Ela diz respeito à expressão *competências cognitivas superiores*, uma referência, implícita, ao conceito de *funções psicológicas superiores* de Vygotsky. No entanto, o Parecer não menciona a referência, de forma direta ou indireta, nem mesmo esclarece o que seriam as tais *competências cognitivas superiores*.

‘sopão epistemológico e metodológico’, no qual se confundiram o objeto – como algo secundário – e o sujeito – como mera soma de indivíduos aleatoriamente distribuídos nas diversas ciências e/ou disciplinas. (BIANCHIETTI E JANTSCH, 1995, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem que, aliada à interdisciplinaridade, se configure uma proposta de ensino que tome a *contextualização* como um mecanismo por meio do qual se faça a interação entre disciplinas e/ou áreas formadas por núcleos disciplinares. A contextualização implicaria em se assumir *que* “todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto”, e, na escola, esta relação precisa ser levada em consideração quando se pretende transformar o aluno em sujeito ativo da aprendizagem, isto é, *retirá-lo da condição de espectador passivo*. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Tratar o conhecimento de forma contextualizada permitiria levar a aprendizagens significativas que “mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A *contextualização* dos saberes escolares, tal qual proposta nas DCNEM, reforça o pressuposto da centralidade do sujeito explicitado na concepção de interdisciplinaridade, quando afirma que ela “evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. Ou ainda, que ela mobiliza competências cognitivas já adquiridas”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A idéia de *mobilização de competências adquiridas* é explicada a partir da interpretação das asserções de Piaget sobre o papel da *atividade* no processo de aprendizagem: “compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir”. (PIAGET, citado no Parecer 15/98).

Por mais nobre que seja a intenção de formar indivíduos capazes de criar, *moldá-los* não representa, de modo algum, a possibilidade de uma formação capaz de gerar autonomia. *Moldar* indivíduos assemelha-se a treinar, adestrar, segundo critérios pré-definidos, à revelia de quem está sendo *moldado*. Essa proposição contradiz a intenção anunciada no próprio Parecer quando assevera

que a formação de nível médio deveria oportunizar a constituição de *identidades autônomas*, mas, mesmo neste caso, tal autonomia deveria estar adaptada à revolução tecnológica e às demais mudanças produzidas pelo *mundo do trabalho*.

Lopes (2002), ao analisar o hibridismo e as ambigüidades presentes no modo como é utilizado o conceito de contextualização no âmbito dos PCNEM, observa que, ao relacionar, por exemplo, o ensino contextualizado à observação de saberes prévios por parte dos alunos, isso contribui no sentido da produção de legitimidade do discurso oficial junto à comunidade educacional. Sua análise se aplica igualmente às Diretrizes Curriculares expressas no Parecer 15/98, que toma a idéia de contextualização de forma semelhante ao documento analisado pela autora. Uma das conclusões a que ela chega diz respeito à identidade entre o conceito de contextualização produzido nos documentos oficiais da reforma curricular e os pressupostos do eficientismo social, ao associar, por exemplo, os saberes prévios e cotidianos ao contexto mais imediato e limitado. Nas palavras da autora:

Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências. (LOPES, 2002).

Lopes vincula essa interpretação de contextualização à tradição eficientista, ao identificá-la com as proposições de Gagné e Mager e observa que essa associação evidencia a finalidade de adequação da formação ao setor produtivo:

Identifica-se a similaridade com princípios já descritos por autores da tradição dos eficientistas. Por exemplo, tal concepção aproxima-se de Gagné (1965)⁵⁹ e sua afirmação de que não basta a aquisição do conhecimento, sendo mais importante o uso e a generalização do conhecimento em situações novas, ou seja, a transferência de conhecimento. Igualmente incorpora princípios de Mager, em sua defesa da resolução de problemas como um tipo de desempenho

⁵⁹ A referência da autora é a GAGNÉ, R.M. *The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

a ser formado (Mager & Beach Jr., 1976)⁶⁰. Na medida em que a educação é entendida como uma atividade capaz de produzir uma mudança de performance, essa performance deve se desenvolver em um contexto situado. Assim, a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (LOPES, 2002).

Pelo Parecer 15/98, das experiências curriculares vividas no ensino médio, o *trabalho* seria o *contexto* mais importante, e, portanto, deveria ser tomado como princípio organizador do currículo tendo em vista o desenvolvimento de competências:

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas e Sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de Física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

As proposições acima corroboram o entendimento de que a perspectiva de contextualização proposta nos documentos oficiais aproxima-se da concepção eficientista e da vinculação estreita entre formação e atividade econômica. No Parecer 15/98, a indicação de que o trabalho deve ser o contexto privilegiado demonstra uma visão restrita do próprio conceito de trabalho, que é tomado como

⁶⁰ Lopes refere-se a MAGER, R.; BEACH Jr., K. *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.

mera atividade, negligenciando sua condição histórico-cultural e desconsiderando seu caráter de trabalho alienado. A *linguagem* e sua relação com o trabalho é igualmente tomada em sentido restritivo, quando propõe, por exemplo, que “as linguagens sejam contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

O trabalho como *contexto* é reivindicado, também, para o propósito de atender ao Artigo 35 da LDB, que prescreve que o ensino médio deve propiciar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Para esse intento, as DCNEM se valem de uma percepção igualmente reducionista sobre o trabalho:

Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como é designada na literatura de língua inglesa, tenham nascido nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein⁶¹, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

O exercício da cidadania é destacado como o outro *contexto* relevante, apontado na LDB, capaz de conferir significado às aprendizagens escolares e desenvolver competências. No Parecer 15/98, exercitar a cidadania nas práticas curriculares compreende tomar as práticas sociais e políticas, as práticas culturais e de comunicação e as questões ligadas ao meio ambiente, ao corpo e à saúde, em suas explicitações nas atividades cotidianas como meios de se estabelecer as

⁶¹ A referência no Parecer é a Stein, D. Situated learning. In: *Digest*, n. 195, 1998.

relações entre *o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia*. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98). Esse Parecer cuidou, no entanto, para que as relações entre saber escolar e experiências da vida cotidiana, por seu caráter espontâneo, não culminassem em uma banalização das atividades escolares, perdendo com isso *seu caráter sistemático, consciente e deliberado*:

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e comentada por Castro, deve ser de mão dupla. Em ambas as direções estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas, para mencionar apenas duas. Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata, de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Para fundamentar essa proposição, o Parecer 15/98 recorre à afirmação de Piaget segundo a qual “muitas operações lógico-matemáticas já estão presentes na criança antes da idade escolar sob formas elementares ou triviais, mas não menos significativas”. Com base nisto, Piaget assevera:

... uma coisa é aprender na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e teórico, de tal forma que nem os alunos nem os professores cheguem a suspeitar de que o conteúdo do ensino ministrado se pudesse apoiar em qualquer tipo de estruturas naturais. (PIAGET, citado no Parecer 15/98).

Piaget constitui-se, de fato, em fonte importante das proposições das

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, explicitadas no Parecer 15/98. São inúmeras as vezes em que é citado, inclusive, quando se faz referência à noção de competências, geralmente relacionadas a *competências cognitivas*. Não se verifica, no entanto, nesse Parecer, a preocupação em se empreender a uma discussão conceitual profunda sobre o termo competências, nem mesmo em se referenciar as possíveis afiliações teóricas quando dele se utiliza. A associação entre as formulações de Piaget e os enunciados em torno da noção de competências se faz de forma indireta, como nas asserções acima.

Na definição das competências pretendidas, o Parecer 15/98 ressalta, para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, “competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania”. Para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias destaca

...competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, e também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, a indagar e descobrir. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A área de Ciências Humanas e suas tecnologias incluiria competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais “o exercício da indução é indispensável”. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

As *competências e habilidades* são expressas por meio de verbos no infinito, como se pode notar nos exemplos a seguir. Para a proposta da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias os Parâmetros e Diretrizes Curriculares indicam, por exemplo, as seguintes *competências*:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

As competências arroladas oscilam entre a intenção de intervir e produzir uma determinada subjetividade, justificada pelos princípios da ética da identidade, da estética da sensibilidade e/ou da política da igualdade e a adequação da formação aos imperativos da convivência com as modernas tecnologias:

As Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades.

Nas perspectivas temporal e sócio-cultural das relações de produção e apropriação de bens, importa compreender os processos passados e contínuos - bem como suas rupturas - em que essas relações se dão e as variantes de cultura e de grupo, bem como as relações entre grupos, que lhes dão matizes diversos.

Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve

orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade. (BRASIL, PCNEM, 1999).

De modo semelhante se dá a explicitação de competências para as outras duas áreas. Para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, propõe-se, por exemplo:

- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, PCNEM, 1999)

E para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias:

- Ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico.
- Interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones...).
- Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas.
- Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais.
- Utilizar instrumentos de medição e de cálculo.
- Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema.
- Formular hipóteses e prever resultados.
- Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, PCNEM, 1999)

Para a área de Ciências da Natureza e Matemática a justificativa para inclusão das “suas tecnologias” se dá pela intenção de se “promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos”, tais como “o entendimento de equipamentos e de procedimentos técnicos, a obtenção e análise de informações, a avaliação de riscos e benefícios em processos tecnológicos”. (Brasil, PCNEM, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, 1999). Nesse, e em outros enunciados da área se faz presente a compreensão do termo competências de modo semelhante às proposições feitas por Philippe Perrenoud, ainda que não se observe uma referência explícita. Nota-se a preocupação com a utilidade, com a aplicabilidade prática e com o treinamento em situações cotidianas dos conhecimentos adquiridos. Essa preocupação toma também como referência a dimensão do trabalho e dos processos produtivos.

Para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, essas últimas adquirem um sentido mais pragmático e superficial, quando se propõe sua inclusão no currículo com o fim de “aplicar as tecnologias da comunicação” ou “entender o impacto das tecnologias de comunicação”. Não se requer, por exemplo, a *competência* de problematizar a gênese de tais tecnologias e as implicações políticas, econômicas e culturais de sua disseminação.

O Parecer 15/98 quando se ocupa em demarcar o que se deve entender da inclusão das “novas tecnologias” em cada área reitera uma concepção de tecnologia como mera técnica a ser aplicada:

...a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à *aplicação* dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tratada de modo igualmente pragmático, justificada pela intenção de adequação da educação escolar à formação para o trabalho. A tecnologia seria o resultado de uma mera aplicabilidade do conhecimento. Não é discutida a relação social que media a

produção das tecnologias, marcada por razões de interesse sobretudo econômico com vistas à acumulação de capital. A *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos* proposta na LDB resultaria restrita à compreensão ou ao aprendizado do emprego da tecnologia por meio de atividades práticas espelhadas nos processos de formação profissional. Estaria subtraída, na intenção manifesta nas DCNEM, a possibilidade de uma formação capaz de discutir e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos. Tais fundamentos estão, no Parecer 15/98, subsumidos e aceitos, restando à escola, ensinar como por em prática seus resultados, isto é, ensinar como usar as “*tecnologias que presidem a formação moderna*”.

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem *listagens de competências* e, com isso, recaem numa proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação. A esse respeito, Kuenzer exemplifica:

A competência “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Língua Portuguesa) encerra um programa educativo para toda a vida.

Ou “traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Ciências Humanas e suas Tecnologias), parece extrapolar de longe as finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio, e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação. (KUENZER, 2000a, p. 18-19).

Kuenzer ainda observa que essas proposições conduzem a uma concepção do processo pedagógico escolar que se limita a uma ação voltada para a produção de comportamentos individuais, onde até mesmo o que é

produzido socialmente é tido como resultado de ações isoladas, culminando em um processo no qual “as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica”. (KUENZER, 2000a, p.21)

Para os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, o emprego da noção de competências esteve sempre associado ao discurso da necessidade de adequação da formação humana aos imperativos postos pelas mudanças na sociedade, referenciadas geralmente de forma atrelada às transformações no campo da produção e do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tentar dar uma definição para o termo competências, afirma uma educação que deva preparar para trabalhar em equipe, conviver com o risco e aprender permanentemente, dentre outras finalidades que têm sido apresentadas como demandas da formação profissional.

Essa perspectiva da noção de competências, vinculada à formação para o trabalho, não se repete nos momentos em que a política de reforma se utiliza dessa noção com fins de avaliação. As distintas formas de expressar o que se há de entender por *competências* evidenciam as ambigüidades presentes nos documentos e proposições oficiais. A ausência de clareza quanto ao que se há de entender pelo termo *competências*, a fluidez com que é tratado no âmbito dos PCNEM e DCNEM, e o distanciamento conceitual observado em relação às proposições das avaliações nacionais esvaziam de sentido a noção de competências, e a inviabilizam como conceito norteador da organização curricular, conforme anunciam os dispositivos normativos.

Na explicitação de competências no âmbito dos exames nacionais – SAEB e ENEM – a palavra competências é tomada pela sua proximidade com a idéia de *esquemas mentais*. As competências e habilidades anunciadas buscam traduzir um conjunto de conhecimentos – ou um determinado conteúdo – em uma operação mental ou uma ação a ser observada. Esse modo de entender está presente nos enunciados do SAEB e do ENEM quando se propõem a definir competências e habilidades:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber-fazer'. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, ENEM, Documento Básico, 1998 e 2000).

A matriz de competências do ENEM se estrutura pela definição de 5 competências e 21 habilidades que orientarão a elaboração das provas. Como competências, estabelece:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, ENEM – Documento Básico, 1998 e 2000).

Dentre as habilidades a serem avaliadas, ordenadas de 1 a 21 conforme se relacionem a uma ou mais das cinco competências estão, por exemplo:

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras

linguagens ou vice-versa.

7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (BRASIL, ENEM – Documento Básico, 1998 e 2000).

A definição dessas competências obedece, segundo informa o Relatório Pedagógico do ENEM 2002, à seguinte justificativa:

As competências gerais que são avaliadas no ENEM estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como: a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de vários fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, de interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos. (BRASIL, ENEM – Relatório Pedagógico, 2002).

As afirmações acima, bem como a preocupação com a demarcação da fase de desenvolvimento em que se encontra o aluno a ser examinado pelo ENEM demarcam a afiliação piagetiana. No entanto, quando o Documento explicita a Matriz de Competências, seus enunciados em muito se aproximam da formulação de objetivos e a referência a comportamentos observáveis presentes na Pedagogia de Objetivos dos anos 70, e que tinha sua afiliação teórica atrelada à abordagem behaviorista da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

O ENEM, segundo seus Relatórios, é um “instrumento de avaliação individual de desempenho por competência” (BRASIL, ENEM – Relatório Final, 2001). O *desempenho* é aferido ao se verificar de que forma o conhecimento *construído*

... pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio e de trabalho individual e coletivo. (BRASIL, ENEM – Relatório Pedagógico, 2002).

As *habilidades* estão situadas, na definição do ENEM, no “plano imediato do saber-fazer”, e desse modo, elas são descritas como *indicadores de desempenho*. Essa compreensão aproxima o referencial do ENEM à perspectiva posta por Chomsky para a Linguística, ainda que de forma implícita. O desempenho – para o ENEM, as *habilidades* – constitui-se no uso efetivo de um determinado conhecimento em situações concretas.

Entre os diferentes textos que compõem o discurso oficial para o currículo do ensino médio, a noção de competências é tomada, como se pode notar, de forma fluida e ambígua. Ora se aproxima dos sentidos atribuídos à palavra competências no campo da educação profissional, ora se refere de modo mais restrito à interpretação da perspectiva piagetiana de competência cognitiva, outras vezes estabelece a associação entre competências e desempenho, de forma semelhante à feita por Noam Chomsky. Provavelmente com a intenção de elucidar essa multiplicidade de referências e a profusão de significados é que Ruy Leite Berger Filho, da SEMTEC, produz o texto *Currículo por Competências*, em 1999. Nesse texto, Berger Filho afirma:

Quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional, fizemos a opção de trabalhar a partir do conceito de competências. Entretanto, reconstruímos o conceito que vinha sendo utilizado, quer pela

recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, aproximando-nos mais desta última. Tínhamos como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a lingüística de Noam Chomsky. A idéia básica da construção de estruturas mentais na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de interação com o meio humano, social e natural, que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas situações, foi o princípio básico para a construção deste conceito por nós. Ainda que haja divergências entre o pensamento piagetiano e o de Chomsky, uma concepção básica os reúne entre os que formulam suas teorias a partir da noção de que a espécie humana tem a capacidade *inata* de (i) construir o conhecimento; (ii) de construí-lo na interação com o mundo; (iii) de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; (iv) de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem, *in potentia*. (BERGER FILHO, 1999). (grifo meu).

Com vistas a não deixar dúvidas sobre o que se há de compreender por competências, Berger Filho acrescenta:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber-fazer⁶².

Porque esses *esclarecimentos* não se fizeram presentes no interior do texto normativo oficial? Como visto, o Secretário da SEMTEC, na *Apresentação* aos PCNEM, evidencia que para a proposição do currículo por competências se partiu do pressuposto da necessidade de adequação da escola a necessidades postas pela formação para o trabalho⁶³, determinadas sobretudo pelas inovações

⁶² O autor faz referência a outro texto de sua autoria: Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 1998.

⁶³ Em um texto de 1995, produzido para a SEMTEC, intitulado "Política para o Ensino Médio", Berger Filho afirma que um dos requisitos para a melhoria e monitoramento da qualidade do ensino médio seria a revisão curricular, considerada como a necessidade de "redefinir os currículos tendo em mente a adequação da qualificação dos recursos humanos às necessidades do

tecnológicas. Provavelmente, a necessidade de se operacionalizar o uso da noção de competências, para a finalidade anunciada, levou à busca de respostas que embasassem sua adoção para a prescrição da organização curricular, o que levou ao encontro com Piaget e Chomsky⁶⁴. Estes, no entanto, não são explicitados como fonte do uso da noção de competências no interior dos PCNEM. A outra referência tardia, de igual modo sem referências no documento oficial e que se mostra no escrito de Berger Filho diz respeito a Philippe Perrenoud, citado na bibliografia e explicitamente no texto acima no item (IV) quando descreve a competência como capacidade de mobilizar conhecimento.

A explicitação de competências da maneira vista leva, ainda, a uma aproximação das proposições à Pedagogia de Objetivos dos anos 60 e 70: em um e em outro caso, a intencionalidade da formação está prescrita por meio de uma listagem de comportamentos esperados, o que produz a semelhança. Essa aproximação não se reduz, no entanto, aos aspectos formais, mas expressa uma tentativa de adequação das perspectivas cognitivistas-construtivistas e/ou behavioristas de competências às anunciadas necessidades de adequação da escola às demandas de formação para o trabalho. Como observa Lopes:

... a despeito de a reforma curricular do ensino médio afirmar princípios que aproximam o conceito de competências das perspectivas cognitivo-construtivistas, sua filiação dominante permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos, submetida aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos em um paradigma pós-fordista. (LOPES, s/d).

setor produtivo (...). Outra tarefa importante nesta área é a disponibilização de uma metodologia que permita que os currículos sejam adequados às tendências econômicas e tecnológicas do mercado e respondam com rapidez às suas mudanças” (Berger Filho, 1995).

⁶⁴ Reproduzindo com isso o mesmo movimento operado no campo da educação profissional que, ao lidar com a noção de competências recorreu, igualmente, à psicologia construtivista ou comportamental, e à lingüística de Chomsky. Com relação a este último, a noção de competências se associa à idéia de desempenho, isto é, àquilo que é passível de ser observado, constatado, e, portanto, operacionalizável em termos de proposições para o currículo, bem como para a avaliação de resultados.

Pode-se reivindicar, para as proposições dos anos 90, um menor rigor quanto à técnica de definição dos objetivos, uma maior aleatoriedade na intersecção entre eles, e uma relação menos unívoca entre conteúdos e objetivos, no entanto, a explicitação das competências pretendidas, ainda que se reivindique uma possível interdisciplinaridade, gera a interpretação de que se tratam de objetivos a serem alcançados reiterando-se, ainda, em virtude da maior ou menor amplitude com que são enunciadas, a possibilidade de separação entre *objetivos gerais* e *objetivos específicos*: os primeiros seriam as *competências* e, os segundos, as *habilidades*, reforçando uma confusão terminológica que as inúmeras páginas produzidas com o fim de promover as inovações curriculares não conseguiram resolver.

A noção de competências proposta como elemento organizador e definidor do currículo do ensino médio comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira instância, à adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e conseqüências políticas, sociais e culturais. Dado esse caráter instrumental, o conhecimento é tomado de forma pragmática e reducionista, impondo ao currículo uma conotação igualmente utilitarista e eficientista. Currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e portanto, históricas. Tratadas desse modo, as prescrições curriculares externam a intenção de tornar a formação sujeita ao controle e, portanto, administrada.

6.3 – Convencimento e adesão: A implementação da reforma

Em fevereiro de 2000 o governo federal anunciou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Projeto Escola Jovem, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e contrapartida nacional. Dentre os objetivos do Programa está o de “apoiar a implementação da reforma

curricular e estrutural e a expansão do atendimento” desse nível de ensino em todo o país. Como um dos desafios a serem enfrentados, indica-se

... a implementação das novas orientações curriculares, apoiadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que centram a atividade educativa no desenvolvimento de competências e habilidades, e privilegiam uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000).

Das intenções do Programa se depreende a preocupação de não se limitar a reforma educacional, especialmente as mudanças curriculares, a proposições de caráter somente enunciativo. Para o governo federal, a proposição dos PCNEM e das DCNEM cumpriu uma etapa da reforma curricular. Impunha-se agora a viabilização de ações para que as escolas passassem a trabalhar efetivamente com as propostas oficiais.

O Programa estabelece que cada uma das unidades da federação deverá realizar diagnóstico próprio da situação em que se encontra o ensino médio, bem como assegurar que as políticas e estratégias definidas para esse nível de ensino se articulem a projeto de investimento específico para participar do Programa. Um dos eixos das ações do Projeto Escola Jovem é o de “desenvolvimento curricular”, com a finalidade de viabilizar “atividades cujas metas visem a assegurar que os objetivos e princípios das DCNEM e dos PCNEM norteiem os currículos desenvolvidos pelas escolas”. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000). Dentre as atividades previstas, sugere:

- elaboração de referenciais e desenhos curriculares;
- elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos escolares;
- desenvolvimento de inovações pedagógicas nas escolas;
- produção e distribuição da “caixas de ferramentas”, contendo materiais de apoio à implementação da reforma nas escolas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000).

Dentre as demais ações estão prescritas, por exemplo, as que se ocupam da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a valorização desses profissionais, por exemplo, por meio de planos de carreira, e a racionalização e expansão da rede escolar bem como a melhoria do atendimento. O texto que anuncia o programa define ainda as condições de participação das unidades da federação e estabelece condições para a elegibilidade dos projetos de investimento.

Uma outra iniciativa do Ministério da Educação é o *Projeto Alvorada*, com repasse de recursos diretamente às Secretarias Estaduais de Educação de 13 estados do Norte e Nordeste do país. O Projeto Alvorada possui destinação ampla, voltada, prioritariamente, para oportunizar condições para conclusão do ensino fundamental, garantir assistência médica e saneamento básico e ampliar oportunidades de trabalho e renda. Dentre as ações previstas está o *Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio*, com vistas a “assegurar a progressiva universalização da oferta”. Para a operacionalização do financiamento foi assegurado que as ações previstas guardem coerência com as que são financiadas no Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem. Dentre os itens financiáveis está o “apoio ao desenvolvimento de projetos escolares e de projetos curriculares”.

Entre os anos de 2001 e 2002 o governo federal, por meio do Conselho Nacional de Educação, ocupou-se também da *Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Disponibilizou um *Documento Síntese* com vistas a orientar as discussões dos encontros previstos para essa *mobilização*. Como critério de definição dos participantes, o Conselho Nacional de Educação destacou

... as avaliações, contribuições e sugestões dos representantes do setor produtivo, das corporações que empregam mão de obra, dos empresários e dos empreendedores, [que] são da maior relevância para o aperfeiçoamento e validação das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. (BRASIL, MEC/CNE, 2001)

No *Documento Síntese*, é ressaltada a noção de competências como “um conceito chave nas diretrizes para a educação no Brasil e no mundo”. A importância desse *conceito* residiria nas mudanças trazidas pela *sociedade da informação* e pelas *novas formas de produção e distribuição do conhecimento*, que estariam mostrando que o que é importante não é “a quantidade de conceitos e fórmulas que um aluno aprende, mas sua capacidade de usar esse conhecimento e, principalmente, de continuar aprendendo.” O texto se ocupa, ainda, de oferecer uma definição do que são competências:

Competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Esses recursos cognitivos podem ser conhecimentos teóricos, um saber fazer prático, valores, julgamentos, intuições baseadas na experiência, habilidades, percepções, avaliações e estimativas. O importante é que para ser competente uma pessoa precisa integrar tudo isso e agir na situação de modo pertinente. A competência portanto só tem sentido no contexto de uma situação. (BRASIL, MEC/CNE, 2001).

A definição acima demonstra a preocupação, tardia, da parte dos propositores da reforma curricular em tentar deixar claro o que entendem, e o que querem que seja entendido, por *competências*. Isso evidencia que os documentos oficiais – PCNEM E DCNEM, principalmente – não foram capazes de fazê-lo. Um indicativo a mais dessa preocupação mostrou-se pela realização do *Seminário Internacional “Escola jovem: Um Novo olhar sobre o ensino médio”*, realizado em Brasília, em junho de 2000. Para ilustrar as dificuldades e ao mesmo tempo as intenções de lidar com a noção de competências, inclusive de forma operacional com vistas ao planejamento curricular, são destacadas, a seguir, algumas tentativas de conceituação encontradas nos textos que foram disponibilizados no Seminário⁶⁵.

⁶⁵ Os textos disponibilizados no *site* www.mec.gov.br, em sua maioria, não têm indicação de autoria. São estes: *Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*; *Breves considerações sobre aprendizagem por competências*; *O trabalho com projetos: a construção coletiva do conhecimento*; *PGM2: Os anseios dos jovens e os currículos*. Os textos disponibilizados com autoria São: SILVA, Eurides Brito. *A qualidade no currículo*; e Braslavsky, Cecília. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do*

O texto *Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*, ressalta que

Embora o tema da aquisição de competências e habilidades básicas na formação de nossos adolescentes e jovens seja freqüente nas mesas de discussão, nem sempre a compreensão é clara. A aquisição dessas competências e habilidades não implica uma aprendizagem mecânica, de fundo tecnicista, como a incompreensão – e, às vezes, até a má vontade – faz pensar. *Competências e habilidades são modalidades estruturais da inteligência; são os esquemas mentais de que nos fala Piaget*, constituindo antes um conjunto de potencialidades e possibilidades do que de resultados ou desempenhos. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000 a). (grifo meu)

O reconhecimento da dificuldade, bem como a defesa da abordagem curricular por competências está presente neste como em outros dos textos do Seminário. Ressalte-se a preocupação em se precisar um significado para a noção de competências – no texto acima faz-se referência direta à conceituação do ENEM e explicita-se o entendimento de competências como “esquemas mentais” próximos à conceituação piagetiana. Uma outra preocupação diz respeito a responder a possíveis críticas:

As competências e habilidades possibilitam e geram os desempenhos, mas não se confundem com eles. Daí, que não se pode confundir uma aprendizagem baseada na aquisição de competências com uma concepção “tarefeira” de aprendizagem, em que o professor é convertido em espécie de adestrador e o aluno, em repetidor. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000 a).

Um outro texto disponibilizado para o Seminário é intitulado “Breves considerações sobre a aprendizagem por competências”. Neste texto, afirma-se que a capacidade de solucionar problemas e tomar decisões é o que torna o aluno um *sujeito crítico*, e isso é uma *aprendizagem por competências*. Verifica-se também a preocupação em se definir o que se deve entender por *contextualização* e *interdisciplinaridade*. Quanto à primeira, indica que deve ser

tomada como um *princípio*, e não como uma *estratégia* e deve ser efetivada a partir do que tem significado para o aluno. Afirma que, quando “conceitos e conhecimentos de uma determinada disciplina são contextualizados no tempo, no espaço e no próprio universo do conhecimento”, é a “interdisciplinaridade sendo aplicada”. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000 b).

No texto “O trabalho com projetos: a construção coletiva do conhecimento”, faz-se menção a mais um dos jargões que têm cercado a abordagem das competências no currículo: a de que ela implica em romper com paradigmas tradicionais, mudando o foco *do ensino* para a *aprendizagem*, bem como romper com os currículos disciplinares. Nesse texto, a principal referência é a Philippe Perrenoud, do qual se extrai a conclusão que segue:

O novo Ensino Médio pretende preparar o aluno para a vida e esta não propõe, como alerta Perrenoud (2000)⁶⁶, situações sob medida, nem faz um contexto didático que dose as dificuldades. Daí a importância da construção de competências, oportunizada em várias situações de aprendizagem diferenciadas. O exercício necessário para a construção destas competências não é o de repetição de atividades, mas sim de diferentes atividades, com diferentes recursos. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000 c).

Perrenoud é também a referência para a definição de sentido para o termo competências presente no texto de Eurides de Brito Silva, “A qualidade no currículo”. Nesse documento, o autor enfatiza a necessidade de se propor um currículo que permita desenvolver *competências* nos alunos: “– capacidade de articular diversos recursos cognitivos em situações específicas e habilidades – e capacitar o aluno para argumentar, agir, tomar iniciativas, criticar; enfim, ser um agente transformador da sociedade”. (SILVA, 2000). O *currículo de qualidade* seria aquele que:

⁶⁶ A referência é a PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

... faz a integração horizontal e vertical de conteúdos significativos dos diversos componentes curriculares, transformando a escola num ambiente vivo de aprendizagem, por meio de uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que irão preparar cidadãos para entender situações novas e para adquirir novos conhecimentos (aprender a aprender), que é, justamente, a capacidade de adaptação a novas situações numa sociedade em constante mudança. Atende, assim aos princípios básicos da interdisciplinaridade, entendida como diálogo constante dentro de cada área de conhecimento e entre as áreas de conhecimento e a contextualização, concebida como a vinculação do conteúdo ao social, buscando aproximar o aluno da sua cultura. (SILVA, 2000).

Dos textos disponibilizados para o Seminário, o de Braslavsky⁶⁷ é o mais longo e faz reiteradas referências ao fato de que as inovações curriculares se devem, principalmente, à necessidade de se observar as mudanças no mundo do trabalho, que chama de “heterogêneo, decrescente e em acelerada mutação”, devido, principalmente, aos avanços científicos e tecnológicos. (BRASLAVSKY, 2000). A autora reitera a tendência posta em vários países de se tomar as proposições em torno da *construção de competências*, como *ponto de partida e de chegada* da organização curricular. Observa que a esse respeito, no entanto, não há “consenso suficiente, nem experiência na definição do conceito de competências ou em sua tradição operativa. Conseqüentemente, parece importante rever permanentemente a noção de competência.” (BRASLAVSKY, 2000). Na direção apontada, a autora expõe sua compreensão sobre competências:

Nos documentos de vários países, se define a competência de um modo amplo, como um saber fazer, com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer. Outra maneira de expressar essa mesma noção de competência é como um procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento, que permite resolver um problema material e espiritual; prático ou simbólico; fazendo-se responsável pelas conseqüências.

⁶⁷ Cecília Braslavky é professora argentina, especialista em currículo e diretora do Bureau Internacional de Educação na UNESCO, em Genebra. Lançou no Brasil o livro *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90*. Cadernos UNESCO Brasil, 2002.

A partir dessas definições, uma competência deveria ter sempre uma dupla referência; uma na dimensão das capacidades das pessoas, e outra no âmbito de referência e intervenção de quem se está formando.

Dessa maneira as escolas para os adolescentes e jovens formarão, ao mesmo tempo, suas capacidades cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas. Em termos mais simples, tratar-se-ia de ensinar a saber e aprender, a conviver e empreender. (BRASLAVSKY, 2000).

A autora aponta ainda uma certa flexibilidade permitida pela noção de competência quando tomada como um *princípio* de construção curricular: “as mesmas competências podem formar-se com conteúdos, metodologias e modelos institucionais diferentes, ainda que dentro de um espectro com certas características”. (BRASLAVSKY, 2000).

Dos textos expostos no Seminário, merece que se ressalte a multiplicidade de referências e conceituações, que variaram entre a noção piagetiana de esquemas mentais como fundamento para a conceituação de competência, a relação entre competência e desempenho, e, a formação de competências como demanda das mudanças ocorridas no setor produtivo. Essa profusão de sentidos marcou, igualmente, a produção dos documentos oficiais que visavam à reforma curricular.

Dentre outras iniciativas oficiais com vistas à implementação da reforma curricular, cabe ressaltar, ainda, as ações da *TV Escola* e o programa “*Como fazer – a escola!*”, além do *Boletim do Ensino Médio*.

O Programa *TV Escola*⁶⁸ é uma produção da Secretaria de Educação à Distância do MEC e tem como finalidade “a capacitação, aperfeiçoamento e valorização do professor, e melhoria do ensino na escola pública” (Revista *TV Escola* apud PARAÍSO, 2001). O *Boletim do Ensino Médio* é publicado pela SEMTEC como parte das ações do Projeto Escola Jovem. Teve suas primeiras edições no ano de 2000 e é distribuído diretamente às escolas com tiragem de 343.000 exemplares.

⁶⁸ O Programa *TV Escola* é composto por um canal educativo com três horas diárias de transmissão, via antena parabólica, que se repetem quatro vezes ao dia. O programa conta ainda com a *Revista TV Escola* e com os *Cadernos TV Escola*, distribuídos bimestralmente juntamente com a grade de programação. Está em operação desde março de 1996.

Essas ações por parte do Ministério da Educação têm como objetivo adentrar diretamente o espaço escolar, orientando o foco dos estudos e discussões dos professores, sobretudo as que se referem ao currículo. A eficiência dessa estratégia está na linguagem. Nas sessões “Experiências” e “Destaque” da *Revista TV Escola*, por exemplo, o texto é dirigido aos professores por meio de experiências relatadas por outros professores. Como observa Paraíso (2001), ao analisar a *Revista*:

Com essa estratégia, a revista *personaliza o currículo* e este passa a ser “o currículo de uma determinada professora ou escola”, e não mais o currículo da revista *TV Escola* ou o currículo proposto pelo Ministério da Educação.

Ela utiliza diferentes mecanismos de autolegitimação que a autorizam diante de seus/suas interlocutores/as na validação de seus discursos. Tal estratégia é eficientemente utilizada pela revista *TV Escola* tanto para propor um currículo como para apresentar as professoras que possuem práticas a serem imitadas pelas demais. Na realidade, ela propõe um modo de trabalhar já bastante conhecido, dando-lhe aspectos de novidade e modernidade. (PARAÍSO, 2001).

Propagadas como forma de disseminação das proposições da reforma curricular, são, na verdade, estratégias de controle e direcionamento das ações realizadas pelos professores nas escolas. Na mesma linha está o “De escola para escola – Fórum Nacional de experiências do Ensino Médio” – com edições I e II entre os anos de 2001 e 2002. Segundo informa o *Boletim do Ensino Médio* número 12/2002, esse fórum busca “identificar trabalhos bem sucedidos em escolas públicas estaduais de ensino médio e promover a apresentação, discussão e divulgação dos projetos que podem ser tomados como paradigmas do Novo Ensino Médio brasileiro”.

A preocupação com a formação e preparo dos professores de modo a adequar suas práticas aos direcionamentos postos pelos PCNEM E DCNEM diretamente, e, indiretamente, pelo SAEB e ENEM está explícita também nas diretrizes para a formação de professores. No texto *Proposta de Diretrizes*

Curriculares para a formação de professores, a noção de competências também é tomada como referência, e nesse caso, indica-se:

A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo. (BRASIL, MEC, 2001)

Essa compreensão de competência, como algo que se constrói “na ação”, certamente explica as inúmeras iniciativas voltadas para dentro da escola. Mas indica, também, a intenção de garantir que os indicativos da reforma ultrapassassem a mera “comunicação de idéias” e chegassem, de maneira afirmativa, ao discurso e às práticas curriculares que aí se fazem.

Dentre as estratégias de adesão e convencimento estão, certamente, os mecanismos de avaliação de Estado, como o ENEM e o SAEB. A avaliação por meio de indicadores de desempenho mostra-se *eficaz* quando se trata de se exercer algum tipo de *controle* sobre a atividade escolar. Em um contexto de reforma educacional, na qual se pretende atingir o fazer pedagógico no interior da escola e nele provocar mudanças, a avaliação adquire ainda mais a conotação de estratégia de controle⁶⁹. A esse respeito, afirma Lopes:

Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada

⁶⁹ Dentre as iniciativas oficiais com vistas a avaliar o processo de reforma estão, ainda, as ações com vistas a oferecer, permanentemente, *balanços* dos resultados. Dentre estas, destaca-se o *Relatório EFA 2000*; e as divulgações: *Educação Brasileira. Políticas e Resultados; Desempenho educacional 1994-1999*, e, *Educação no Brasil. 1995 – 2001*. Pela quantidade de textos de divulgação de resultados, nota-se a preocupação em se disseminar a idéia de que as ações estavam de fato alcançando seus objetivos.

escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. No caso do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem atuando significativamente sobre as escolas oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo de competências. (LOPES, s/d).

Os limites dos sistemas de avaliação nacional estão dados desde o seu pressuposto inicial e na metodologia que decorre desse pressuposto: o de que é possível conhecer a “produtividade” da escola por meio de um exame realizado nos alunos ao final de um período escolar. Desde há muito tempo as discussões em torno da avaliação do processo de ensino e aprendizagem têm afirmado que a ênfase da avaliação deve recair sobre os processos e não apenas sobre o “produto final” , sobre os resultados.

É discutível também o caráter meritocrático atribuído aos sistemas de avaliação. Vincular a “produtividade” da escola à designação de recursos é agir dentro de uma lógica distributiva perversa que condena os que não obtiveram desempenho satisfatório a permanecerem nessa mesma condição. A atribuição de mérito, por meio dos mecanismos de premiação e punição, atua também como forma de pressão sobre as escolas, para que passem a se orientar pelas determinações da reforma.

A concepção de avaliação classificatória e quantitativista, com base na mensuração de conhecimentos se estende agora à avaliação de *desempenho*, tanto no caso do SAEB quanto do ENEM. No que se refere a este último, afirma-se:

Do ponto de vista cognitivo, a prova resulta da *medida* cuidadosa dos conhecimentos básicos, em termos de extensão e profundidade, considerados mínimos e significativos para o exercício pleno da cidadania, para o mundo do trabalho e para o prosseguimento de estudos em qualquer nível, a partir do término da escolaridade básica. (BRASIL, ENEM, 2002). (grifo meu).

Se os resultados das avaliações nacionais são representativos dos efeitos do processo de reforma curricular, vale a pena conhecer algumas de suas constatações. Para exemplificar, os resultados do SAEB 2001 mostraram que na

maioria dos estados brasileiros os alunos da 4ª série ficaram na escala 2 de desempenho (de uma escala entre 1 e 8), excetuando o Distrito Federal, e os estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com os indicadores desse exame, esses alunos “são capazes de ler sem dificuldade uma história infantil ou um comunicado aos pais. Mas nunca um texto mais complexo”. Quanto aos alunos do 3º ano do ensino médio, os resultados, para o país, mostraram que, em Língua Portuguesa 4,92% dos alunos encontraram-se em situação *muito crítica*; 37,20% em situação *crítica* e 52,24%, em situação *intermediária*. Apenas 5,32% tiveram um desempenho considerado *adequado* de acordo com os requisitos da prova. Em Matemática, esses indicadores estiveram assim distribuídos: 4,84% em situação *muito crítica*; 62,60% em situação *crítica*; 26,58% em situação *intermediária* e, 5,99% foram considerados com desempenho *adequado*. Ficou evidenciado, também, que não houve alteração significativa dos resultados, para os alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, entre o exame de 1999 e o de 2001. Já para os alunos da 4ª série do fundamental, verificou-se uma “variação negativa de 5 pontos em Matemática e de 6 em Língua Portuguesa”, ou seja, o *desempenho* desses alunos decresceu. (Fontes: INEP, Relatórios do SAEB 1999 e 2001; *Correio Brasiliense* de 6 de dezembro de 2002).

O ENEM tem obtido uma adesão crescente (o exame é de caráter voluntário). A taxa de abrangência saltou de 12,40% em 2000 para 47% em 2001. Em 2002, 76% dos concluintes do ensino médio no país fizeram esse exame. Houve uma expansão significativa da participação de estudantes da escola pública. Os resultados do ENEM mostraram que desses alunos – oriundos das redes públicas – 84,5% situaram-se na faixa de desempenho entre 0 – 40 na prova objetiva⁷⁰, isto é, entre *insuficiente e regular* pelos critérios do exame.

A média geral da “parte objetiva” do ENEM, em 2002, foi de 34,13, o que situa o desempenho médio – entre alunos provenientes das redes públicas e das escolas privadas – na faixa de “insuficiente a regular”. De todos os participantes,

⁷⁰ O ENEM é composto por um redação e uma “parte objetiva” composta por 63 questões com a finalidade de avaliar as cinco competências e as 21 habilidades.

74% ficaram nessa faixa, 23% na faixa de regular e bom, e apenas 2,5% na faixa de bom a excelente. (Fonte: INEP – ENEM, Relatório Pedagógico, 2002)

Os resultados do ENEM têm apontado que quem se desempenha melhor nas provas são os alunos da rede particular de ensino. Segundo o Relatório de 2002, houve uma diminuição expressiva do desempenho médio dos participantes, de 40,46 em 2001 para 34,13 em 2002. Esses dados são justificados no Relatório por duas razões distintas. A primeira dever-se-ia à ampliação da participação de estudantes das escolas públicas, que teriam puxado a média para baixo. A segunda razão é devida à participação de alunos das escolas particulares sem terem concluído o ensino médio, como forma de *treinamento*, o que teria atuado no mesmo sentido. Essa participação se explica pelo fato de mais de 400 instituições de ensino superior estarem utilizando os resultados do ENEM como um dos critérios de avaliação para ingresso.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos das escolas públicas, resta indagar sobre os efeitos da reforma. Afinal, as ações que vão desde a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, às estratégias de *capacitação* de professores – como por exemplo a TV Escola –, às pressões que os exames fazem sobre as escolas para que se guiem pelas orientações oficiais, etc... não estariam surtindo efeito? Sobre as escolas privadas, o discurso da reforma curricular se faz de maneira mais indireta, isto é, sem o assessoramento e acompanhamento direto por parte dos governos federal, estaduais e municipais. E elas têm obtido um resultado consideravelmente superior em relação às escolas públicas, segundo os critérios do próprio ENEM.

Os resultados apontados sugerem várias possibilidades, dentre elas: ou os exames são inadequados, isto é, existe divergência entre aquilo que o exame avalia e o que as escolas priorizam; e/ou as estratégias de *convencimento* têm sido inadequadas; e/ou há uma resistência por parte das escolas, consciente ou não, em modificarem suas práticas e se adequarem às prescrições oficiais; e/ou, ainda, as proposições curriculares mostram-se inadequadas quando confrontadas as práticas existentes e o que almejam modificar.

Por seu caráter meritocrático, classificatório, mensuratório e quantitativista, esse tipo de prova não oferece, substantivamente, nenhum retorno às escolas quanto às condições de seu trabalho, quanto ao que gerou *este* ou *aquela* processo pedagógico, o que seria preciso rever, etc... É eficaz, sim, como instrumento de controle, especialmente para obter dados relativos à incorporação, pelas escolas, dos dispositivos normativos postos pela reforma curricular. No entanto, quando os resultados da avaliação mostram uma sucessão de *fracassos*, a “culpa” recai, primordialmente, sobre os professores e sobre as escolas, que fracassaram, apesar de terem obtido os parâmetros e referenciais curriculares “adequados”. Ou recai sobre os alunos de “baixa renda”, que têm puxado a qualidade do ensino “para baixo”. A avaliação nacional se institui, assim, também como um mecanismo ideológico que desloca a questão do fracasso ou do sucesso escolar da sociedade para o indivíduo – aluno ou professor – e isenta os propositores da reforma de sua responsabilidade.

Os dispositivos normativos da reforma curricular consubstanciaram-se em um conjunto de instrumentos que viabilizam o exercício do controle externo sobre a escola. Desde as prescrições normativas até os mecanismos de avaliação, as tentativas de se tornar esse controle exeqüível tiveram suas justificativas atreladas ao discurso da necessidade de adequação da escola média aos requisitos de formação que as mudanças no *mundo do trabalho* (inúmeras vezes reduzidas a transformações no *mercado de trabalho*) estariam pondo à sociedade. Orientou-se, para esse fim por uma perspectiva a-histórica e descontextualizada de considerar o currículo, a escola e a sociedade e serviu-se, da noção de competências que, dada sua polissemia e fluidez, articula-se facilmente a esse discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional empreendida a partir do início dos anos 90 no Brasil tem como um de suas marcas a centralidade do currículo. Tal centralidade evidencia a intenção de se produzir alterações significativas no processo de formação humana que fica a cargo das escolas, e ao mesmo tempo assegurar formas de controle sobre essa formação. Para o ensino médio, firma-se a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, de imediato associado ao papel estratégico dessa orientação frente ao contexto em que se processa a reforma, marcado pela disseminação de um discurso que insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo do trabalho.

A noção de competências é tomada como noção nuclear das prescrições curriculares, favorecida também em virtude de sua proximidade com a idéia de competição e de competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais, especialmente no campo da Psicologia, facilmente se articula com o discurso das novas necessidades de formação profissional.

A construção piagetiana sobre a formação do psiquismo e a idéia de competência cognitiva se impuseram como um dos pilares de sustentação do discurso oficial. Incorporada de modo a favorecer a operacionalização e o controle sobre as mudanças propostas, bem como a ganhar legitimidade entre os

educadores, as elaborações teóricas de Piaget foram usadas de modo a consubstanciar um discurso que, tal qual o biólogo suíço, secundariza formas importantes de representação, como a linguagem, e desconsidera que as interações sociais se processam sempre por mediações marcadas por sua dimensão histórico-cultural.

O caráter anti-histórico da noção de competências esteve presente na estruturação do discurso oficial também por meio da formulação inatista de Noam Chomsky sobre competência lingüística. A distinção que esse autor estabelece entre *competência* e *desempenho*, mesmo que não tenha se constituído diretamente em fundamento das prescrições normativas, ajuda a compreender seus pressupostos e métodos, bem como a metodologia dos sistemas de avaliação nacional.

Na composição do discurso oficial sobre currículo e competências manifestou-se também um revigoramento do modelo condutista de ensino e aprendizagem, ao se recuperar aspectos das teorias da eficiência social e da Pedagogia por Objetivos, reforçando, com isso, uma concepção de educação escolar de caráter mecanicista e instrumental. O enfoque condutista e a aproximação com a Pedagogia por Objetivos foram identificados especialmente na forma com que foram descritas as competências a serem produzidas e/ou avaliadas.

A análise dos documentos oficiais permitiu identificar vários aspectos marcantes do texto curricular, em suas explicitações em documentos de diferentes naturezas. Dentre esses estão os fundamentos nas teorias *tradicionais* da competência – o construtivismo piagetiano, a sociolingüística de Chomsky e o modelo condutista – que, como afirma Berstein (1996), tratam-se de teorias que depositam *nos sujeitos*, essencialmente, a capacidade, inata ou construída, de desenvolver suas competências, sejam elas de ordem cognitiva ou lingüística. Ao colocar no sujeito essa primazia, desconsideram que a relação indivíduo – sociedade é sempre uma relação marcada por sua dimensão histórico-cultural. Ignorar essa dimensão produz uma determinada concepção da formação humana que privilegia o aspecto instrumental e oportuniza sobretudo a adaptação, em

detrimento da possibilidade de uma formação que aproxime o indivíduo de momentos que o conduzam à diferenciação e à emancipação.

A reforma curricular do ensino médio teve muitas de suas justificativas formuladas a partir de generalizáveis, e, portanto, pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências”, uma das tendências recentes no campo da educação profissional. Esse modelo, como visto, incorpora elementos das “teorias da competência”, nas perspectivas postas pelo construtivismo piagetiano e pelo condutismo, principalmente. As proposições da educação profissional que tomam como nuclear a noção de competências foram tomadas, igualmente, pela reforma da educação geral de nível médio com o fim de orientar as prescrições orientadoras da organização curricular.

A multiplicidade de sentidos conferidos à noção de competências, seus significados, proximidades e distanciamentos no interior dos documentos oficiais, as implicações curriculares e para a formação humana, travaram permanentemente a interlocução com a adequação da formação aos ditames do mercado. O trabalho, enunciado muitas vezes como *princípio educativo*, para efeito dos dispositivos normativos, foi considerado como referência para a estreita adaptação dos processos formativos à lógica mercantil.

Das reiteradas vezes em que é afirmada a necessidade de adaptação da formação a demandas postas pela esfera da produção e pelas relações econômicas, é possível depreender o caráter eminentemente ideológico das proposições oficiais, que visaram a atribuir legitimidade às mudanças na economia e na educação, ao mesmo tempo em que contribuíram para viabilizar a aproximação entre educação escolar e setor produtivo.

O trabalho, bem como os requisitos de formação colocados pela esfera produtiva, são afirmados, nos textos da reforma curricular, como dados a serem considerados, como elementos pertinentes à formação. Não são alvos de uma

análise mais acurada, e muito menos da crítica à sua condição de portadores de uma determinada razão que limita a formação ao imperativo da adaptação. A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

Nos dispositivos que orientam a reforma curricular, prepondera uma concepção da formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado, e pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação.

O “projeto de formação” proposto pela reforma curricular dos anos 90 anuncia, portanto, uma racionalidade emancipatória, mas propõe uma racionalidade instrumental. Afirma os princípios da autonomia e do respeito à diversidade cultural, mas prescreve a adequação da formação humana aos restritivos imperativos do mercado. Nos textos da reforma curricular evidencia-se o tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração do indivíduo. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez com que é tratada, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos.

O contraponto entre racionalidade instrumental e racionalidade emancipatória se evidencia nas raízes da noção de competências, bem como em suas apropriações recentes. As referências ao construtivismo-cognitivista de Piaget, o diálogo recorrente com a Pedagogia de Objetivos e seus fundamentos behavioristas, bem como a incorporação de pressupostos inatistas, determinam a subordinação da cultura como elemento formador e expressam uma concepção funcionalista, eficientista, da formação humana.

Os pressupostos das “teorias da competência”, por tomarem a relação entre indivíduo e sociedade como relações a-históricas, desconsideram que essa relação é sempre uma relação mediada culturalmente, é sempre uma relação entre sujeitos que se identificam e se diferenciam por essa mediação cultural. Não é possível falar em formação se não considerarmos que nela se entrecruza um duplo percurso – o da adaptação e o da diferenciação – e se considerarmos ainda que o que produz a diferenciação é a cultura, como autêntico objeto da experiência formativa, negar a dimensão histórico-cultural da formação é negar a própria formação.

As proposições da reforma curricular também visam ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades da reforma, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu *desempenho* mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições.

A análise das prescrições curriculares explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e dos procedimentos de avaliação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica – SAEB – e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, mostrou que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana, dada sua polissemia e afiliações teóricas, viabilizam uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que a reforma curricular tem como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se *administrada* quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por

interesses externos aos indivíduos e subordina-se aos interesses do mercado. Adquire o *status* de semiformação.

É possível identificar, nas proposições mencionadas, um projeto de sociedade que desconsidera o caráter histórico da realidade e incorpora, sem críticas, as reformas propostas *no* e *pelo* movimento de globalização capitalista, que delega ao Brasil, assim como a tantos outros “países emergentes”, a função de se constituírem em sustentáculos do mercado mundializado, ao mesmo tempo em que se consolida a reforma do Estado.

Os indicativos presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como nos sistemas de avaliação, confirmam a semelhança entre as reformas propostas no Brasil e as reformas já ocorridas em outros países, o que evidencia que tais reformas situam-se de forma igualmente determinada, como interfaces de um mesmo movimento histórico que tem redimensionado a função social da escola, vinculando-a de forma estreita às mudanças ocorridas no mundo da produção em resposta à crise que o capital não conseguiu sufocar.

Apesar da disseminação de ideologias em favor das teses reformistas, que propagam a mundialização econômica como a forma bem sucedida através da qual o capital teria supostamente conseguido sair da crise, o que tem conduzido a um pensamento fatalista e/ou a uma atitude imobilista, o estudo do movimento da história nos ajuda a compreender a realidade em sua complexidade, permitindo uma visão não fragmentada e determinista das reformas, ao mesmo tempo em que esta compreensão indica os caminhos para o enfrentamento das mudanças, sobretudo daquelas que reforçam a seletividade e ampliam as possibilidades de exclusão.

Ao tomarmos as proposições da reforma curricular inseridas no conjunto das políticas educacionais, pudemos verificar uma vinculação direta entre as políticas internas e as determinações das agências internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Destas, destaca-se a exigência de avaliação dos sistemas escolares públicos que têm resultado em

pressões para que os mesmos tornem-se mais “eficientes” e “produtivos”, sustentados em critérios definidos a partir de uma racionalidade que prima pelos dados quantitativos e pela lógica de mercado.

Nos discursos da reforma curricular se tem propagada a idéia de que, diante de um diagnóstico da realidade educacional brasileira, a partir do qual evidenciam-se quadros de fracasso resultantes de uma suposta e generalizada baixa qualidade de ensino, a proposição de um currículo com abrangência nacional serviria para elevar sua qualidade. No entanto, se lermos nas entrelinhas, o que se está entendendo por “baixa qualidade de ensino” resulta de uma interpretação superficial de índices de reprovação e de evasão, que situa o fracasso escolar de forma restrita ao interior da escola, e ignora, assim, os determinantes externos da evasão e da reprovação. Dada essa interpretação parcial, para solucionar o problema da “baixa qualidade”, tornar-se-ia suficiente mudar o currículo, o que possibilitaria elevar a qualidade, ou seja, produzir índices que denotassem “eficiência” e “produtividade”.

Cabe questionar, desse modo, de que qualidade devemos tratar quando nos referimos à educação escolar e de quais critérios usaremos para avaliá-la. Certamente, os critérios priorizados nos PCNEM, nas DCNEM, no SAEB e no ENEM não respondem à qualidade de ensino que há muito vem sendo debatida e reivindicada. Não respondem, sobretudo, em virtude de seu caráter instrumentalizador e prescritivo, definidos de forma dissociada das práticas que se realizam efetivamente nas escolas.

Uma outra justificativa para a adoção da noção de competências foi a de que ela é capaz de responder ao problema do fracasso escolar. Nesse aspecto, as proposições oficiais se aproximaram das formulações do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que associa o currículo por competências à tentativa de enfrentamento do fracasso escolar por meio da produção de uma pedagogia que diferencie os percursos de formação. De modo semelhante a Piaget, um dos teóricos em que se apóia, Perrenoud toma as práticas sociais desprovidas de sua dimensão histórico-cultural. Não discute o processo de produção de identidade e diferença como um processo mediado, sobretudo, pela cultura. Esse autor

restringe, ainda, o sentido da noção de competências ao afirmar que, na escola, desenvolver competências é exercitar os saberes em situações cotidianas. A experiência que resulta dessa proposição está limitada por um caráter pragmático, que toma o conhecimento em sentido utilitarista e não conduz à reflexão. Essas restrições aplicam-se, igualmente, ao discurso oficial, mesmo que este não se apóie, explicitamente, nas considerações postas pelo sociólogo suíço acerca da noção de competências.

Não se pode negar a problemática do fracasso escolar e a necessidade de que ele seja superado, mas não se pode considerá-lo, também, como resultado exclusivo ou preponderante das práticas escolares. O fracasso escolar é produzido *na* e *pela* sociedade, da qual a escola é parte. É certo que o fracasso escolar resulta, em parte, de práticas curriculares que tomam o conhecimento desprovido de significado e de sentido para os alunos. Mas tão certo quanto isso, é saber que treinar para o emprego dos conhecimentos em situações práticas é insuficiente para superar as limitações do tratamento formal dado aos saberes na escola.

Se, ainda assim, se entender, como Perrenoud, que a noção de competências deva ser compreendida como o processo de mobilização de saberes e de recursos cognitivos de que um indivíduo dispõe, e que esta compreensão contribui para a atribuição de significados aos saberes escolares, torna-se imprescindível que se tome essa mobilização como resultado de uma ação que conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento e ultrapasse o mero saber-fazer. Nesse sentido, a noção de competências deveria ser tomada muito mais em sua dimensão explicativa do que prescritiva, isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo de escolarização.

Nos textos da reforma curricular, quando se associa a noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola

em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à *aplicação*, cria-se no aluno a idéia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia-a-dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão e à crítica.

Desse modo, a noção de competências, incorporada nos textos da reforma curricular do ensino médio como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e seqüencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige.

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. Há uma necessidade urgente de se superar esse modelo tradicional e contaminado, que produz “currículos de gabinete”, e depois se corre atrás para se “capacitar” o professor para: 1. Informá-lo do novo currículo, isto é, fazer com que ele tome conhecimento de que ele existe; 2. Convencê-lo, isto é, fazê-lo trabalhar conforme as prescrições; 3. Controlá-lo, ou seja, instituir estratégias para que a escola se adapte mesmo que não esteja convencida.

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto *do lado de fora da escola*, afirma a dimensão autoritária dos propositores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de *prescrição* curricular: Encontrar-se-ia na *teoria*, na *intenção*, no *currículo prescrito*, as saídas para os problemas da escola. Apenas

alguns iluminados detêm esse conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Há um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular. A busca da legitimidade se deu por meio de vários mecanismos, dentre eles as consultas formais a segmentos do campo educacional. Mas a proximidade das proposições com as reforma empreendidas em outros países, a busca de unicidade entre o discurso local e as propostas de organismos como UNESCO e Banco Mundial, não deixam dúvidas quanto ao desprezo pela escola e pelo professor que de fato existem, e trazem a marca da nossa cultura e da nossa história, igualmente ignoradas.

A implementação das mudanças fica, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados, mesmo que consideremos que a precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis.

Quando não se considera a necessidade de se partir *da escola*, o alcance limitado da reforma já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras.

Recolocar o discurso sobre o currículo e a escola, tomando para isso a noção de competências, aliadas a termos como interdisciplinaridade, contextualização, ética, dentre outros, confere aos textos da reforma a aparência de inovação. Em muitas das prescrições oficiais é possível identificar, inclusive, uma apropriação do discurso dos educadores. Inovação e apropriação servem

para produzir legitimidade e congregar adeptos às proposições oficiais. Nesse movimento consubstancia-se aquilo que Berstein (1996) chama de discurso regulativo. No confronto entre o *discurso instrucional* e as teorias e práticas já legitimadas, forja-se um novo *discurso regulativo*, que, de algum modo, responde às postulações oficiais e leva os educadores a aderirem ao projeto de escola – e de sociedade – posto pelos enunciados da reforma e por seus propositores, ainda que tal adesão se dê de forma limitada.

As finalidades e os procedimentos da reforma curricular são tomados pelos professores como referência para seu trabalho. O currículo *prescrito* torna-se currículo *vivo*. Nesse processo o currículo institui-se como campo de resistência. Os professores fazem múltiplas e diferenciadas leituras dos documentos oficiais, confrontam suas determinações com as efetivas condições das escolas e com as condições de sua própria formação. Nesse processo a escola re-significa os dispositivos normativos, reinterpreta, atribuem novos sentidos. Estamos diante, então, de uma dupla possibilidade: ou a escola busca se adequar, sem maiores reflexões ao novo discurso, traduzindo com isso uma racionalidade que se fossilizou diante da responsabilidade da formação, ou não se contenta com o mero adaptar-se ao discurso, exige a oportunidade para a reflexão e gera a possibilidade do currículo como campo de resistência.

Os estudos da escola têm apontado para a relevância de uma abordagem que tome a cultura como forma privilegiada de interlocução e investigação da educação e da escola. De acordo com Willians (1992), qualquer análise sob a ótica da cultura requer investigar as relações entre as instituições e a sociedade, bem como diversas mediações que vão dos meios materiais de produção cultural às formas culturais concretas. O estudo da escola, que toma a cultura como possibilidade referencial para a análise de suas práticas, oferece, assim, a oportunidade de constituição de novos objetos, além da proposição de novas perspectivas teórico-metodológicas.

A cultura, como o conjunto de significados por meio do qual se produz e reproduz uma certa ordem social ao instituir modos de vida material e imaterial, confere a esta ordem social a condição de produtora de práticas e de

representações por meio das quais formam-se e educam-se as gerações mais novas. No interior da escola, a interação entre os indivíduos (alunos, professores, outros), dá-se pela mediação da cultura, de modo geral, e que produz, neste espaço particular, uma cultura *escolar*. Desse modo, podemos afirmar que o currículo constitui-se no modo pelo qual a cultura escolar exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade, tendo por fim a formação desses indivíduos.

Captar o impacto que as propostas de reforma educacional produzem sobre a escola implica em operar com as dimensões contraditórias postas na conformação dessa cultura escolar. A leitura dos textos oficiais precisa ser compreendida como um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças.

As representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições oficiais, são mediadas pelos códigos que geram uma nova prática discursiva, produtora de novos ordenamentos e de novas divisões resultantes das diferentes formas de interpretação. Essa nova prática discursiva carrega em si as tensões, os conflitos, as lutas de representação, enfim, que se confrontam nos processos que dotam de sentido as práticas culturais escolares. Constitui-se, assim, em objeto ímpar que possibilita refletir criticamente sobre a escola, produzir interpretações originais dos movimentos realizados com o fim de provocar mudanças em seu interior, bem como apontar encaminhamentos que dêem respostas efetivas aos problemas da escola.

Os dispositivos normativos não são incorporados de forma “espelhada” pelas escolas. Em primeiro lugar porque eles se deparam com princípios e práticas já existentes; em segundo lugar, porque cada escola possui seu próprio tempo e ritmo e reage de maneira diferente às inovações. Os impactos que causam as políticas públicas sobre a educação no interior das escolas possuem um caráter sempre relativo. As prescrições presentes nos textos das reformas educacionais, por exemplo, chegam às escolas como manifestações de tentativas de se provocar mudanças e carregam em si determinados modos de exercício de

poder. As leituras realizadas pelos educadores reagem a essas intervenções – ao incorporá-las ou ao negá-las – e, desse movimento, resulta algo que se distancia, às vezes mais, às vezes menos, das formulações originais presentes no discurso oficial.

Os modos de constituição dos processos internos às escolas envolvem escolhas e formas de organização – que se institucionalizam – dentre os quais insere-se a organização curricular. Assim, é possível concluir que a reforma curricular do Ensino Médio produz alterações na cultura escolar ao constituir um “novo” *discurso regulativo*, e possui alcance limitado em se tratando das mudanças que pode produzir, pois adquire significados próprios em função dos modos como as proposições do discurso oficial são interpretadas e reconfiguradas pelos educadores no interior das escolas.

As reformas educacionais possuem alcance limitado também porque a autonomia da escola em relação à sociedade é sempre uma autonomia relativa. Mas, contraditoriamente, é em face dessa autonomia, ainda que relativa, que a escola não responde de maneira espelhada aos enunciados das reformas. Devido à condição histórica da escolarização e em virtude de ser praticada nas instituições educativas a formação de sujeitos portadores de expectativas, visões de mundo e linguagens próprios, as reformas oficiais possuem um alcance também relativo, circunstanciado pelos significados que os educadores atribuirão às suas intenções, estejam elas explícitas ou implícitas no discurso que é produzido com a intenção de mudar as práticas pedagógicas escolares.

O estudo da reforma educacional, de seus enunciados, das normas que prescrevem, e que têm como objetivo definir rumos para a formação humana, é, no entanto, imprescindível, sobretudo quando é possível estudá-la em pleno movimento, isto é, em seu *acontecendo*, pois deste modo pode-se flagrar as contradições do discurso oficial e, ao mesmo tempo, captar o modo como este discurso é apropriado pelos educadores. Pode-se, assim, visualizar o alcance da reforma e mesmo que esta não chegue a alterar a totalidade das práticas educativas, produz mudanças, gera novos discursos e novas práticas que necessitam ser conhecidas, analisadas, problematizadas, e que permitem

dimensionar os impactos que pode causar sobre a formação que se processa no interior da escola.

O estudo das proposições presentes nos textos da reforma curricular nos pareceu pertinente por se entender que por meio dele pode-se, além de identificar os códigos culturais e educacionais propostos, produzir uma certa aproximação das razões políticas que os geraram. No entanto, esse procedimento é insuficiente se quisermos dimensionar o impacto que as proposições podem causar sobre a formação humana. Uma aproximação desses prováveis impactos pode ser obtida por meio da análise dos modos pelos quais os textos são lidos, interpretados e reconfigurados pelos professores, compondo um novo discurso regulativo, nas palavras de Basil Bernstein. Desse modo torna-se possível apreender a complexa operação por meio da qual os conceitos, idéias e intenções adquirem sentidos distintos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, consolida um processo de dotação de novos significados às proposições oficiais e às práticas existentes. Tal intento, no entanto, ultrapassa o escopo da presente Tese e comporá, certamente, uma outra pesquisa.

Nossa intenção, que esperamos ter cumprido a contento, foi a de, exatamente, procurar dissecar e analisar em detalhe o discurso oficial sobre as novas bases para a organização curricular do ensino médio, no sentido de contribuir para que se possa estabelecer, em trabalhos futuros, a necessária relação entre as práticas escolares e os dispositivos que procuram normatizá-las.

Cabe indagar, ainda, que movimentos se operam entre as proposições oficiais e a interpretação destas pelos educadores, considerando-se o pressuposto de que as escolas reconfiguram, reinterpretam, reconstróem os dispositivos normativos. Aí reside, justamente, a condição relativa da reforma e também a riqueza do fazer educativo: a impossibilidade de que ele se submeta totalmente ao controle.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.; HORKEIMER, M. Cultura e civilização. In: *La sociedad. Lecciones de Sociologia*. Buenos Aires: Proteo, 1969.

_____. Indivíduo. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

_____. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia. Reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____ A educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____ Educação – para quê? In: *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

_____ Tabus acerca do magistério. In: *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____ Experiências científicas nos Estados Unidos. In: *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995f.

_____ Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje. *24ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2001.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ *Educação e poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____ *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. de Maria Isabel Edelweiss. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ *Política cultural e educação*. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (orgs) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Trabalhos acadêmicos – apresentação*. NBR 14724: 2001. Rio de Janeiro, 2001.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion*. 1995.

BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2000.

BERGER Fº, Ruy Leite. Política para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1995. mimeo.

_____ Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. *Anais do V Congresso de Educação*

Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998.

_____. Currículo por competências. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em www.mec.gov.br

BERSTEIN, Basil. *Classes, códigos e controle*. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

BLOOM, B. S. et. all. *Taxionomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. , SANTOS, E. S. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Da Secretaria Municipal de Educação, 1997.

BONAMINO, Alicia c. Tempos de avaliação. O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORDIEU, Pierre. Reproduction culturelle et reproduction sociale. Comunicação apresentada no Colóquio da Associação Britânica de Sociologia, em abril de 1970. In: MICELI, Sérgio (org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino Médio como educação básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb, 4).

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para todos. 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. MEC. Portaria n. 1795 de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER Fº, Rui Leite. Política para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1995. mimeo.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Habilidades, questão de competências?* Brasília: FAT/CODEFAT/MTb/SEFOR, outubro de 1996.

BRASIL. Ministério do trabalho. *PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional*. 2. ed. Revista. Brasília, outubro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 03/97. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: CNE/CEB, 1997.

BRASIL. MEC. INEP. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 3, de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER Fº., Rui Leite. Currículo por competências. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL. MEC. *Educação Brasileira. Políticas e Resultados*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *ENEM – Documento Básico*. Brasília. Brasília: Mec/INEP. 2000.

BRASIL. MEC.INEP. *Relatório EFA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *Projeto Escola Jovem*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *Projeto Alvorada*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. *Desempenho educacional 1994-1999*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC. *Ensino Médio: os desafios da inclusão*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 06/01. Responde a consulta sobre os currículos do ensino fundamental e médio*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. MEC. *Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. *Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Documento Síntese da Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Educação no Brasil. 1995 - 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC.SEMTEC. Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio. Texto disponibilizado para o Seminário Internacional "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio." Brasília, 2000a

BRASIL. MEC.SEMTEC. Breves considerações sobre a aprendizagem por competências. Texto disponibilizado para o Seminário Internacional "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Brasília, 2000b.

BRASIL. MEC.SEMTEC. O trabalho com projetos: a construção coletiva do conhecimento. Texto disponibilizado para o Seminário Internacional "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Brasília, 2000c.

BRASIL. MEC.SEMTEC. PGM2: os anseios dos jovens e o currículo. Texto disponibilizado para o Seminário Internacional "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Brasília, 2000d.

BRASIL. INEP. *ENEM – Relatório Final*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. INEP. *ENEM – Relatório Pedagógico*. MEC/INEP, 2002.

BRASLAVSKY, Cecília. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90. Texto apresentado no

Seminário Internacional “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasília, 2000.

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed. , São Paulo: ED. NACIONAL, 1987. (Série Atualidades pedagógicas, vol. 126).

BUENO, Maria S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, no. 109, março, 2000a

_____ *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2000b.

CANÁRIO, Rui. A escola, lugar onde os professores aprendem. In: *Revista Psicologia da Educação da PUC/SP*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo: PUC/SP, nº 6, 1998.

CANÁRIO, Rui.(org). *Formações e situações de trabalho*. Portugal: Porto editora, 1997.

CARIOLA, Maria Leonor e QUIROZ, Ana Maria. Competencias generales, competencias laborales y currículum. In: NOVICK, Marta e GALLART, Marta.(orgs). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: CINTEFOR/OIT, 1997.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CASTRO, C. M. , CARNOY, M. *Como anda a reforma educacional na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *23ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bourdieu. (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação & Sociedade*. v.23, n.78, 2002.

CENTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DA OIT. Normalização, Formação e Certificação de Competências. (Curso). Belo Horizonte, 12 a 13 de março de 2001. Mimeo

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transforamción productiva com equidad*. Santiago, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Trad. de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. 2. ed. Trad. Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. de Armando Mora D'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Abril cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores)

COLL, Cesar et al (orgs.) *Os conteúdos da reforma*. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos - oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2000.

CROCHIK, José Leon. Projeto de Pesquisa "A formação do indivíduo pela educação e pelo trabalho, na perspectiva de Adorno, Horkheimer e Marcuse" . São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. mimeo.

DAVINI, Maria Cristina. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*. n. 101, 1997.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13(1): 17-37, jan/jun, 1988.

DEFFUNE, Deisi; Depresbiteris, Lea. As múltiplas faces da competência. In: Brasil. Ministério do trabalho. Secretaria de Formação Profissional. *Educação profissional: o debate das competências*. Brasília: MTb: SEFOR, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Neoliberalismo, Crise e Educação. In: *Universidade e Sociedade*, Ano VI, nº 10, Janeiro, 1996.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim SENAC. <http://www.senac.com.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. *24ª reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa/Antonio Geraldo Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a aprender" (crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana)*. Araraquara, UNESP. Tese de pós-doutorado, 1999.

_____ As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *24ª reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

DUCCI, María Angélica. El enfoque de competencia laboral em la perspectiva internacional. In: OIT/VVAA. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE nº 64. Dossiê Competência, qualificação e trabalho. Ano XIX, setembro/1998.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE nº. 70. Dossiê Ensino Médio. Ano XXI, abril/2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE nº. 73. Dossiê "Políticas curriculares e decisões epistemológicas". Ano XXI, dezembro/2000.

ESTRELA, Albano et. all. *Formação de professores por competências*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1991.

FERRETI, Celso João et. all. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação & Sociedade*, v. 18, nº 59, agosto/1997.

FERRETI, C., SILVA JR. J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa* no. 109, mar/2000.

FERRETI, C., SILVA JR., J. R., OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

FIDALGO, Fernando Selmar. A lógica das competências: contribuições teórico-metodológicas para as comparações internacionais. *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP. 2002.

FOULIN, Jean-Nöel & MOUCHON, Serge. *Psicologia da educação*. Trad. de Vanise Dresh. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARRET, Henry E. *Grandes experimentos da Psicologia*. Trad. de Maria da Penha Pompeu Toledo. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. *Atualidades Pedagógicas* n. 70.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. Subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. de Atílio Brunetta. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRANDE DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO-PROSÓDICO DA LÍNGUA PORTUGUESA/Francisco da Silveira Bueno. 2^o Volume. São Paulo: Saraiva, 1964.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n. 6, Porto Alegre, 1992.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4^a ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C. , ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F.R., FRANCO, M.L. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista *L'Orientation scolaire et professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: TANGUI, L. , ROPÉ, F. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. *23^a Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

KUENZER, Acácia Z. A questão do ensino médio no Brasil. A difícil superação da dualidade estrutural. In: *Trabalho e educação*. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992. (Coletânea CBE).

_____ Mudanças tecnológicas sobre a educação do trabalhador. Seminário Globalização e Estado: universidade em mudança. *Anais*. Curitiba, PR:

UFPR/SENAI, 1996a.

_____ O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. 19ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1996b.

_____ (org.) Ensino Médio. *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____ O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & sociedade*. Ano XXI, n. 70, Campinas – CEDES, 2000b.

_____ Conhecimento e competências no trabalho e na escola. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2002.

LE BOTERF, G. *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions D'Organization, 1994.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES 24 – Pensamento e Linguagem*. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade; Papyrus, 1991.

LEITE, Márcia Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. FERRETI, Celso João et. al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A noção de estrutura em etnologia. *Seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Os Pensadores).

_____. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim SENAC. Disponível em www.senac-nacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm. s.d.

_____ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, 2002.

LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.

MAAR, Wolfgang Leo. Lucács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova – Revista de cultura e política*. Ed. CEDC/Marco Zero. Nº 27, 1992

_____ Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995a.

_____ Introdução a *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____ Educação e experiência em Adorno. In: PAIVA, V. (org). *A atualidade da escola de Frankfurt. Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano I, n. 0, Rio de Janeiro: IEC, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e Integração Curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. *Seminário ENEM*, Brasília, 1999.

MACHADO, Lucília. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____ Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: *Trabalho e educação*. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992. (Coletânea CBE).

_____ A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et. all. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ Educação básica, empregabilidade e competência. 19ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1996.

_____ O “modelo de competências” e a regulação da Base Curricular Nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & educação*. Revista do NETE. n. 04, Belo Horizonte: UFMG, ago/dez, 1998.

_____ A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pro-posições*, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. Editorial - Revista especial - Competência, qualificação e trabalho. *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64, setembro, 1998a.

_____ Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64, setembro, 1998b.

MARCUSE, Herbert. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Trad. de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____ *A ideologia da sociedade industrial*. O homem unidimensional. Trad. de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____ Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: *Cultura e sociedade*. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 72, 2000a.

_____ Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2000b.

_____ Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade - aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

_____ Trabalho e comunicação. Reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 79 Campinas, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MERTENS, Leonard. Competência laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996. Disponível em www.cinterfor.org.uy

_____ Sistemas de competência laboral: surgimiento e modelos. In: OIT/VVAA. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

MORAES, Carmen Sylvia V. Introdução ao Documento *Diagnóstico da Formação Profissional - Ramo Metalúrgico*. Brasil, São Paulo: CNM/Rede UNITRABALHO, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação Curricular*. Teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____ Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. In: *Revista da AEC*, n. 97, Brasília: DF, 1995b.

_____ *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1996a.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: Silva, T.T. e Gentili, P. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996b.

_____ A Psicologia ... e o resto. O currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*. No. 100. 1997.

_____ O campo do currículo no Brasil nos anos 90. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, A . F. , SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed.revista. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTTA, Fernando C.; PEREIRA, Luis C. B. *Introdução à organização burocrática*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NAGEL, Thomas e RICHIMAN, Paul. *Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracasso*. Trad. de Cosete Ramos. Porto Alegre: Globo, 1977.

NOGUEIRA, Maria Alice. Apresentação ao artigo "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, de Pierre Bourdieu". *Educação em Revista*, n. 10, Belo Horizonte, dez. 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. "Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar". In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Editora Nova Fronteira, 2000.

OIT/CINTERFOR. *Formacion basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, Marisa. *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

PAIVA, Vanilda. (org). *A atualidade da escola de Frankfurt*. . *Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e educação. Instituto de

Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano I, n. 0, Rio de Janeiro: IEC, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente. *23ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2001.

PEREZ GOMES, A . S. e SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. de Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Trad. de Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____ *Construir as competências desde a escola*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ *Dez novas competências para ensinar*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____ *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

_____ *Construir competências é virar as costas aos saberes? Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas. Ano 3, n. 11, novembro 1999/janeiro 2000c.

_____ *Entrevista à revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Vitor Civita. Setembro/2000d.

_____ *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed., Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.

_____ *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001b.

_____ *O currículo por competências. II Seminário Internacional de Educação*. Brasília/SINEPE. 2002. mimeo.

_____ *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, 1973.

_____ *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

_____ *Sabedoria e ilusões da filosofia*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1975 a. (Coleção os Pensadores)

_____ *Problemas de psicologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1975 b. (Coleção os Pensadores)

_____ *A epistemologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1975 c. (Coleção os Pensadores).

_____ Psicogênese dos conhecimentos e seus significados epistemológicos. In: PIATELLI-PALMERINI, Massimo. (coord.). *TEORIAS da Linguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. Da USP, 1983.

_____ *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Trad. de Octavio Mendes Cajada. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PIATELLI-PALMERINI, Massimo. (coord.). *TEORIAS da Linguagem, teorias da aprendizagem*. O debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1983.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional*. Uma política sociológica. Poder e Conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUC/SP - PEPGE - História, Política e Sociedade. Normas para elaboração de projetos, dissertações, teses e outros textos acadêmicos. São Paulo: PUC/SP, 1998.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001. Tese de Doutorado.

_____ A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. *Boletim Senac*. Disponível em <http://www.senac.com.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>

_____ A educação profissional pela pedagogia das competências: para além dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. V. 23. n. 80, 2002.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (org). *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

_____ Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos CEDES*. v. 21, nº 54, Campinas, agosto de 2001.

RODRIGUES, Ada Natal. Saussure - Jakobson - Hjelmslev - Chomsky. Vida e Obra. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: Silva, Tomaz Tadeu. e Gentile, Pablo. *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996a.

_____ Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, L.H. et all. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996b.

SALLES, Fernando Casadei. A proposta CEPAL-OREALC: progresso técnico, cultura, política e educação. In: *Perspectiva*. n. 18. Trabalho e educação numa sociedade em mudança. Santa Catarina: UFSC, 1992.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontenella. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. *23ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. "O novo ensino médio agora é para a vida": neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. *24ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____ *Comentários sobre o Parecer Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de Guiomar Namó de Mello.* Comentários apresentados pelo autor, representando a UNICAMP, na audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, organizada em conjunto com o Conselho Estadual de Educação de São Paulo e realizada no dia 18 de maio de 1998 no Auditório "Fernando de Azevedo" na sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 1998a (mimeo).

_____ *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*. v. 19, n. 65, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida et al. Qualificação e Reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*. Ano XVIII, n. 61, 1998.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Eurides Brito. A qualidade no currículo. *Seminário Internacional "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio"*. Brasília, 2000.

SILVA, L. H. e AZEVEDO,. *Reestruturação curricular*. Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Luiz. Heron. et all. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Monica Ribeiro. O ensino médio no contexto da reforma curricular e do modelo de competências. *Congresso Internacional dos Expoentes na Educação. Livro do Congresso*. Curitiba, PR, 2000a.

_____ Saberes, habilidades e competências nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. II Jornada de Educação do Interior Paulista. *Anais*. Marília, SP, 2000b.

_____ Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____ *Teoria educacional crítica em tempos pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ *O currículo como fetiche. a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____ Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C., SILVA JR., J. R., OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999b.

_____ *Teorias do currículo*. Portugal: Porto editora, 2000.

STEFFEN, Ivo. Modelos de competência profissional. Oficina Internacional do Trabalho. *Impressos do Curso "Normalização, formação e certificação de competências"*. Belo Horizonte, 12 a 13 de março de 2001.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: TANGUI, Lucie; ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa (Introdução). Trad. de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papyrus, 1997a.

_____ Formação: Uma atividade em vias de definição? *revista Veritas*, v. 42, no. 02, jun/1997b.

_____ Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*. v. 20, n. 67, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

TOMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

VEIGA-NETO, Alfredo. Culturas e currículo. Texto apresentado no curso de extensão *Teoria e Prática da Avaliação Escolar*, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS, 1995.

VYGOTSKY, Leon. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla neto e outros. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, PEPGE: História, Política e Sociedade; PUC/SP, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YOUNG, Michael F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à NSE. In: *Educação e realidade*. 1989.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno. O poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LISTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino Médio como educação básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb, 4).

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para todos. 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. MEC. *Portaria n. 1795 de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER F^o, Rui Leite. *Política para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1995. mimeo.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Habilidades, questão de competências?* Brasília: FAT/CODEFAT/MTb/SEFOR, outubro de 1996.

BRASIL. Ministério do trabalho. *PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional*. 2. ed. Revista. Brasília, outubro de 1996.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 03/97. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: CNE/CEB, 1997.

BRASIL. MEC. INEP. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 3, de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER F^o., Rui Leite. Currículo por competências. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL. MEC. *Educação Brasileira. Políticas e Resultados*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *ENEM – Documento Básico*. Brasília. Brasília: Mec/INEP. 1998/2000.

BRASIL. MEC.INEP. *Relatório EFA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *Projeto Escola Jovem*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC.SEMTEC. *Projeto Alvorada*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. *Desempenho educacional 1994-1999*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC. *Ensino Médio: os desafios da inclusão*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 06/01. Responde a consulta sobre os currículos do ensino fundamental e médio*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. MEC. *Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. CNE. *Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Documento Síntese da Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Educação no Brasil. 1995 - 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. INEP. *ENEM – Relatório Final*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. INEP. *ENEM – Relatório Pedagógico*. MEC/INEP, 2002.

ANEXOS

ANEXO I – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – PCNEM

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).
- Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
- Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Representação e comunicação

Desenvolver a capacidade de comunicação.

- Ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico.
- Interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones...).
- Expressar-se oralmente com correção e clareza, usando a terminologia correta.
- Produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões.
- Utilizar as tecnologias básicas de redação e informação, como computadores.
- Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos e experimentos científicos e tecnológicos.

- Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.
- Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações e interpretações.
- Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos.

Investigação e compreensão

Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções.

Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender.

- Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas.
- Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais.
- Utilizar instrumentos de medição e de cálculo.
- Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema.
- Formular hipóteses e prever resultados.
- Elaborar estratégias de enfrentamento das questões.
- Interpretar e criticar resultados a partir de experimentos e demonstrações.
- Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar.

- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais.
- Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.
- Fazer uso dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia para explicar o mundo natural e para planejar, executar e avaliar intervenções práticas.
- Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Contextualização sócio-cultural

Compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático.

- Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos para diagnosticar e equacionar questões sociais e ambientais.
- Associar conhecimentos e métodos científicos com a tecnologia do sistema produtivo e dos serviços.
- Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio.
- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- Entender a relação entre o desenvolvimento de Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuser e se propõe solucionar.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais, na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

ANEXO II – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – DCNEM

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;

confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;

conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;

entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;

entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;

entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;

entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais;

identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos;

apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;

compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;

identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações, e interpretações;

analisar qualitativamente dados quantitativos, representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos;

identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;

entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico, e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar;

entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;

compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;

compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;

traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as

práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;

entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;

entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;

aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

ANEXO III – ENEM – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

ENEM – COMPETÊNCIAS

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou

decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

