



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO
CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA**

TATIANA ZANINI DA SILVA PATIÑO

São Paulo

2020

TATIANA ZANINI DA SILVA PATIÑO

**O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO
CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo

2020

Patiño, Tatiana Zanini da Silva.

O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista. / Tatiana Zanini da Silva Patiño. 2020.

139 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Competência. 2. Currículo. 3. Currículo oficial paulista. 4. Educação básica. 5. São Paulo.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de.

II. Título.

CDU 37

TATIANA ZANINI DA SILVA PATIÑO

**O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO
CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Paulo, 08 de setembro de 2020.

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Orientador - UNINOVE

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda – USCS

Prof.^a Dr.^a Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti – UNINOVE

São Paulo

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos, pelo apoio e por entender os momentos em que estive distante para que pudesse me dedicar aos estudos. Ao meu filho Juan, tão pequeno, mas tão compreensivo e ao meu marido Klaus, pelo incentivo e por apoiar as minhas escolhas.

À Universidade Nove de Julho, pela oportunidade da bolsa de estudo integral para cursar o Mestrado em Educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, por me incentivar na pesquisa de uma temática tão significativa à educação e por todas as orientações que me proporcionaram muitos ensinamentos e contribuíram com o enriquecimento do meu trabalho e da minha formação acadêmica. Meu agradecimento e admiração.

Aos professores convidados para a banca de qualificação, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e Prof. Dra Patrícia Aparecida Boto-Cavalcanti, pelas valiosas contribuições para a ampliação da minha pesquisa.

Aos demais professores com os quais pude aprender em cada disciplina cursada: Prof. Dr. Carlos Bauer, Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, Prof. Dr. José Eustáquio Romão, Prof. Dr. Manuel Tavares e Prof. Dra. Rosemary Roggero.

Aos meus colegas da Universidade, por tantos diálogos e trocas, em especial à doutoranda e minha irmã Adriana Zanini, pela parceria e escuta atenta.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo nos momentos de preocupação, mas também por compartilhar cada conquista realizada.

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.

(Gramsci)

RESUMO

A reforma da educação brasileira, iniciada na década de 1990, foi extremamente influenciada pelo contexto e pelo discurso que enfatizaram a necessidade de os currículos escolares se organizarem a partir do conceito de competências. A tese a sustentar tal premissa, disseminada pelo discurso das agências multilaterais, era a de que a educação do século XXI deveria ser orientada a responder aos novos processos de trabalho, que estariam a demandar trabalhadores com novos requisitos de formação. De modo geral, essas diretrizes definem que a educação básica promova a formação geral para o trabalho, conforme as exigências desse novo contexto de organização do trabalho. O Estado de São Paulo iniciou em 2007 uma abrangente reforma curricular, colocada em prática em 2008, que resultou na unificação do currículo e na sua implantação de forma linear em toda a rede estadual de educação básica. Em 2010, a reforma curricular passou a ser denominada de Currículo Oficial Paulista. Os documentos de apresentação do currículo oficial têm como um de seus princípios estruturantes o conceito de competências. O objeto de estudo desta pesquisa é o conceito de competências no currículo oficial do Estado de São Paulo. Partindo desse objeto, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, condensadas na seguinte pergunta de pesquisa: quais expressões e significados o conceito de competências adquire no currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? Com a questão apresentada, delimitou-se como objetivo geral compreender que significado e sentido o conceito de competências adquire no currículo estadual paulista. Como objetivos específicos elencamos: (1) compreender que referências o currículo oficial paulista incorpora ao tratar do conceito de competências, (2) identificar os argumentos utilizados para organizar o currículo centrado em competências e (3) analisar como o currículo oficial paulista articula o conceito de competências com a perspectiva de formação de um sujeito crítico. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, fundamentada na revisão de literatura, em estudos correlatos e na análise documental. Os resultados da pesquisa mostram que o Currículo Oficial Paulista foi organizado somente a partir das concepções propostas pela Secretaria de Educação, cerceando o direito da gestão democrática e da autonomia das escolas. Tem como princípio central o desenvolvimento de competências, em uma perspectiva que secundariza a formação geral e os conhecimentos historicamente acumulados. Nesta perspectiva, o que se pretende é uma formação que atenda mais aos anseios de interesses do mercado de trabalho e menos a formação geral dos estudantes.

Palavras-chave: Competências. Currículo. Currículo Oficial Paulista. Educação Básica. São Paulo.

ABSTRACT

The reform of Brazilian education, initiated in the 1990s, was extremely influenced by the context and discourses that emphasized the need for school curriculum to be organized based on the concept of competencies. The thesis to support this premise, disseminated by the discourse of multilateral agencies, was that the education of the 21st century should be oriented to respond to the new work processes, which would be demanding workers with new training requirements. In general, these guidelines define that basic education promotes general training for work, according to the requirements of this new context of work organization. In 2007, the State of São Paulo initiated a comprehensive curricular reform, put into practice in 2008, which resulted in the unification of the curriculum and its linear implementation throughout the state's basic education network. In 2010, the curriculum reform was renamed the Currículo Oficial Paulista (Official Curriculum). One of the structuring principles of the official curriculum presentation documents is the concept of competencies. The object of study of this research is the concept of competencies in the official curriculum of the State of São Paulo. From this object, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research, condensed in the following research question: what expressions and meanings does the concept of competencies acquire in the official curriculum of the São Paulo State Department of Education? With the question presented, it was delimited as a general objective to understand what meaning and sense the concept of competencies acquires in the São Paulo state curriculum. As specific objectives we list: (1) to understand what references the official São Paulo curriculum incorporates when dealing with the concept of competencies, (2) to identify the arguments used to organize the competence-centered curriculum and (3) to analyze how the official São Paulo curriculum articulates the concept of competencies with the perspective of training a critical individual. Starting from the presented objectives, the research was then developed according to a qualitative approach, of bibliographic and documental character, based on the literature review, related studies and documentary analysis. The results of the research show that the São Paulo state curriculum was organized only based on the concepts proposed by the Department of Education, restricting the right to democratic management and the autonomy of schools. It has as its central principle the development of competencies, in a perspective that secondary the general formation and the historically accumulated knowledge. In this perspective, what is intended is a formation that meets more the interests of the professional market and less the general formation of students.

Keywords: Basic Education. Competencies. Curriculum. Currículo Oficial Paulista. São Paulo.

RESUMEN

La reforma educativa brasileña, iniciada en la década de 1990, estuvo muy influenciada por el contexto y el discurso que enfatizaba la necesidad de que los currículos escolares se organizaran con base en el concepto de competencias. La tesis en apoyo de esta premisa, difundida por el discurso de los organismos multilaterales, fue que la educación del siglo XXI debe estar orientada a responder a nuevos procesos de trabajo, que estarían demandando trabajadores con nuevas exigencias formativas. En general, estos lineamientos definen que la educación básica promueve la formación general para el trabajo, de acuerdo con los requerimientos de este nuevo contexto de organización del trabajo. En 2007, el Estado de San Pablo inició una reforma curricular integral, puesta en práctica en 2008, que resultó en la unificación del plan de estudios y su implementación lineal en toda la red de educación básica del estado. En 2010, la reforma curricular pasó a denominarse Currículo Oficial Paulista. Uno de los principios estructurantes de los documentos oficiales de presentación del currículo es el concepto de competencias. El objeto de estudio de esta investigación es el concepto de competencias en el currículo oficial del Estado de São Paulo. De este objeto surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación, condensadas en la siguiente pregunta de investigación: ¿qué expresiones y significados adquiere el concepto de competencias en el currículo oficial de la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo? Con la pregunta planteada, se definió como objetivo general comprender qué significado y sentido adquiere el concepto de competencias en el currículo del estado de San Pablo. Como objetivos específicos enumeramos: (1) comprender qué referencias incorpora el currículo oficial de San Pablo al tratar el concepto de competencias, (2) identificar los argumentos utilizados para organizar el currículo centrado en competencias y (3) analizar cómo el currículo oficial de San Pablo articula el concepto de las habilidades con la perspectiva de formar un sujeto crítico. A partir de los objetivos presentados, la investigación se desarrolló luego según un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico-documental, fundamentada en la revisión de la literatura, en estudios relacionados y en el análisis documental. Los resultados de la investigación muestran que el Currículo del Estado de São Paulo se organizó solamente después de los conceptos propuestos por el Departamento de Educación, restringiendo el derecho a la gestión democrática y la autonomía de las escuelas. Tiene como principio central el desarrollo de competencias, en una perspectiva secundaria a la formación general y los conocimientos históricamente acumulados. En esta perspectiva, lo que se pretende es una formación que responda más a los intereses del mercado laboral y menos a la formación general de los estudiantes.

Palabras clave: Currículo Oficial Paulista. Educación básica. Habilidades. Plan de estudios. San Pablo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Estudos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	19
Quadro 2 - Estudos realizados na Universidade de São Paulo	20
Quadro 3 - Estudo realizado na Universidade Estadual de Campinas	21
Quadro 4 - Estudo realizado pela Universidade Estadual Paulista.....	21
Quadro 5 - Estudo realizado na Universidade Federal de São Carlos.....	22
Quadro 6 - Estudo realizados na Universidade Nove de Julho	22
Quadro 7 - Estudos sobre Competências e Habilidades do currículo oficial	24
Quadro 8 – Síntese sobre o conceito de eficientismo e progressivismo	30
Quadro 9 - Resumo das teorias do currículo	40
Quadro 10 - Síntese sobre o conceito de competência	50
Quadro 11 - O que é competência?	62
Quadro 12 - Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores.....	126

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DEs – Diretorias de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEM – Língua Estrangeira Moderna

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econmico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

BREVE MEMORIAL	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Estudos sobre o Currículo Oficial Paulista.....	17
1.2 A produção acadêmica e a problematização do conceito de competências no Currículo Oficial Paulista	23
1.3 O Problema de Pesquisa	25
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	26
1.4.1 Objetivo Geral	26
1.4.2 Objetivos Específicos	26
2 O CONCEITO DE CURRÍCULO.....	28
2.1 Estudos Curriculares.....	28
3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL	47
3.1 Conceitualização.....	47
3.2 Os estudos da competência segundo Philippe Perrenoud.....	54
3.3 Os estudos da competência segundo Antoni Zabala e Laia Arnau.....	61
3.4 Os estudos da Pedagogia das Competências segundo Marise Nogueira Ramos	68
3.5 Os estudos do aprender a aprender segundo Newton Duarte	72
3.6 Relatório Delors e a desvalorização dos conteúdos escolares.....	77
3.7 E há saídas para a crise pela qual a educação vem passando?	86
4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA.....	92
4.1 O currículo oficial paulista	93
4.2 A escolha de um currículo pautado em competências.....	103
4.2.1 As competências como eixo de aprendizagem	107
4.3 Desdobramentos do currículo pautado em competências.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134

BREVE MEMORIAL

Estudar o ensino público está ligado à minha trajetória acadêmica e profissional, pois ela é, em parte, construída nesse sistema. Dentre as vivências acadêmicas, o magistério foi uma experiência muito significativa, pois tive a oportunidade de ser aluna do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, conhecido como CEFAM. Nos quatro anos de ensino integral nessa instituição, vivenciei diversos projetos com foco na educação pública, nas suas problemáticas e nos seus desafios, nos quais éramos instigados a repensar o papel do professor diante daquela realidade.

Ao iniciar o curso de Pedagogia e, em concomitância, já ministrar aulas na educação infantil no ensino privado, inquietava-me constantemente com as questões vividas nesse contexto, muitas delas ligadas ao currículo escolar. Em apenas um ano trabalhando em escolas particulares, ficou evidente que o cerne de todo o trabalho pedagógico estava no cumprimento de listas de conteúdos escolares, desconsiderando qualquer proposta pedagógica com ênfase na ludicidade, nas descobertas e no desenvolvimento integral dos alunos. As inquietações eram constantes, como a falta de autonomia dos professores e de reuniões coletivas semanais, assim como a dificuldade para estabelecer um diálogo junto aos gestores da unidade escolar.

No ano seguinte, ingressei no serviço público no qual permaneço até o presente momento. Inicialmente, ministrando aulas para a educação infantil e para o ensino fundamental, tive a oportunidade de vivenciar outras ações, dentre elas a construção do projeto político-pedagógico e as discussões com os meus pares sobre os desafios de um ensino público com qualidade.

O serviço público me proporcionou a experiência de atuar como professora, como coordenadora pedagógica e como professora assessora de educação inclusiva. Na coordenação pedagógica, comecei a perceber que é necessário repensarmos e qualificarmos o fazer no contexto em que estamos inseridos, mas também comecei a perceber a necessidade de aprofundamento em relação ao trabalho docente na escola e suas relações com o currículo escolar. Como professora assessora de educação inclusiva, a referência principal foram os estudos na área da deficiência, tendo como focos principais a mediação junto ao professor de aluno com deficiência no contexto do ensino regular e a gestão de uma equipe que compõe a modalidade da educação especial no ensino regular e no atendimento educacional especializado. Essas experiências contribuíram significativamente na ampliação dos meus conhecimentos e na convicção de que a educação é um direito de todos, inclusive dos alunos

com deficiência, que necessitam de um olhar diferenciado e de um currículo que atenda às suas necessidades.

Vale destacar que um marco da minha experiência na educação pública foi conseguir atuar no ensino público da minha cidade. Havia um desejo de retornar às escolas municipais de Santo André como professora (e não mais como aluna) e de poder contribuir com a educação da cidade.

A atuação nas escolas municipais me proporcionou reflexões críticas frente aos direitos à educação, aos desafios e à qualidade do ensino público, ao incentivo às ações e projetos coletivos no contexto escolar e à valorização do professor. Ter trabalhado em diferentes escolas da mesma rede municipal, com um universo tão díspar, como pode ser observado pelas concepções pedagógicas divergentes, nas classes sociais e econômicas diversificadas, levou-me a pensar que não bastaria qualificar apenas a escola na qual estava inserida. Havia a necessidade de um movimento maior em que a rede discutisse os entraves e desafios a respeito desta realidade, mesmo observando que há professores que não se envolvem com as discussões coletivas no contexto escolar. Segundo Saviani:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 84)

A experiência no ensino privado, assim como no ensino público, suscitou-me reflexões em relação ao currículo, questionando o quanto a organização curricular tem características distintas entre esses ensinos (público e privado), enfatizando as diferenças sociais e econômicas que transpõem essas realidades. No entanto, essas reflexões ainda permeavam apenas o contexto no qual eu estava inserida.

Ao iniciar os estudos e pesquisas no mestrado, em agosto de 2018, muitas inquietações ou questões mal compreendidas ao longo da minha carreira profissional começaram a se desvendar. A expectativa é de que, ao aprofundar meus conhecimentos, estarei profissionalmente fortalecida. Não desconsidero o valor dos conhecimentos empíricos, mas entendo que, por si só, eles não garantem as condições para qualificar e superar a educação que está posta.

Por entender que o aprofundamento nos estudos era necessário, fiz a seleção para o mestrado acadêmico em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Minha expectativa é de que o estudo que desenvolvo possibilite a ampliação do olhar frente à educação de maneira crítica, aprofunde consideravelmente meus conhecimentos a respeito das

teorias, culturas e políticas educacionais, com maior ênfase nas políticas educacionais, que é a linha de pesquisa da qual faço parte.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática do currículo ocorreu inicialmente pela participação no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. No grupo, ficou evidente que é pelo currículo que muitos interesses interferem nas escolas e até as definem.

Os estudos e as discussões no momento de orientação fortaleceram o debate sobre o currículo, que transcende as questões voltadas ao que diz respeito a procedimentos, recursos e avaliação. A percepção de que a análise necessita ser complexa e crítica tornou-se clara, uma vez que é necessário considerar que o currículo é marcado por disputas de interesses e poder. Evidenciou-se que as desigualdades sociais permeiam o currículo, não propiciando o direito ao conhecimento para todos os alunos.

As expectativas de poder que o currículo encerra podem ou não favorecer a construção da autonomia dos sujeitos, especificamente dos menos favorecidos, buscando sua emancipação.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1992, p. 59)

Ao escolher que a temática central do presente estudo seria o currículo, fez-se necessário delimitar a pesquisa, e os estudos correlatos foram de grande valia.

Inicialmente, o estudo do currículo da rede municipal de ensino da qual faço parte, Santo André, foi descartado, pois está em processo uma discussão para a elaboração de um novo currículo municipal. Uma das questões que já havia sido definida era a de que seria analisado um currículo já estruturado, procurando entender como se dá a organização e as escolhas de uma política curricular.

Dessa forma, dialogando com o meu orientador, professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, e conhecendo que seus estudos incidem nas políticas curriculares, tive a possibilidade de conhecer uma de suas pesquisas, que tem como objeto a política curricular para a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Ao realizar leituras a respeito do currículo oficial do Estado de São Paulo, pude verificar a quantidade de material já produzido, o que provocou a reflexão sobre o que eu iria problematizar em meu estudo. Nesse momento inicial da pesquisa, defini que não abordaria o

currículo oficial com ênfase ou análise em uma área do conhecimento específica, pois o fato da minha formação acadêmica ser na Pedagogia e minha trajetória profissional na educação infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais, dificultaria tal perspectiva.

Defini, então, que o tema de minha pesquisa pudesse contribuir de forma ampla com a minha trajetória e prática profissional. Estabeleci como campo de estudo o currículo, por entender que as questões curriculares perpassam toda a dinâmica escolar. Tendo demarcado o campo de pesquisa, o passo seguinte foi definir o objeto de pesquisa e a problematização. Decidi, junto ao meu orientador, que o objeto de pesquisa seria o conceito de competências no Currículo Oficial Paulista.

O currículo oficial paulista tem início em 2008, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de São Paulo (SEDUC) apresentou a reforma da educação pública denominada de Programa São Paulo faz Escola. O principal objetivo anunciado era a melhoria dos indicadores da educação básica paulista. O programa previu a unificação do currículo escolar em todas as escolas estaduais, trouxe novas orientações referentes ao trabalho do professor em sala de aula, estabeleceu novos materiais de apoio destinados aos professores e alunos, organizados por disciplina, ano e bimestre, além de formação específica aos coordenadores pedagógicos.

Foram definidas metas para a educação pública estadual a serem alcançadas em 2010:

- 1 – Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 – Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5 – Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 – Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos, de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- 8 – Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs¹; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- 9 – Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10 – Programa de obras e infraestrutura física das escolas:
Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão

¹ Diretorias de Ensino.

Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (SÃO PAULO, 2007, n. p.)

Nesse mesmo ano, 2008, a SEDUC implantou em todas as escolas de ensino fundamental II e de ensino médio a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que passou a ser denominada de Currículo Oficial Paulista em 2010.

O documento apresentou como eixos centrais as seguintes diretrizes: “Uma escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2008, p. 6)

Para compreender melhor a reforma curricular do Estado de São Paulo e seus desdobramentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de mapear a produção de teses e dissertações sobre o objeto. A intenção era não somente verificar o que havia sido produzido, mas encontrar um caminho para a presente pesquisa.

1.1 ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA

Procuramos localizar estudos que tiveram como objeto de estudo o conceito de competências no currículo oficial da rede estadual, no período de 2008² até o ano de 2018. Inicialmente, realizamos um levantamento das teses, dissertações e livros cuja problemática geral era o currículo oficial paulista. A intenção foi investigar como o tema vem sendo discutido conceitualmente no campo acadêmico e verificar as concepções teóricas que o constituem. O primeiro levantamento de dissertações de mestrados e teses de doutorados foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser um portal de referência para os trabalhos acadêmicos já publicados.

Nessa primeira fase, os descritores pertinentes a pesquisa foram: Currículo do Estado de São Paulo, Proposta Curricular do Estado de São Paulo e Reforma Curricular do Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir do ano em que a Proposta Curricular começou a ser desenvolvida nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, 2008, até o ano de 2018.

O primeiro descritor, Currículo do Estado de São Paulo, apresentou 1227 trabalhos. O segundo descritor, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, apresentou 648 trabalhos. O

² Ano em que a proposta curricular foi implantada na rede estadual de ensino de São Paulo.

terceiro descritor, Reforma Curricular do Estado de São Paulo, apresentou 112 trabalhos. Devido ao número elevado de trabalhos, foi necessário realizar uma segunda fase de pesquisa, refinando a busca por assunto, mantendo os descritores e a mesma periodicidade (de 2008 a 2018). Nesse momento, obtivemos 73 trabalhos para o descritor Currículo do Estado de São Paulo.

Ao analisar os trabalhos levantados com os descritores Proposta Curricular do Estado de São Paulo (17 trabalhos) e Reforma Curricular do Estado de São Paulo (4 trabalhos), percebemos que os trabalhos se repetiam, pois já estavam contemplados no descritor Currículo do Estado de São Paulo.

Assim, realizando a leitura dos resumos dos 73 trabalhos, dentre eles 13 teses de doutorado e 60 dissertações de mestrado, refinamos novamente a pesquisa, permanecendo apenas com 5 estudos que se reportavam à Proposta Curricular do Estado de São Paulo de forma mais geral, sem especificar uma área do conhecimento.

Um outro descritor foi utilizado para mapear novos trabalhos, denominado Currículo Oficial do Estado de São Paulo (mantendo o filtro da periodicidade). Dessa vez, 164 trabalhos foram levantados. No entanto, ao realizar a leitura dos resumos, apenas 12 tratavam do currículo de maneira mais global. Dentre os 12 trabalhos selecionados, 05 deles já estavam selecionados nos outros descritores levantados anteriormente, permanecendo 7 estudos com esse descritor.

O levantamento foi concluído com 12 estudos que contribuíram para verificar e analisar as discussões relativas ao currículo do Estado de São Paulo, sendo 8 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Esse conjunto de textos contribuiu para a delimitação do objeto de pesquisa, além de apresentar os caminhos teórico-conceituais percorridos.

Para organizar os dados, os trabalhos foram categorizados a partir das Universidades nos quais foram realizados os estudos. A síntese do material encontrado está sistematizada na sequência.

Quadro 1 - Estudos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Título	Autor	Ano	Nível
A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	José Mauro Marinheiro Fernandes	2010	Tese
O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007 – 2010) em uma unidade escolar da rede	Eliana Allbarrans Leite	2011	Dissertação
Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia	Roberta Braga Capalbo	2010	Dissertação
Potencialidades e fragilidades na implantação do 'Caderno do Professor' e 'Caderno do Aluno' da Rede Estadual de São Paulo	Edna Ribeiro Cassiari	2011	Dissertação
Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar	Sandra Faria Fernandes	2014	Tese

Fonte: Elaboração da autora

A tese de Fernandes (2010) busca interpretar a reforma curricular do Estado de São Paulo e sua relação com a ação do professor e com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Por meio dos relatos e posturas dos professores, o autor procura compreender como ocorreu a construção de uma política pública educacional, refletindo acerca da luta por hegemonia, que foi o foco desta pesquisa. O estudo conclui que uma proposta que não foi discutida com os professores, vinda de cima para baixo, não se define como uma proposta curricular. Também constata a interferência dos professores nessa dinâmica: ora se dá como sujeitos que interferem no contexto no qual estão inseridos, ora se acomodam e se adaptam ao que foi imposto pela gestão pública.

A dissertação de Leite (2011) tem como objetivo compreender como uma escola estadual construiu seu currículo junto à implementação de uma reforma curricular unificada, analisando os impactos da mesma e a autonomia que o professor teve frente a essa nova realidade. Os resultados da pesquisa apontam um efeito negativo diante da reforma curricular, uma vez que houve uma ruptura no trabalho coletivo e na autonomia do professor.

O trabalho realizado por Capalbo (2010) enfatiza que é necessário analisar como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi interpretada e aplicada na prática das escolas da rede estadual, verificando sua eficácia sob o olhar do professor, enquanto política pública educacional. A pesquisa conclui que a proposta não considerou, desde a sua implementação, a participação dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, não se tornando, portanto, uma política pública eficaz. Também reflete que é necessário mais envolvimento político dos

professores diante das políticas públicas, sendo necessário investir nos aspectos formativos que levem esses profissionais a refletirem sobre esse papel.

A dissertação de Cassiari (2011) apresenta as possíveis fragilidades e potencialidades, sob a análise dos professores, na implementação do “Caderno do Professor” e do “Caderno do Aluno” - ambos fazem parte da Proposta Curricular da rede estadual de São Paulo. A maioria dos professores teve boa aceitação na utilização do material (caderno) e quase que a totalidade dos professores avaliou que o material não deve ser abolido. Em relação à visão dos alunos, o caderno foi avaliado de forma insatisfatória, dado que os alunos não tiveram um conhecimento prévio deste material e os apoios dos professores foram considerados superficiais.

O trabalho realizado por Fernandes (2014) analisa a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo entre os anos de 2008 a 2010 em escolas da diretoria de Santos. A tese identifica fatores facilitadores e dificultadores no processo dessa implantação, sob a ótica de uma supervisora, buscando revelar as possíveis soluções, além de ouvir os professores e gestores. Como fatores facilitadores foram apontados o trabalho em equipe e o papel do professor coordenador e como dificultador a forma como a proposta foi implantada, embora, mesmo com resistência, não tenha caído em desuso.

Quadro 2 - Estudos realizados na Universidade de São Paulo

Título	Autor	Ano	Nível
O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio	Fabiana Olivieiri Catanzaro	2012	Dissertação
Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola	Paula de Souza Nunes	2014	Dissertação
Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo	Gisleni Bertoni de Almeida	2012	Tese

Fonte: Elaboração da autora

A pesquisa de Catanzaro (2012) destaca o Programa São Paulo faz Escola, com ênfase no sistema de avaliação e seus resultados, juntamente com a bonificação aos professores que alcançarem as metas estabelecidas nos índices de avaliação. O programa prevê a melhoria do ensino, no entanto, está sendo avaliado como insuficiente, necessitando de outras ações do Estado que considerem as necessidades de cada escola, preferencialmente construídas junto com a comunidade escolar.

A dissertação de Nunes (2014) apresenta, na apreciação dos profissionais, a consequência da reforma curricular na organização de uma escola estadual do município de Ribeirão Preto a partir da implementação do currículo oficial. Foi verificado que o currículo não se tornou padronizado devido às especificidades de cada professor e que a estrutura proposta frente ao trabalho pedagógico não se baseou apenas nos princípios da reforma curricular.

A tese de Almeida (2012) identifica como o trabalho centrado nas competências em leitura e escrita no Ensino Médio está sendo absorvida pelo professor, considerando que a leitura e a escrita são eixos prioritários para essa etapa de ensino. Constatou-se que a adesão a novos princípios pode levar à resistência, e ao mesmo tempo, à aceitação, dificultando a efetivação de um trabalho uniforme entre os professores. A assimilação de novos princípios necessita ter sentido para os profissionais envolvidos, de modo que eles revisitem suas práticas escolares.

Quadro 3 - Estudo realizado na Universidade Estadual de Campinas

Título	Autor	Ano	Nível
Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008)	Tânia Cristian de Assis Quintino Okubo	2012	Tese

Fonte: Elaboração da autora

O estudo de Okubo (2012) apresenta os diferentes profissionais e seus pontos de vistas em relação à reforma curricular do Estado de São Paulo implementada em 2008 (profissionais que planejaram a reforma e profissionais que receberam a reforma). Verificou-se que as ações foram impostas, causando muitos conflitos e a reforma passou a ser vista como algo distante das realidades educacionais, uma vez que os professores não tiveram participação efetiva nesse processo, afirmando os princípios de uma política neoliberal, marcada pelo individualismo.

Quadro 4 - Estudo realizado pela Universidade Estadual Paulista

Título	Autor	Ano	Nível
Programa São Paulo faz escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista	Mayara Faria Miralha	2018	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora

A dissertação de Miralha (2018) tem como objetivo analisar, sob a ótica dos professores, os desafios, tensões e possibilidades do Programa São Paulo faz Escola. A análise aponta que, pelo fato de o programa ser padronizado, não considera a realidade dos

alunos e se mostra incompleto no que diz respeito aos conteúdos oferecidos em seu material, tornando-se insatisfatório, posto que não atinge a melhoria da qualidade de ensino. Inicialmente, houve muita resistência por parte dos professores no uso do currículo oficial paulista, no entanto, com o passar dos tempos, eles foram se adaptando e aceitando-o.

Quadro 5 - Estudo realizado na Universidade Federal de São Carlos

Título	Autor	Ano	Nível
“São Paulo faz escola”: o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo	Diogo Bandeira de Souza	2015	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora

A pesquisa de Souza (2015) destaca os impactos do Programa São Paulo faz Escola na ação docente e na ação dos gestores das escolas estaduais considerando que, para os gestores, há um material específico disponibilizado pela SEDUC como parte deste programa. Também analisa o conceito de práxis que rege o currículo oficial. Pode-se observar que o currículo traz uma visão alienada, uma vez que o uso do material oferecido no programa (caderno do aluno), contendo sequências didáticas pré-determinadas, foi impositivo, além do gestor exercer um papel de fiscalizador. Ainda observa que há uma política de bonificação salarial que está atrelada ao desempenho dos alunos, mostrando o caráter mercadológico instaurado no campo educacional. Constata-se que a educação da rede estadual de São Paulo não favorece a emancipação intelectual do homem, estando a serviço do mercado de trabalho e do capital.

Quadro 6 - Estudo realizados na Universidade Nove de Julho

Título	Autor	Ano	Nível
O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências	Antonia Nivalda Fernandes	2013	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora

O trabalho realizado por Fernandes (2013) busca compreender e verificar os fundamentos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), identificando possíveis mudanças ou permanências desses fundamentos a partir da reforma de 2007. A pesquisa mostra que mudanças ocorreram no SARESP, no qual os fundamentos da avaliação estiveram mais próximos ao currículo oficial proposto pela reforma.

Diante das pesquisas realizadas, é possível verificar que grande parte dos estudos procurou analisar os impactos do currículo oficial do Estado de São Paulo nas ações pedagógicas das Unidades Escolares, considerando os desafios, as dificuldades e

potencialidades de sua implementação, tendo como foco de análise o olhar do professor. Dois estudos analisaram a reforma curricular sob a ótica do sistema de avaliação e de seus resultados e apenas um estudo pesquisou como o professor está desenvolvendo uma prática pedagógica centrada nas competências em leitura e escrita, diretriz proposta pelo currículo oficial.

Com as leituras realizadas das teses e dissertações, constata-se que, inicialmente, a reforma curricular não teve adesão dos professores, uma vez que não houve discussão e participação na elaboração da mesma e, por consequência, o trabalho não se tornou uniforme, o currículo se distanciou da realidade escolar e os professores não se sentiram pertencentes a esse documento.

A maioria dos trabalhos mostra que a escola perdeu sua autonomia com a vinda do currículo oficial, não atingiu o objetivo da melhoria de ensino e não propiciou que o conhecimento produzido na escola favorecesse ao aluno e à sua independência intelectual. Apenas um trabalho analisado constatou que o caderno do professor e o caderno do aluno tiveram boa aceitação pelos professores e que os mesmos não deveriam ser abolidos.

Dentre os vários aspectos que a reforma ofereceu e que merecem discussão, o interesse desta pesquisa reside na análise e reflexão da competência como eixo de aprendizagem. A escolha por esse recorte ocorreu pelo fato de que, ao realizar a pesquisa no BDTD, foi possível observar que há muitos trabalhos que analisam o currículo do Estado de São Paulo sob a ótica de uma área do conhecimento em específico e poucos foram os trabalhos que refletiram acerca dos princípios centrais determinados pela Proposta Curricular, como é o caso do princípio da competência como eixo de aprendizagem.

Feito o mapeamento, verificamos que não havia trabalhos que problematizassem o conceito de competências, que era um dos eixos estruturantes do currículo oficial paulista. Assim, definimos problematizar em nossa dissertação o conceito de competências e a forma como ele foi incorporado aos documentos oficiais da SEDUC.

Definido que o estudo teria como foco o conceito de competências, realizamos nova pesquisa no BDTD, agora com foco no conceito de competências.

1.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA

O descritor utilizado foi Competências e Habilidades no currículo do Estado de São Paulo, mantendo a periodicidade (2008 a 2018). Nesse levantamento, 96 publicações foram

disponibilizadas. Ao realizar a leitura dos resumos observamos que três estudos analisavam com ênfase o currículo do Estado de São Paulo sob a ótica das competências, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Os demais tinham como foco principal analisar uma área específica do conhecimento ou disciplina e alguns nem abordavam a reforma curricular do Estado de São Paulo. Mesmo os trabalhos que abordaram aspectos específicos de uma área do conhecimento, trouxeram contribuições para a definição de nossa pesquisa sobre o conceito de competências. Eles foram organizados pela ordem alfabética de seus títulos.

Quadro 7 - Estudos sobre Competências e Habilidades do currículo oficial

Título	Autor	Instituição	Ano	Nível
Seleção e organização dos conteúdos de ciências no ensino fundamental: o que diz o cotidiano de uma escola pública de São Paulo	Olga Aguilar Santana	Universidade de São Paulo	2011	Dissertação
Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de filosofia	José Antônio Leandro Filho	Universidade do Oeste Paulista	2015	Dissertação
Atividade experimental e o desenvolvimento de competências e habilidades no currículo do estado de São Paulo	Aguinaldo Capeletti Moura	Universidade Estadual Paulista	2013	Tese

Fonte: Elaboração da autora

O trabalho de Santana (2011) analisa a escola e a organização dos conteúdos de um professor da área de Ciências de uma escola estadual, confrontando com a política curricular vigente à época. A autora conclui que o currículo continua sendo visto como uma listagem de conteúdos e que o percurso profissional e a concepção educacional do professor interferem diretamente na seleção e organização desses conteúdos. O ensino proposto por meio das habilidades e competências dificulta a prática do professor, que necessita, primeiramente, ser formado para, só depois, conseguir mudar a sua prática.

A tese de Leandro Filho (2015) tem como objetivo investigar as concepções políticas presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo na disciplina de Filosofia. A pesquisa mostra que o currículo enfatiza o discurso das habilidades e competências, típicas das diretrizes neoliberais, favorecendo uma educação voltada ao mercado de trabalho. Também fica evidente que ao professor coube o papel de trabalhar os cadernos oferecidos, não necessitando de um conhecimento aprofundado na disciplina ministrada, o que contribui para que a Filosofia perca seu caráter crítico e reflexivo.

O estudo de Moura (2013) analisa as atividades experimentais previstas em algumas situações de aprendizagem da disciplina de Física, observando a interferência do desenvolvimento de habilidades e competências nessas atividades experimentais. Além de considerar a necessidade de estudos para ter maior clareza da ideia de competência e habilidades utilizadas nas atividades experimentais, percebe-se que há alguns equívocos na forma como essas atividades são oferecidas no currículo oficial do Estado de São Paulo.

As leituras realizadas dos estudos correlatos revelaram que as pesquisas voltadas à temática competência estão ligadas primeiramente a uma área do conhecimento. Nota-se, também, a preocupação em torno da organização dos conteúdos propostas pelo currículo oficial e das políticas decorrentes dessa escolha, assim como nas estratégias pedagógicas utilizadas no caderno do aluno.

Pode-se constatar que o currículo continua sendo visto como lista de conteúdos e que a prática do professor pouco sofreu alteração, sendo necessário compreender melhor o conceito de competências, inclusive nas atividades propostas no caderno do aluno. Os estudos provocaram a reflexão de que um trabalho por meio de competências e habilidades mostra que o professor não necessita de um conhecimento aprofundado no conteúdo desenvolvido, trazendo a concepção de uma educação com diretrizes neoliberais, preocupada em formar alunos para o mercado de trabalho.

Feito esse percurso, apresentamos a seguir a forma como problematizamos o objeto.

1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA

O currículo pautado em competência, conforme prescrito no Currículo Oficial paulista, propõe a articulação entre disciplinas, atividades escolares e a formação de um aluno preparado e capaz de exercer suas responsabilidades diante da sociedade.

Pelas leituras realizadas, verificamos que o Currículo Oficial objetiva criar condições para a aquisição de novas habilidades e competências, formando um aluno adequado às novas tendências exigidas no mercado de trabalho.

Merece também nossa atenção o fato do professor, que atua na rede estadual de ensino, não ter sido formado nessa perspectiva, carecendo de melhor compreensão conceitual, recebendo um currículo que traz esse princípio como eixo, mas sem conhecimento efetivo desse debate.

Assim, verificar conceitualmente como este tema vem sendo incorporado no cenário educacional e compreender como se define o currículo orientado pelas competências constitui

um tema importante para a pesquisa em educação. Nosso problema foi assim formulado: Quais expressões e significados o conceito de competências no currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adquire?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo Geral:

- Compreender qual significado e sentido o conceito de competências adquire no Currículo Oficial da rede Estadual de Ensino de São Paulo.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Compreender que referências o currículo oficial paulista incorpora ao tratar do conceito de competências;

- Identificar os argumentos utilizados para organizar o currículo centrado em competências;

- Analisar como o currículo oficial paulista articula o conceito de competências com a perspectiva de formação de um sujeito crítico.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: O capítulo problematiza o objeto da pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados. O capítulo 2 retrata uma breve discussão do conceito de currículo. Buscamos fazer a apresentação das principais ideias de alguns autores que, durante longas pesquisas, trouxeram contribuições significativas à educação quanto ao debate curricular. O capítulo 3 traz as diferentes concepções do conceito de competência, abordado por autores que estudam a temática de diferentes perspectivas. Esta diferenciação é necessária para compreendermos de que maneira o conceito encontra-se no campo educacional, mais precisamente nos currículos escolares. O capítulo 4 apresenta e analisa o conceito de competência no currículo oficial paulista. Visa compreender as razões pelas quais foi definido que o currículo deva ser organizado a partir do conceito de competências, bem como, a forma como essa definição se expressa no documento. É o momento de confrontar os estudos já realizados e a bibliografia que orienta a discussão, com os documentos oficiais disponibilizados pela SEDUC.

Nesta perspectiva, a pesquisa será desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, fundamentada na revisão de literatura, nos estudos correlatos já apresentados, que contribuirão para delimitar o objeto e na análise documental que será realizada do currículo oficial da rede estadual paulista.

2 O CONCEITO DE CURRÍCULO

Afinal, o que é currículo? Quem elabora e organiza os currículos que servem de referência para tantas escolas, sejam elas estaduais, municipais ou particulares? Quais concepções são incorporadas nesses currículos? E por que ao longo dos anos, a Educação vem passando por reformas e reestruturações que impactam diretamente no fazer pedagógico das escolas?

É necessário refletir acerca desse debate e buscar compreender os interesses políticos, econômicos e sociais que intrinsecamente estão justapostos na construção dos currículos.

No Estado de São Paulo, as reformas educacionais vêm ocorrendo há anos. Desse contexto, surgiu a reforma de 2008, que instituiu um novo currículo para a rede estadual de ensino. Diante desse cenário, o objetivo deste capítulo é analisar os fundamentos do currículo oficial da rede estadual, principalmente tendo as competências como referência.

O capítulo aborda o debate sobre currículo, tendo como indicação alguns autores que contribuíram significativamente com a temática.

2.1 ESTUDOS CURRICULARES

Desde o momento em que o currículo é um campo de estudo, percebe-se que a sua definição tem variadas nomeações: ora se define no trabalho das matrizes curriculares, ora nas orientações, parâmetros, bases curriculares ou mesmo nos planos de ensino dos professores. Seja qual for a definição, vale também estudar o campo das questões que estão ocultas, quero dizer, de outras questões que permeiam o currículo e sua ação no cotidiano da escola, uma vez que a educação não é e nunca foi neutra.

Os estudos curriculares como um campo especializado se iniciam com John Franklin Bobbitt, em 1918. Nos Estados Unidos, em pleno processo de expansão industrial, discutia a finalidade da educação de massa, que poderia estar voltada a formar trabalhadores especializados ou estar voltada a ter uma educação mais geral e acadêmica. O posicionamento do autor era conservador e revelava que a educação estava a serviço da formação do aluno para a vida adulta, conforme os estudos realizados por Silva:

O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor. (SILVA, 2017, p. 23)

Mesmo que a corrente de Bobbitt tivesse divergência com outras correntes da época, como a proposta mais progressista de John Dewey que apontava que o currículo deveria considerar as experiências e interesse dos alunos, foi a corrente de Bobbitt que influenciou para que a educação parecesse mais científica e que o currículo enquanto campo de estudos, se tornasse uma questão mais de organização e de desenvolvimento.

Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2017, p. 23-24)

A elaboração de um currículo era vista como um levantamento e organização de habilidades que seriam desenvolvidas nos alunos. Essas habilidades estavam ligadas a situações práticas que seriam desenvolvidas e futuramente avaliadas. Da forma como o currículo estava organizado, não era possível observar o trabalho efetivo com os conteúdos escolares.

As pesquisadoras Lopes e Macedo (2011) também resgataram o percurso dos estudos curriculares, destacando que, apenas com o início da industrialização americana e em 1920, com o movimento da Escola Nova no 22222, é que, para muitos autores, os estudos curriculares começam a surgir, juntamente com a preocupação com o que ensinar.

Nessa perspectiva, dois movimentos curriculares se iniciam nos Estados Unidos, denominados como eficientismo social e o progressivismo.

O eficientismo surgiu da necessidade do jovem de se adequar às exigências da sociedade americana, tornando a escola eficiente para esse contexto, convertendo o currículo em um instrumento de controle e dominação. Uma característica que chama a atenção no eficientismo é como a organização dos conteúdos curriculares ocorre nessa concepção:

Como se pode perceber, o eficientismo social, não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente ser agrupados dentro das disciplinas que, nesse momento, já compõe o currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22-23)

Um dos pesquisadores que difundiu o progressivismo foi John Dewey. Essa abordagem tinha como foco principal o estabelecimento de uma relação entre a escola e os

interesses dos alunos, o que estaria diretamente ligado à forma como o currículo escolar seria organizado:

Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23)

No entanto, as autoras apresentam que, no ano de 1949, ocorreu uma articulação entre esses dois movimentos, realizada pelos estudos de Ralph Tyler. Essa articulação, de matriz comportamental, é um procedimento linear e administrativo, pois:

[...] O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência aos processos de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Percebe-se, assim, um marco na organização curricular proposta por Tyler, uma vez que o currículo estaria centrado na formulação de objetivos, além de uma ênfase aos aspectos avaliativos, os quais vincularam o currículo à avaliação de rendimento dos alunos.

De maneira sucinta, esses movimentos teriam como particularidades:

Quadro 8 – Síntese sobre o conceito de eficientismo e progressivismo

	Eficientismo	Progressivismo
Características	Psicologia comportamental; Taylorismo (sociedade da produção); Demandas educacionais sendo influenciadas por essas características.	Conceito de inteligência social e mudança; Movimento de muitas divisões internas, como: foco nas questões sociais e teorias com foco maior na criança.
Escola	Formar jovens segundo os parâmetros da sociedade industrial.	Oportunizar que os alunos resolvam problemas de ordem social.
Currículo	Currículo científico, associado à administração escolar e baseado na eficiência, eficácia e economia; É um instrumento de controle social;	Foco central é resolver problemas sociais; Organizado em três núcleos: ocupações sociais, estudos naturais e a língua; É um meio de diminuir as desigualdades sociais.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos realizados por Lopes e Macedo (2011, p. 21-24).

Mesmo havendo características que diferenciam as abordagens, ambas revelam que a construção do currículo deve ser pautada com o olhar e participação dos professores e alunos, assim como ressaltam o caráter prescritivo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Um dos estudos de Tyler aponta algumas questões fundamentais na elaboração de um currículo e que ainda são difundidas e utilizadas nos contextos educacionais atuais:

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 certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?
- (TYLER, 1983, n. p.)

Quando os professores e gestores de escolas se colocam a responder tais questões, devem levar em conta que, sendo a escola um espaço de relações sociais e de construção coletiva, é necessário quebrar a lógica de um currículo que reproduza e naturalize apenas uma cultura, que normalmente é baseado nas ideias hegemônicas.

Assim como Tyler, outros autores também problematizaram as discussões acerca do currículo. Apple (2006), pesquisador que dedicou muito estudos frente a esta temática, defende essa ideia e ainda complementa que o professor, ou educador, como é denominado pelo autor, está envolvido nas questões curriculares, sendo que essa ação é um ato político. O contexto educacional deve ser analisado e o professor, consciente ou não, necessita compreender esta realidade.

O autor destaca que há uma relação entre educação e economia, assim como entre conhecimento e poder.

[...] um dos nossos problemas básicos como educadores e seres políticos é começar a encontrar maneiras de entender como os tipos de recurso cultural e simbólicos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada. (APPLE, 2006, p. 36)

É necessário estarmos conscientes desse aspecto, de que a educação reproduz os interesses de uma sociedade que busca o controle, a manipulação e a desigualdade. No papel de educadores, é preciso que tenhamos clareza acerca da situação para que possamos nos posicionar diante dessa realidade, ou para continuarmos reproduzindo uma prática que favorece a desigualdade, mas que é desejada pela sociedade ou, desejavelmente, para rompermos com esse ciclo, realizando uma prática que busque e valorize a autonomia intelectual dos alunos.

Moreira (2007) corrobora com a ideia de que as políticas educacionais não devem limitar-se ao controle do Estado, pois se tornariam incompletas, uma vez que somente farão sentido se estiverem ligadas à prática do local no qual estão inseridas, libertando-se de qualquer tipo de autoridade ou de interesse político.

O currículo deve contribuir para a emancipação do sujeito, por meio das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, as quais eles têm de ter autonomia quanto à elaboração do processo de ensino-aprendizagem. Sacristán (2017, p. 48) reforça essa perspectiva, apontando alguns princípios para obtermos um currículo que contribua para o interesse emancipatório:

a- o currículo deve ser sustentado pela reflexão enquanto práxis, entendendo-o no processo entre o refletir e o atuar, que envolve planejamento, ação e avaliação;

b- o currículo deve considerar a realidade, ou seja, o contexto no qual se desenvolve;

c- o currículo deve atuar no contexto de interações sociais e culturais, considerando que o ambiente de aprendizagem também é o ambiente social, além de ocorrer a interação entre o ensino e a aprendizagem;

d- o currículo tem de assumir, como processo de construção social, que alunos e professores são agentes ativos na elaboração do próprio saber;

e- em consideração ao princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social, que é cercado de conflitos causados por diferentes significados que acabam sendo impostos, na busca de seu controle.

A intenção é que esses princípios ajudem a olhar para o currículo e para as ações que o cercam de forma a levantar possibilidades para uma perspectiva inovadora e emancipatória.

Considerando que o conhecimento não é neutro, uma vez que é influenciado pela sociedade na qual está inserido, Apple (2006) refere-se à escola como parte integrante na relação entre economia, política e cultura. No entanto, essas relações são desiguais, pois é a escola que menos se vale de poder, interferindo diretamente nas ações que ocorrem no contexto educacional. Ao analisar o currículo, percebemos que ele reflete a desigualdade existente, servindo para atender aos interesses conservadores da hegemonia e do controle social, como descrito pelo autor, a seguir:

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitam a manutenção do controle social sem a necessidade dos grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

Assim como Apple, Sacristán (2017) também destaca que o currículo não se restringe a um conjunto de conhecimentos, pois é entendido como um campo que envolve muitos agentes que se inter-relacionam com o estabelecimento de diversos mecanismos. Assim, analisar o currículo nos permite compreender as contradições entre a intenção curricular e a prática, percebendo que, muitas vezes, a intenção curricular não se expressa na realidade escolar.

Procurando discutir essas questões, o pesquisador Young (1989) retrata que deve haver uma atenção na elaboração de um currículo para que ele não se torne um mecanismo de reprodução social. Na medida em que ele começou a ser investigado a partir das pesquisas da Nova Sociologia da Educação (NSE), tentando compreender as diferentes formas com que era organizado em relação à escolha dos conteúdos, muitas vezes inacessíveis a todos os alunos, passou-se a entender que o currículo não estava atendendo aos alunos das classes menos favorecidas. Logo, a escola, por meio do currículo, não estava propiciando o mesmo acesso ao conhecimento para todos os alunos. O autor salienta:

Gostaria agora de resumir as fraquezas que eu vejo como tendo contribuído para o fracasso da NSE em cumprir as aspirações que alguns de nós tínhamos (ou, na verdade, o temor de outras).
[...] (II) Ao enfatizar a exclusão acadêmica através do currículo em detrimento de formas externas de seleção social na perpetuação de desigualdades, ela atribuía uma autonomia enganadora aos professores como agentes de mudança curricular e descuidava uma análise das conexões entre o caráter de classe do conhecimento curricular e o caráter de classe da seleção educacional. (YOUNG, 1989, n. p.)

O currículo deve garantir e expressar a função da escola, que é social e cultural, favorecendo a formação integral dos alunos. Estar atento ao contexto, às ações dos professores, aos conceitos, aos valores, ao projeto político-pedagógico, ao fazer pedagógico, à avaliação e ao currículo (quando o mesmo é construído pela escola), faz com que se compreenda melhor qual a visão da escola, pois não há neutralidade nas ações realizadas pela mesma e por seus profissionais.

De acordo com Apple:

Primeiro, devemos ver como as escolas funcionam. O pesquisador deve compreender como as regularidades cotidianas de “ensino e aprendizagem nas escolas” produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista ao presente como história, para entendermos as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são hoje. (APPLE, 2006, p.49)

O estudo realizado pelo autor contribuiu para que o contexto escolar ganhasse um olhar mais crítico, considerando que o currículo é marcado pelas relações de poder e que é

importante compreender que há interesses sociais, políticos e econômicos incorporados no conhecimento produzido pelo currículo. O autor destaca que é necessário entendermos a qual grupo social o conhecimento servirá, respondendo à questão: “no interesse de que determinado conhecimento (fatos, habilidades, propensões e inclinações) é ensinado em instituições culturais como a escola?” (APPLE, 2006, p. 50). Ao responder a esta questão, refletimos sobre a relação existente entre o currículo oficial e o interesse dominante da sociedade.

Sacristán (2017) salienta que o currículo vai adquirindo significado nos diferentes contextos em que se insere, desde o seu contexto histórico e político, assim como no contexto da escola e da relação que o professor estabelece com esse documento. Por isso, para analisar currículos, é necessário estudar o contexto no qual está inserido, pois ele representa os interesses de quem os produziu.

O autor propõe que o currículo tenha como papel, definir e representar o projeto de um determinado contexto, que envolve considerar a cultura social, política e a administrativa, para assim, tornar-se a realidade do ambiente escolar. O autor enfatiza:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2017, p.15)

O currículo é entendido como um processo, que vai se construindo ao longo de sua criação, implementação e avaliação, representado pelas práticas do professor, além de carregar também entre si, campos de disputas decisivos que são representados no momento da sua criação.

Young (2014) discorre que, para melhor compreender o currículo, é necessário estudar a Teoria do Currículo, relatando que os especialistas do currículo têm dois papéis primordiais aos estudarem essa teoria. Um diz respeito ao papel crítico, que consiste em analisar os currículos atuais, levantando os aspectos positivos e negativos do currículo, como também analisar “os modos como o currículo conceitual é usado” (YOUNG, 2014, p. 194). Para que essa análise aconteça, é necessário ter um embasamento crítico que vem dos estudos das tradições curriculares. O outro papel que o autor aponta é o normativo, que tem dois significados: um “[...] refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma ‘boa sociedade’ [...]” (YOUNG, 2014, p. 194).

Esses papéis não estão sendo trabalhados em conjunto e os profissionais que estudam a teoria do currículo não estão conseguindo analisar ou orientar os conhecimentos existentes na escola e propor melhores alternativas para o ensino. Vale mencionar que a educação tem especificidades, logo, o currículo tem que ser visto como um conhecimento especializado também, pois somente considerando essas características é que ele poderá ser, de fato, qualificado.

Young (2014) também destaca que os especialistas que estudam o currículo, não mantêm um acordo do que deveria ser o objeto de teoria do currículo e que teriam de ser capazes de responderem qual conhecimento deveria compor o currículo. Para o autor, o próprio currículo (o que é ensinado) é o objeto de sua teoria, ocasionando algumas reflexões:

O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite?

- Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?
- O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso”?
- Por que esse “conhecimento poderoso” deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante?
- Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão? (YOUNG, 2014, p. 21)

Essas reflexões propostas pelo autor pouco são discutidas no contexto escolar, uma vez que a escola tem sido vista como um mercado de interesses do setor privado, que diferencia os conhecimentos oferecidos pela elite e que não valoriza esse tipo de reflexão.

Esse mercado faz com que as escolas busquem alcançar resultados e, por consequência, façam comparações entre si, pois a preocupação está em preparar os alunos para as avaliações e exames, quando na verdade deveria ser em discutir quais conteúdos estão sendo oferecidos aos alunos. Essas discussões problematizariam quais conhecimentos são considerados poderosos e qual a importância desses conhecimentos serem transmitidos aos alunos.

O debate acerca da escola também foi um dos temas estudados por Gramsci (1982), que compreende que a escola é um instrumento para preparar os intelectuais, assim como considera que esse espaço pode realizar trabalhos variados, com formações intelectuais de diversos níveis.

Para compreender melhor o debate, é necessário perceber que a escola sofreu uma crise, dividindo-se em uma escola clássica, destinada a desenvolver a cultura geral, o poder do

pensar e de conseguir orientar-se na vida e uma outra escola, chamada de profissional, destinada ao mundo do trabalho e à especialização das profissões, ou seja, “[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 1982, p.118).

A questão apontada pelo autor é que qualquer escola com um ensino formativo está sendo eliminada ou reduzida apenas para um pequeno grupo da elite cujo objetivo não é meramente o futuro profissional. Por outro lado, as escolas profissionais estão sendo ampliadas com foco na especialização, na qual o aluno já tem uma atividade futura pré-determinada.

Gramsci (1982) reforça que a escola dita como profissional está apenas preocupada em satisfazer os interesses imediatos, que são interesses práticos. No entanto, ela apenas enfatiza as diferenças sociais e distancia o sujeito cada vez mais da tradição cultural.

Moreira e Júnior (2017) indagam a necessidade de refletirmos acerca do conhecimento escolar, defendendo a ideia de que o conhecimento é importante para construir identidades críticas e reflexivas, de modo a formar uma sociedade mais justa e crítica. A fim de alcançar tal ação, os autores propõem a formação do professor, seja ela inicial ou em serviço, além da necessidade de reformulação da estrutura da escola.

A escola da modernidade serviu como um espaço que regula corpo e mente, produzindo e reproduzindo conhecimentos e culturas de referência na visão do dominador. Há uma crítica acerca dessas características, assim como se compreende que, no momento atual, a escola:

[...] ainda desempenha um relevante papel social, o que justifica a luta por sua potencialidade na valorização das diversas subjetividades que coabitam em seu interior, assim como pela difusão do conhecimento escolar para todos. (MOREIRA; JÚNIOR, 2017, p. 493)

Os autores reforçam a ideia que a escola ofereça conhecimentos para que os alunos avancem para além de suas experiências, enfatizando, assim como Young (2007), que é necessário articular os conhecimentos poderosos e os conhecimentos produzidos pelos grupos sociais; o desafio posto é a exatamente a articulação entre esses saberes, conforme ressaltam Moreira e Júnior (2017, p. 496):

[...] não se trata de defender, por um lado, a universalização de um conhecimento único, pois como a história nos mostra, tal conhecimento acabou por apagar diversas subjetividades no processo de construção dos saberes em campos específicos. Também não se pode defender o relativismo em nome das múltiplas culturas, pois se

acaba por inviabilizar o diálogo entre os diferentes e, de um modo geral, continua-se hierarquizando e subalternizando sujeitos.

Nessa perspectiva, fica claro que é na escola o local onde se deve trabalhar com o conhecimento, considerando as experiências dos sujeitos que nela estão, mas sem desconsiderar a necessidade do trabalho com o conhecimento acumulado.

A proposta é, então, articular os conhecimentos ditos de base científica/acadêmica com os conhecimentos oriundos das diversas culturas. O processo deve ocorrer sem hierarquizações e sem binarismos que destaquem uns ou outros. Mostram-se necessárias a integração, a crítica, a articulação e o respeito. (MOREIRA, JUNIOR, 2017, p. 497)

E é com esse conjunto de ações, que a escola vai contribuindo para que o currículo se torne significativo, promovendo o conhecimento, mas também valorizando as experiências e culturas dos alunos.

Segundo Sacristán (2013), o currículo é aquilo que o aluno estuda. No entanto, ao desvendar suas origens, percebemos que ele é cercado de dilemas e situações, cabendo a cada um posicionar-se diante dessas questões.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classe dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com a invenção unificadora pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

O currículo sempre foi uma maneira de regulação, tanto dos conteúdos como das práticas pedagógicas, seja para fomentar um ensino emancipador ou para oferecer o ensino controlador. Mesmo que em muitos momentos ele represente as tradições das disciplinas escolares, não deve se restringi-lo apenas a essa característica, devendo ser revisitado e quando necessário, alterado pelo professor.

O professor deve ter um papel ativo diante do currículo escolar ou das novas propostas curriculares, enquanto participante ativo na elaboração e implementação desse documento. Nessa perspectiva, Sacristán (2017, p. 194) destaca a importância “[...] da formação do professorado e exige um referencial político e administrativo para decidir o currículo mais flexível e participativo.” A intenção é que a discussão curricular seja abordada de maneira coletiva entre os professores, estabelecendo um clima de participação e decisão democrática, na busca de um currículo que se adeque melhor ao contexto no qual está inserindo, tendo

como foco, a transformação social. Para o autor, o currículo deve representar a construção democrática que pode conter aspectos regulatórios e a autonomia das partes, tendo o professor como mediador da construção pedagógica que envolve a transmissão da cultura e a relação estabelecida com o aluno.

Vale lembrar que, historicamente, o currículo foi incorporado ao sistema educacional numa relação vertical junto aos professores, cumprindo um papel meramente administrativo, em que o professor apenas o operacionalizava, fato que ainda é refletivo nas relações que se estabelecem na escola, como é observado na falta de autonomia que essas instituições enfrentam diante das novas propostas curriculares.

Sacristán (2013) afirma que também há outros aspectos determinantes para a construção de um currículo, que vão desde a escolha dos conteúdos, das atividades, até mesmo no modelo de sujeito que se espera ao escolher o currículo. Não é algo simples, pois exige tomar decisões, que são conflituosas e que mostram que não há neutralidade nas escolhas, uma vez que nem sempre estão pautadas apenas em questões técnicas; ao contrário, por meio da construção de um currículo, também se revelam os interesses e tipo de sociedade que se almeja.

O autor também reforça que é necessário ter cuidado com “[...] certo discurso ingênuo anti-intelectualista ou simplesmente acultural [...]”, que desconsidera o ensino tradicional, justificando não atender às necessidades dos alunos, sendo influenciados por uma psicologia vazia que também a acultura (SACRISTÁN, 2017, p. 74). Para o referido autor:

A escola, numa sociedade de mudanças rápidas e frente a uma cultura sem abrangência, tem de se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente, mas sem renunciar a ser um instrumento cultural. Em muitos casos, os modelos de educação que fogem dos conteúdos para se justificar nos processos não deixam de ser propostas vazias. (SACRISTÁN, 2017, p. 74)

A escola deve assumir e responsabilizar-se por transmitir conhecimentos, reforçando a ideia de que há conhecimentos que são mais poderosos que outros e que é na escola que os alunos devem adquirir esse tipo de conhecimentos (Young, 2007).

Young (2007) conceitua conhecimento poderoso como aquele em que o aluno não é capaz de aprender em sua casa, estando normalmente ligado à ciência. Esse tipo de conhecimento ajuda o aluno a ter uma base para conseguir opinar, julgar e repensar diante das questões em que ele estará envolvido. Dessa forma, a escolha pelo conhecimento poderoso está nas mãos do professor, pois, muitas vezes, o aluno “não terá conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas” (YOUNG, 2007, p. 1295).

O autor ainda salienta que ao estudar o currículo, além de considerar como principal pesquisa a teoria do currículo, é necessário considerar os campos especializados de que ele trata (como uma área específica, por exemplo), pois, numa sociedade moderna, é nesse campo que os conhecimentos poderosos acontecem. Critica que, possivelmente, o fracasso da teoria do currículo reside exatamente no fato de que esses dois aspectos não estão sendo pesquisados em conjunto (currículo e suas especificidades).

Silva (2017) também estuda as teorias do currículo, no entanto, as classifica em tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo esse autor, a adoção de uma teoria está ligada à realidade em que ela está inserida; ou seja, as teorias do currículo têm sido definidas a partir do seu momento histórico, a partir da seleção de conhecimento para ser ensinado, favorecendo que cada teoria do currículo tenha um modelo de ser humano. É possível perceber que o currículo não é feito apenas de conhecimento, mas carrega em si uma construção de identidade. O autor frisa:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2017, p. 15)

Nessa perspectiva, o autor descreve que há uma disputa de poder entre as teorias do currículo, pois essas selecionam conhecimento, dizem como o currículo deve ser e acabam por disputar entre si, na busca de serem a ideal. É nessa relação de poder que a teoria tradicional se distingue das teorias críticas e pós-críticas do currículo, dado que cada teoria define conceitos que interferem diretamente na realidade na qual o currículo está inserido. Compreender os conceitos empregados em cada teoria possibilita um olhar mais reflexivo para a realidade.

A Teoria Tradicional tinha como foco principal a maneira como os currículos seriam organizados, estando distante de estabelecer uma crítica à sociedade atual e à sua influência na educação. Sua base era preparar o aluno para o mercado de trabalho e o currículo seria a forma de organizar o ensino para que os resultados fossem alcançados.

Nos anos 1960, houve a crítica a esse modelo técnico de elaborar o currículo, levantada pelos autores da corrente das teorias críticas, uma vez que para os mesmos “[...] o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2017, p. 30).

Esse novo prisma de currículo iniciado nos alunos 1970, denominado Teoria Crítica, é marcada pelos estudos de alguns autores que fundamentam que há uma relação direta entre a educação e a sociedade, que é marcada pela reprodução dos interesses capitalistas, pela luta de classes, pela valorização de um currículo que se baseia na cultura da classe dominante e pela reprodução cultural.

Além da crítica e reflexão acerca da ligação existente entre educação e sociedade, a Teoria Pós-Crítica acrescenta a necessidade de ampliarmos o debate e refletirmos quanto a outros assuntos que também estão presentes na sociedade, voltados às questões étnica, raciais e de gênero. Também estabelece uma relação entre currículo e multiculturalismo, considerando que:

[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2017, p. 85)

Diante dos estudos sobre as teorias do currículo, o autor apresenta um resumo que enfoca as principais características de cada teoria (teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas).

Quadro 9 - Resumo das teorias do currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	

Fonte: SILVA, 2017, p. 17.

Analisando o resumo das teorias do currículo e considerando que ele foi formulado para atender aos interesses da classe dominante, é possível observar que as teorias críticas do currículo têm como foco atender às necessidades das classes sociais, por considerar que é necessário trabalhar com a conscientização política e social dos alunos, bem como com a sua

emancipação e libertação, atentando para que os interesses da classe dominante não sejam reproduzidos no contexto escolar, pois provocará os alunos a refletirem frente à realidade na qual estão inseridos.

Os estudos realizados por Pacheco (2007) também apontam que quando a escola tem a possibilidade de elaborar seus currículos e projetos com autonomia, participação e diálogo permanente entre os profissionais que atuam no contexto escolar, apresenta uma situação vinculada às características de uma teoria crítica, uma vez que há uma construção coletiva entre os sujeitos.

Lopes e Macedo (2006) realizaram uma entrevista com William Pinar, um grande pesquisador na área do currículo, que apontou que, ao estudar as teorias do currículo, o professor terá melhores condições para compreender e agir diante de sua realidade, interferindo e enfrentando-a. Na entrevista, Pinar salienta que os professores vêm enfrentando “o aumento da burocratização e da regulação de sua conduta em sala de aula, e as teorias do currículo podem inspirá-los a encontrar seu caminho individual e coletivo para resistir a tal controle.” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 15)

Diante dessa realidade, o pesquisador destaca duas categorias para esta questão. A primeira diz respeito à compreensão do professor frente à situação, com o propósito de provocar a mudança, ou seja, o professor deve compreender todo o processo que envolve o currículo, que vai desde a política do currículo até a sua relação com a política educacional. A segunda categoria apontada ao estudar o currículo diz respeito ao campo acadêmico de pesquisa, uma vez que, ao conhecermos e compreendermos a história do currículo, a tendência é que haja uma evolução, um avanço no mesmo, considerando as questões históricas e sociais.

Sacristán (2017), ao estudar as práticas do currículo, também valida a questão da participação do professor, salientando que um novo currículo não pode ser entregue automaticamente aos professores para que eles reestruturem suas práticas a partir do novo documento. A ação somente terá sentido se houver a participação dos professores, entendendo que a mudança no currículo ocorrerá se o processo de construção e implementação for dialético, o que engloba a compreensão prévia dos professores acerca da nova proposta a ser realizada.

Moreira (2007), ao refletir nas possíveis mudanças no contexto escolar, reforça que é necessário repensar em diversas ações, entre elas as condições de trabalho, que representam os tempos e espaços da escola e o trabalho pedagógico, como a própria formação do professor. Mesmo com toda a mudança, o autor reforça que:

Não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural. Não basta procurar desenvolver no aluno uma autoimagem positiva. Não basta organizar-lhe um espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Não basta a sensibilidade com a totalidade da formação humana. Não basta clamar pelo direito de todos os estudantes à realização plena como sujeitos socioculturais. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente. Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. (MOREIRA, 2007, p. 287)

O essencial é trabalhar com o conhecimento, organizando e relacionando os conteúdos com responsabilidade e crítica, considerando sua sequência e tendo lógica e ordenação. O autor reforça que não basta apresentarmos os significados e padrões culturais do cotidiano, uma vez que não garantem a ampliação da aprendizagem dos alunos. O professor deve ser capaz de realizar um planejamento efetivo, tendo clareza dos conceitos a serem desenvolvidos junto aos alunos, ou seja, “[...] não há como abrir mão de bons professores, capazes de bem selecionar procedimentos e conteúdos.” (MOREIRA, 2007, p. 287)

É somente por meio de aprofundamento do conhecimento e da ciência que os alunos serão capazes de terem escolhas concretas e de não serem manipulados pelos interesses do Estado. Conforme reforça Gramsci:

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p.136)

Vale considerar que os conhecimentos resultantes dos currículos escolares são decorrentes de interesses ideológicos que em sua maioria, são oriundos das classes dominantes. Diante das contribuições de Apple (1992; 2006), Silva (2017), Tyler (1983) e Young (1989; 2014), o desafio dos profissionais da educação, principalmente do professor, é de romper com essa questão.

O currículo não é considerado apenas como um documento prescritivo, a partir do qual a escola planeja as atividades que serão realizadas, mediante objetivos e estratégias definidas. As discussões propostas pelos referidos autores entendem o currículo e a escola como um mecanismo de controle social.

A escola continua dificultando a escolarização dos alunos oriundos das classes populares, pois reproduz a desigualdade social e cultural presente em nossa sociedade, uma vez que seleciona intencionalmente determinados conhecimentos que estão ligados aos interesses dos grupos que influenciam e dominam o campo educacional.

Lopes e Macedo (2011), ao estudarem acerca das teorias do currículo, abordaram nos estudos realizados por Michael Young questões em relação à seleção e organização dos conhecimentos escolares:

Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés do método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 29)

É necessário refletir que a escola está inserida num contexto econômico, político, social e cultural que visa a atender aos interesses de uma minoria (classe dominante) e o currículo estará baseado, conseqüentemente, nesses interesses hegemônicos. O controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje. “Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas.” (APPLE, 2006, p. 116)

Há um desafio constante para analisarmos a educação e sua relação com a sociedade, com a política e a economia, ainda mais considerando a sociedade capitalista na qual ela está inserida, que busca a desigualdade social em qualquer um desses aspectos. Assumir essa realidade se faz necessário, pois “[...] enquanto não levamos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.” (APPLE, 2006, p. 22)

A educação vem sendo influenciada pelos interesses da sociedade. Pacheco (2009) constata como a globalização vem influenciando a educação, percebendo que a escola, mesmo que de forma sutil e progressiva, “[...] age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia.” (PACHECO, 2009, p. 386)

De acordo com Pacheco (2009), a escola passou a funcionar mediante os princípios da lógica do mercado:

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de

que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia. (PACHECO, 2009, p. 386)

O autor reforça que ainda falta às discussões curriculares atuais estudar a teoria do conhecimento, considerando o conhecimento como elemento central da educação escolar, o qual deve ser compreendido em seus processos, em suas diferentes finalidades e na prática da sua organização (PACHECO, 2009).

Enfatiza que não existe apenas uma teoria curricular, sendo mais coerente denominarmos como “as teorias que estudam a realidade curricular”. Diante da diversidade teórica acerca do currículo, explora os estudos realizados por Max Horkheimer no ano de 1937, apresentando as teorias de instrução e as teorias críticas.

A teoria de instrução considera um currículo que transmite conhecimento formal, assim como estabelece ligação com a educação nacional e a formação de uma política do cuidado.

É em torno de uma educação nacional e de uma política do cuidado que se tem legitimado a teoria de instrução, ou as teorias de instrução, pois os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens. (PACHECO, 2009, p. 391)

Na perspectiva de uma teoria curricular tradicional, Pacheco (2009) identifica duas concepções diferentes como maneiras de compreender o papel da escola diante de uma educação nacional e de um currículo culturalmente homogêneo. A primeira concepção trata de um currículo que oferece um tipo de conhecimento que disciplina os alunos, pois o importante é ter um sujeito submisso às regras escolares. Já na segunda concepção, o currículo tem um caráter instrumental, baseado na pedagogia por objetivos e posteriormente na pedagogia por competências, tendo como características comuns a desvalorização do conhecimento acadêmico.

Diferente da teoria de instrução, há uma outra corrente que propõe um currículo enquanto prática cultural, representado por um projeto que considera a dimensão humana dos sujeitos, suas identidades e suas relações com o outro. É denominada como teoria crítica, que destaca que o currículo é:

[...] uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade. (PACHECO, 2009, p. 393)

As teorias críticas contribuem para levar o sujeito a problematizar a educação, refletindo que há intencionalidade nos motivos que levam a certas escolhas curriculares.

O autor defende a ideia de que a teoria crítica está no plano do discurso e a teoria da instrução no terreno das práticas, ou seja, enquanto a teoria crítica é mais conceitual e busca a possibilidade de transformação da prática, principalmente para emancipação do sujeito e para o comportamento crítico, a teoria de instrução está mais voltada para o campo das técnicas, mostrando um currículo que tem como resultado as práticas de dominação, além de revelar um currículo prescritivo e técnico (PACHECO, 2007).

Diante das características de cada teoria, o autor aponta que é utópico estarmos de um lado ou de outro diante das duas teorias, considerando um currículo dividido entre teoria e prática. A intenção posta é que as teorias críticas ajudem os professores a conhecerem os fundamentos curriculares, assim como busquem compreender o currículo como pertencimento, no campo social e cultural, exercendo um compromisso político tanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos, como para a sua formação humanística e crítica, conforme destaca o autor:

Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de autorreflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes, pois a teoria tem a função de cartografar o presente (Tadeu da Silva, 2000), ao mesmo tempo que se torna numa ferramenta conceitual para analisar os porquês das práticas. (PACHECO, PEREIRA, 2007, p. 216)

A intenção é utilizar a teoria, especificamente a teoria crítica, para compreender a realidade e romper, quando necessário, com as correntes que não agregam ao pensamento crítico e questionador do professor.

Toda discussão curricular tem a intenção de qualificar a prática escolar, de ser concretizada nas situações reais das escolas ou, como defendido por Sacristán (2017), que o currículo em ação possa ser manifestado e adquira significado e valor para os alunos e professores, por meio da práxis.

Não há como negar que a educação tem que ser vista com um olhar mais investigativo. O debate quanto ao currículo tem que ser fortalecido, transcendendo as questões voltadas ao que diz respeito a procedimentos, recursos e avaliação; a análise necessita ser mais complexa e crítica, uma vez que é necessário considerar que ele é marcado por disputas de interesses e poder, evidenciando as desigualdades sociais e não validando o papel que deve desempenhar, que é o direito ao conhecimento para todos os alunos. O currículo que considera o

conhecimento favorece a autonomia de todos os sujeitos, inclusive dos menos favorecidos, buscando sua emancipação.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1992, p. 59)

Mesmo existindo estudiosos com tradições na pesquisa sobre currículo, as pesquisas ainda estão muito mais no campo acadêmico do que no cotidiano escolar. Na realidade das escolas, o currículo ainda é visto como a organização das disciplinas isoladas e, segundo Young (2014, p. 197), cotidianamente o currículo está cada vez mais sendo visto como “matrizes de competências ou habilidades”, mostrando mais uma vez a necessidade da realização de pesquisas junto ao professor e ao contexto escolar.

Uma vez que o currículo é cercado de interesses que influenciam diretamente no contexto escolar, o próprio currículo está se modelando a essa realidade, surgindo o trabalho com as competências e habilidades, como uma maneira de responder a esses interesses. Desta forma, é necessário compreender como o conceito de competência vem se constituindo nos currículos escolares.

3 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Estudar o conceito de competência no campo educacional, mostra-se um verdadeiro desafio, pois além da própria palavra ser polissêmica, ela também acaba sendo relacionada a outros termos como habilidades, capacidades e conhecimentos.

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas ideias do conceito de competência e sua relação com a educação, principalmente as observadas nos currículos escolares, juntamente com as concepções que cada autor atribui ao conceito de competência.

3.1 CONCEITUALIZAÇÃO

O conceito de competência no contexto educacional vem sendo pesquisado por muitos teóricos com pontos de vistas que se divergem, provocando a reflexão diante dos diferentes significados e múltiplos conceitos que o tema obteve na educação.

É necessário conhecer esses estudos, a fim de compreender as ideias de competências existentes no cenário educacional, analisando assim, como esses conceitos influenciaram no currículo oficial do Estado de São Paulo.

De acordo com Bryan (1992), desde o século XIX já se experimentava um modelo de competência no contexto educacional, com o intuito de promover a modernização educacional. Assim, Victor Della-Vos, como Diretor Administrativo na Escola Técnica Imperial de Moscou, na Rússia realizou uma reformulação pedagógica nessa escola, diferenciando-a das demais escolas politécnicas existentes naquele momento, mesmo sendo alvo de muitas críticas.

Nas escolas técnicas da Europa Ocidental, modelos de excelência na época, Della-Vos nota que geralmente se limitam a fornecer aos alunos um extenso ensino dos aspectos teórico das ciências e técnicas, deixando para o período de estágio na produção, após o término do curso de engenharia, a aquisição de habilidades manuais e conhecimentos técnicos diretamente relacionados à execução do trabalho. (BRYAN, 1992, p. 260)

A proposta organizada por Della-Vos repercutiu na Rússia, constituindo-se em outros países também, sendo avaliada como um modelo de formação profissional inovador.

Bryan (1992) enfatiza que houve desvantagens nessa organização de ensino e a principal delas era a especialização prematura, uma vez que não se assegurava a experiência em vários domínios da tecnologia no que se referia à formação teórica, o que implicava a falta de um desenvolvimento pleno dos conhecimentos necessários a sua profissão.

Os estudos referentes à temática competência ganharam maior visibilidade nas discussões educacionais na década de 70. De acordo com Nomeriano (2007), um dos pesquisadores que se dedicou a esse assunto foi o francês Philippe Zarifian, destacando que a temática surgiu a partir do mundo do trabalho com a crise da organização taylorista. Nas pesquisas realizadas por Nomeriano, é possível verificar que Zarifian realizou uma vasta pesquisa sobre a temática, “[...] sempre procurando ter como ponto central, a relação entre competência, trabalho e organizações, daí sua denominação de *modelo da competência*, enquanto modelo de gestão de recursos humanos.” (NOMERIANO, 2007, p.40)

A pesquisa de Depresbiteris (2010) também destaca as contribuições de alguns estudiosos que abordaram o termo competência, muitos já aplicando-o ao contexto educacional. Enfatiza que foi o pesquisador Chomsky um dos pioneiros na utilização da palavra competência, apontando que o termo designa uma capacidade inata ao sujeito, uma vez que ele nasce com uma competência linguística, que já está presente em si, é um potencial. No entanto, competência e desempenho teriam características diferentes, pois o desempenho é considerado um comportamento observável.

Depresbiteris (2010) ainda sinaliza que, com novas pesquisas sobre a inteligência, surgiram outras visões sobre o conceito de competência ou, como chamado por alguns autores, o conceito de capacidades.

A autora apresenta os estudos do psicólogo Feuerstein, destacando que o autor acreditava que, independentemente de o sujeito ter uma herança genética favorável ou não, ele se desenvolve, pois, mesmo a genética podendo influenciar no desenvolvimento, todos são capazes de aprender. Dessa forma, o foco central estava em estimular as potencialidades do processo educativo e não na herança genética, já que considerava que a inteligência não como algo fixo e inato, mas algo com possibilidade de modificação das estruturas cognitivas, adaptando-se a novas situações, com a ajuda de um mediador para estimular o sujeito a qualificar o seu processo de aprendizagem, que permita o desenvolvimento das competências indispensáveis para o mundo do trabalho, bem como da capacidade de aprender e a de reaprender.

Gomes (2002), um estudioso da teoria de Feuerstein destaca que com a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, fica evidente o papel essencial da interação entre criança e o ambiente, mediada pelos professores, pais ou colegas. Enfatiza que além da criança ser um agente direto de sua aprendizagem, é também importante que seja oferecida uma aprendizagem mediada e se estabeleça uma relação de cooperativismo em aprender.

Em relação à educação profissional, Depresbiteris (2010) destaca que o termo competência foi se modificando ao longo dos anos. Iniciou-se com as pesquisas de Mager, que foi um autor consagrado na década de 70 no Brasil, sendo referência para algumas instituições profissionais com a Teoria dos Objetivos Instrucionais. Tal teoria tinha como foco a elaboração de objetivos claros, a fim de alcançar metas, desempenhos, habilidades e competências, justificando sua aplicabilidade nas escolas profissionais, entendidas como um ensino mais programado.

Para contrapor o ensino padronizado, Beckers apontava o trabalho com a lógica da competência, trazendo a ideia de que era necessário “reconhecer as qualidades profissionais e pessoais que iriam permitir ao trabalhador contribuir para a competitividade da empresa.” (DEPRESBITERIS, 2010, p. 76)

Já as pesquisas realizadas por Deluiz destacam que a palavra competência surgiu no momento em que a competitividade do mercado de trabalho estava exacerbada, juntamente com a crise dos modelos de organização taylorista/fordista, em que as empresas utilizavam o ensino a seu serviço, adaptando a escola para trabalhar as necessidades e exigências por elas determinadas. “O termo apareceu como uma exigência do processo de globalização e do fenômeno de transformação produtiva, que colocava a competitividade como núcleo central da economia globalizada.” (DEPRESBITERIS, 2010, p. 76)

Le Boterf, por sua vez, afirma que se esperava que o profissional soubesse agir com competência, sendo necessário:

[...] distinguir o conjunto de recursos e a ação que mobiliza tais recursos. Esse conjunto é duplo: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimento, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e o conjunto do seu meio (banco de dados, redes de especialistas, redes documentais, etc.). (LE BOTERF, 2003, p. 11-12)

Assim sendo, o trabalho com competências mobiliza um conjunto de recursos cognitivos para que o sujeito consiga enfrentar uma situação desafiadora, colocando em prática o que ele é capaz de executar em diferentes contextos.

Perrenoud propunha a mesma linha de pensamento de Le Boterf, uma vez que indicava que o aluno mobilizaria alguns recursos cognitivos para agir com eficácia diante de uma determinada situação, enfatizando a necessidade de os conhecimentos terem sentido e serem funcionais ao aluno.

Quadro 10 - Síntese sobre o conceito de competência

Autor	Principais ideias
Chomsky	Competência é uma capacidade já presente no sujeito e só será desenvolvida, se as capacidades estiverem presentes em seu organismo.
Feuerstein	Há desenvolvimento da aprendizagem, mesmo que a genética não seja favorável.
Mager	Desenvolveu uma metodologia muito utilizada na educação profissional, baseada num ensino programado.
Beckers	A escola certifica o conhecimento, possibilitando ao sujeito um conhecimento específico que, ao ser introduzido no mundo do trabalho, influencia a competitividade entre os empregados.
Deluiz	A competência surge na crise mundial, baseando-se nos modelos propostos por Taylor. As empresas buscariam a formação individual de seus empregados (mediante as suas próprias necessidades e interesses e não as deles) e a aprendizagem passaria a ter como princípio os resultados; logo, a competência teria um caráter de competitividade.
Le Boterf	Compreende a competência como algo complexo. “Ele propõe que a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa” (Depresbiteris, 2010, p. 77). O que se observa é uma exigência mundial que não se satisfaz mais com um sujeito que apenas consiga saber-fazer e a competência vem para mostrar a necessidade de mobilizar outros saberes.
Perrenoud	A competência combina diversos recursos cognitivos e afetivos contribuindo para agir diante de situações mais desafiadoras.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos realizados por Depresbiteris (2010, p. 74 - 77).

Noguera-Ramírez (2009), que estudou a Modernidade na perspectiva educacional, entendeu que esse período ocasionou marcas para que a educação se transformasse. Entre alguns conceitos pedagógicos apontados, está a perspectiva da competência, que é retomada na contemporaneidade, na qual o sujeito pertencente a esta sociedade torna-se, como o próprio autor descreve, um aprendiz permanente. O autor destaca que:

[...] a Modernidade se inaugurou, nos séculos XVI e XVII como “sociedade do ensino”, hoje ela se estaria fechando sob a forma de uma ‘sociedade da aprendizagem’ e teríamos, assim, uma grande virada: da ênfase inicial no ‘ensino’ e na ‘instrução’ para a ênfase na ‘aprendizagem’ e, simultaneamente, da ‘Didática’ para as ‘tradições pedagógicas’. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 230)

Ainda enfatiza que o século XX foi marcado pelo conceito de aprendizagem e, permeado a esse conceito, o crescimento e expansão das práticas pedagógicas ligadas ao campo da psicologia da aprendizagem corroboraram para recentemente chegarmos nas “elaborações e discussões sobre a ‘abordagem por competências’ ou ‘educação por competências’.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231)

A abordagem por competência tem como característica um sujeito que almeja constantemente a busca pelo ao conhecimento, destacando os conceitos de educação ao longo da vida e do aprender a aprender.

Esses conceitos reforçam a ideia de que a educação deve estimular e desenvolver no aluno a capacidade de ser autodidata e de estar em permanente atualização. O aluno é considerado um aprendiz permanente, tendo como características a eficiência, a flexibilização e a responsabilidade para se autogerir, assim como a facilidade para adaptar-se às mudanças e transformações que a sociedade lhe exigir (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

Poderíamos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do *Homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231)

O papel da escola remete à educação do aprender a aprender, que visa a capacitar o aluno para aprender com motivação, na perspectiva de uma educação contínua e atrativa, assim como está previsto no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996.

No Brasil, segundo Ricardo e Zylbersztajn (2008), o termo competências torna-se oficial no sistema educacional quando aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, assim como nos documentos oficiais que orientam e regulamentam o ensino brasileiro, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O termo competência é observado na LDBEN nº. 9394/96, no artigo 9º, inciso IV, salientando que uma das incumbências da União é:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 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. (BRASIL, 1996, on-line)

Também está ligado a formação dos profissionais, pois ele é novamente mencionado no artigo 61, item I, que trata da formação dos profissionais da educação, apontando a necessidade da “[...] presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996, on-line).

Assim, oficialmente o conceito de competência é destacado na Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, observando que o trabalho educacional se fundamentará nesse conceito. As competências devem nortear as escolhas dos conteúdos

mínimos que serão desenvolvidos junto aos alunos, assim como a formação básica do professor.

Na medida em que o conceito de competências é inserido legalmente nas diretrizes e princípios que estabeleceram a educação brasileira, entende-se que há uma escolha política para tal ação, fortalecendo a ideia que o conceito deve estar vinculado às práticas escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem o desenvolvimento de competências e habilidades que devem estar atreladas aos conteúdos escolares que serão desenvolvidos. A questão posta é que a competência é parte indissociável desses conteúdos, visando à articulação entre teoria e prática e ressaltando que a aprendizagem tenha significado aos alunos.

O mesmo ocorre com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que preconizam a preparação do aluno para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Mas, por outro lado, também prevê como diretrizes as orientações da UNESCO, que tem como princípios quatro eixos que fundamentam como necessários para que a educação favoreça o sujeito do próximo milênio, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998).

Dentre as legislações, parâmetros e diretrizes apontadas, Ramos salienta que essas “visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências” (RAMOS, 2001, p. 126).

No entanto, é possível avaliar que a intenção de assegurar mudanças nas práticas educacionais por meio de legislações não teve sucesso. O fato pode ser observado nos estudos realizados por Ricardo e Zylbersztajn, mostrando em suas pesquisas que não houve mudanças significativas nas práticas educacionais da escola.

Uma das principais dificuldades para que as mudanças sugeridas tanto nas DCNEM como nos PCN cheguem na sala de aula é a pouca compreensão que os professores têm acerca de temas fundamentais presentes nesses documentos, notadamente, um currículo estruturado por competências, a interdisciplinaridade e a contextualização. Embora pareça que tais temas tenham se tornado comuns no discurso de boa parte dos profissionais da educação, não é certo que estejam orientando novas práticas educacionais. (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008, p. 258)

Pacheco (2002) ao estudar o currículo por competências, faz a crítica ao entender que competência e objetivo são formas de ordenar o conhecimento ou estratégias que contribuem para organizar o processo de ensino/aprendizagem, no entanto, numa perspectiva que visa à

eficiência, à solução de problemas e ao domínio de estratégias cognitivas, tornando o currículo com uma visão instrumental.

A pedagogia por objectivos, ou, melhor dito, a pedagogia por competências, decorre do modelo de gestão científica do currículo, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão. (PACHECO, 2002, n. p.)

As reformas curriculares que estão sendo implementadas em diferentes países, têm um discurso que objetiva a qualidade no ensino, a eficiência, a competitividade e a preocupação com avaliação de resultados, porém, o autor questiona se, realmente, a aprendizagem ancorada em competências traz melhoras ao ensino e se se faz necessário que o ensino se baseie na aplicação de um saber prático e contextualizado para a resolução de situações problemas.

Quer dizer então que o saber-fazer cognitivo do aprendente está dependente do contexto que lhe exige o habitus de agir em função dos problemas e situações a que se reporta. A mesma situação se verifica no mundo do trabalho, não sendo de estranhar que tenha sido a lógica empresarial, ligada à qualidade, ao desempenho e à mobilização de recursos, a trazer para o interior da escola a noção de competência. (PACHECO, 2002, n.p.)

Na verdade, as reformas apenas trazem um discurso de inovação, pois o que realmente revelam são práticas de um currículo instrumental que está envolvido com os interesses de uma sociedade excludente.

Pelas leituras realizadas, foi possível observar que o termo competência tem diferentes definições, a partir dos estudos realizados pelos autores que se dedicaram a pesquisar o tema.

O termo competência, um construto que como qualquer outro a pretender explicar o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos humanos, assume um caráter polissêmico com diferentes significados e uma multiplicidade de usos que se confundem com capacidades, habilidades, aptidões, desempenho, um saber-fazer restrito à ação operacional e até mesmo objetivos comportamentais. (ROVAI, 2010, p. 17)

Rios (2010) problematiza que existe um estigma ao utilizar a palavra competência na educação, uma vez que a palavra já está vinculada a ideologia neoliberal.

Ir contra o caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade significa procurar trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, as ideias e valores que parecem ter sido descolados para o espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos. (RIOS, 2010, p.155)

Essa autora provoca a reflexão de que, mesmo o termo vindo do mundo empresarial, com características hegemônicas, é possível utilizá-lo no contexto educacional, atribuindo-o outros significados, além da necessidade de os profissionais da educação discutirem mais sobre o tema.

Nesse contexto, há autores que enfatizam as contribuições que o conceito competência resultou ao contexto educacional, como Perrenoud (1999, 2000), Zabala e Arnau (2010), como outros que realizam a crítica a esse conceito no campo educacional, como Duarte, (1998, 2001 e 2006) e Ramos (2001), cabendo um estudo das diferentes perspectivas que o conceito de competência apresenta na educação.

3.2 OS ESTUDOS DA COMPETÊNCIA SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD

Ao longo dos anos, o debate acerca do conceito de competência vem acontecendo, principalmente, nos países anglo-saxões, com maior ênfase nas reformas curriculares do Ensino Médio.

O termo tornou-se mais conhecido com os estudos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, 2000), que apontam que a noção de competência surgiu do mundo do trabalho. A educação estaria se utilizando dessa noção acreditando que a escola necessita evoluir e buscar novas estratégias, tentando assim, minimizar a crise em que a educação se encontra.

Na escola, ao menos nas carreiras nobres, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências” não faz senão acentuar essa orientação. Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescente dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de *desenvolver a inteligência* como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. O acento dado às competências não chega longe. Não é uma extensão furtiva dos programas de educação cognitiva que se interessam pelos alunos com grande dificuldade de desenvolvimentos intelectual e de aprendizado. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. (PERRENOUD, 1999, p. 15)

Ao analisar essa visão proposta pelo autor, percebe-se que o trabalho desenvolvido na escola, necessita de mudanças, no que diz respeito às rotinas e estratégias didáticas utilizadas pelo professor. Essas mudanças contribuirão para que todos os alunos se desenvolvam, inclusive aqueles que ocasionalmente apresentem muitas dificuldades de aprendizagem e,

para que a escola não tenha como foco principal os conteúdos escolares e a aprovação dos alunos em Universidades, ela necessita acompanhar as mudanças e o desenvolvimento que o próprio mundo vem passando.

Seus estudos abordam um currículo centrado na construção de competências, o que necessitaria mudanças nas práticas pedagógicas e na organização dos programas escolares, denominada pedagogia diferenciada.

Silva, estudiosa na área do currículo, descreve acerca da pedagogia diferenciada elucidada por Perrenoud, destacando:

Um dos fundamentos da pedagogia diferenciada estaria na existência de produção de igualdade e ao mesmo tempo de diferenciação nos processos de formação” [...] A diferenciação das aprendizagens é considerada, portanto, fator de enfrentamento do fracasso escolar e é em resposta a ele que Perrenoud pensa uma pedagogia das competências. Nesse aspecto, o autor distancia-se de outras justificativas – como, por exemplo, as postas no campo da educação profissional ou mesmo nas prescrições curriculares oficiais – em defesa da produção de um currículo organizado com bases em competências. (SILVA, 2008, p. 86 – 87)

Perrenoud (1999) entende que a escola não deve apenas ter o papel de transmitir conhecimentos, pois acredita que ela deva criar oportunidades para que esses conhecimentos tenham significados aos alunos, devendo utilizá-los nas práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos.

Perrenoud (1999, p.7) já afirma que há vários significados para a noção de competência, definindo-a como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, apostando que na maioria das ações realizadas pelo sujeito, mobilizam-se alguns recursos cognitivos, dentre eles, o conhecimento.

Não basta transmitir conhecimentos, é necessário que os conhecimentos escolares tenham sentido aos alunos, sendo desenvolvidos em situações existentes em suas práticas sociais, ou seja, um ensino com foco na competência fará a relação entre conhecimento e ação. Como define o autor:

[...] competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros. (PERRENOUD, 2000, p.14)

A definição apontada pelo referido autor tem sido destacada nas discussões curriculares que se utilizam de um ensino pautado em competência, pois indicam que é por meio de um ensino funcional e prático que a escola deve organizar suas práticas pedagógicas

À escola caberá desenvolver competências e trabalhar com os conhecimentos, desde que tenham utilidade prática na vida dos alunos, assim como oferecer os recursos necessários para os alunos enfrentarem os desafios e resolverem os problemas.

Silva, ao pesquisar os estudos realizados por Perrenoud, destaca que a mobilização de recursos consiste em:

[...] 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 valores teóricos para mobilizar ou constituir um problema, os processos envolvidos e as estratégias disponíveis nesse processo; de saberes metodológicos e que propiciem hipóteses para ordenar as questões, memorizar, comparar hipótese, 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 próximos; enfim, todos os saberes táticos e organizacionais. (PERRENOUD, 2002, *apud* SILVA, 2008, p.89)

Ao se deparar com uma situação, a partir da noção de competência, o aluno irá mobilizar seus saberes e recursos, buscando desempenhar essa ação de maneira satisfatória, ou seja, vai transferir os conhecimentos adquiridos e vai mobilizar diferentes recursos para que consiga desempenhar tal ação.

A definição de competência apresentada por Perrenoud também foi utilizada por outros pesquisadores que estudam este tema, buscando a ideia de que o trabalho com as competências levaria o aluno a ser capaz de tomar decisões na busca de resolver problemas.

Quando se planeja um ensino pautado no desenvolvimento de competências, a escola tem de ter clareza, primeiramente, que toda competência estará associada a uma prática social. Conforme Perrenoud (1999, p. 36), “para escrever programas escolares que visem explicitamente ao desenvolvimento de competências, pode-se tirar, de diversas práticas sociais, situações problemáticas das quais serão “extraídas” competências ditas *transversais*.” Para o autor, o currículo pensado por competências traria a aquisição de conhecimentos para enfrentar diversas situações, sejam elas dentro ou fora do contexto escolar.

Na medida em que as competências serão fundamentadas pelas práticas sociais, a escola terá como desafio verificar quais competências serão desenvolvidas. Para essa questão, o autor aponta a necessidade de trabalhar com competências transversais. Porém, dizer que a escola é capaz de trabalhar a transversalidade total é utopia, pois o ensino é pautado nos conteúdos e nas disciplinas. Silva (2008) valida esta informação, destacando:

A busca de competências transversais implicaria 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. (SILVA, 2008, p. 94)

A discussão proposta por Perrenoud (1999) não é considerar aquele professor que somente trabalhará com disciplinas ou aquele professor que é transversal. O extremo de ambos não contribuirá para um ensino qualificado.

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distinga as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente da realidade. (PERRENOUD, 1999, p. 40)

O autor reforça que trabalhar de maneira transversal empobrece o ensino por competências, assim como trabalhar com a transmissão de conhecimentos sem estabelecer relação com as situações práticas não é funcional. O autor entende que as competências têm de estar articuladas aos conhecimentos disciplinares, porque, ora o conhecimento estará direcionado ao mundo do trabalho, ora estará direcionado à pesquisa (PERRENOUD, 1999).

O que está em questão é avaliar se os conhecimentos disciplinares desenvolvidos na escola são efetivamente utilizados na vida real.

A honestidade está em dizer, hoje, que não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares – além de ler, escrever e contar – na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores. A razão é muito simples: historicamente, a escolarização tem sido construída para preparar os estudos universitários. É muito recente a preocupação com sua relação com as situações da vida profissional e não-profissional. Paradoxalmente, essas perguntas são feitas, sobretudo, desde que a escola obrigatória não desemboque mais do que marginalmente sobre o mercado de trabalho. Parece pertinente, por um lado, fornecer uma cultura geral elementar aos que ingressassem na vida profissional ou um aprendizado em uma empresa e, por outro lado, uma preparação acadêmica aos que continuassem seus estudos no liceu. O fato de nem a escola primária, nem sequer a escola de ensino médio deixarem de construir um nível final de estudos obriga a interrogar-se sobre a finalidade desses ciclos de aprendizado, sem ignorar que doravante eles preparam para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais. (PERRENOUD, 1999, p. 43)

A escola ainda demonstra certa dificuldade em propor que as práticas sociais estejam no contexto educacional, pois se a base do trabalho com as competências são as práticas sociais, os professores devem oferecer situações concretas em que os alunos possam vivenciá-las, sendo denominada por Perrenoud como transposição didática.

Mas o próprio autor pontua que o ensino baseado nas práticas sociais, seja pela transversalidade ou pela transposição didática, traz adversidade para o fazer pedagógico. Primeiramente porque trabalhar com competências transversais pressupõe que o ensino será organizado de maneira pluri, inter e transdisciplinar, práticas que ainda sofrem resistência por muitos professores. Perrenoud (1999) também defende que não há como a escola propor um

ensino exclusivamente transversal, pois empobreceria a abordagem por competências, uma vez que não é possível ir de um extremo ao outro.

Buscando superar os obstáculos, Perrenoud (1999, p.42) problematiza o assunto fazendo as seguintes indagações: “[...] será que as situações mais prováveis recorrem prioritariamente aos recursos de uma disciplina? De várias disciplinas? De toda elas? De nenhuma? Várias hipóteses podem e devem ser consideradas.” Essas hipóteses indicam 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 passa por nenhum conhecimento disciplinar [...].”
- Há situações cujo domínio encontra seus recursos em várias disciplinas identificáveis. É o caso de muitas situações de vida fora da escola, no trabalho e fora do trabalho [...].
- Existem situações cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar [...] e depende, unicamente, de conhecimentos fundados na experiência ou na ação, de conhecimentos tradicionais ou profissionais ou, ainda, de conhecimentos locais difíceis de classificar de acordo com uma grade disciplinar [...]. (PERRENOUD, 1999, p. 42)

Dessa forma, o autor enfatiza que as disciplinas continuarão compondo os currículos escolares, o que as diferenciara é que elas servirão como instrumentos, recursos que guiarão o trabalho e desenvolvimento das competências (PERRENOUD, 1999).

Quanto às dificuldades na transposição didática, haveria a necessidade de os profissionais terem clareza de qual sujeito querem formar para, assim, não realizarem uma lista exaustiva de competências correspondentes à situações reais e que, tampouco, fossem tendenciosas pela visão de mundo de quem as organizou.

Há uma tendência de a escola trabalhar de forma descontextualizada e abstrata o ensino baseado em competências e isso somente terá um outro rumo quando se compreender a necessidade de a escola passar por “[...] uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aulas” e, afinal de contas, de sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais*.” (PERRENOUD, 1999, p. 53)

Também existe um crescente discurso no campo educacional defendendo que a escola deve adotar um currículo por competências, fomentando o desenvolvimento das mesmas em detrimento da transmissão de conhecimento. Perrenoud (1999) endossa esse discurso quando propõe que os conteúdos sejam mobilizados para resolver situações, ou seja, que o conhecimento sempre estaria ligado a uma ação que deve ser resolvida pelo aluno, considerando que a escola “só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a

explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire*³ a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias.” (PERRENOUD, 1999, p. 75)

Perrenoud destaca que a expressão *savoir-faire* pode levar a uma compreensão dúbia, que dependerá do contexto em que ela está inserida. Assim a descreve como sendo:

[...] um esquema com uma certa complexidade, existindo no estado prático, que procede em geral de um treinamento intensivo [...] com três consequências:

- Um *savoir-faire* já existe no estado prático, sem estar sempre ou imediatamente associado a um conhecimento procedimental. No entanto, se corresponder a um conhecimento procedimental, poderá gerar, por automatização, uma simplificação e um enriquecimento progressivos. Inversamente, um procedimento pode resultar da codificação de um saber-fazer preexistente no estado prático.
- Todo *savoir-faire* é uma competência; porém, uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber-fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos;
- Um *savoir-faire* pode funcionar como recurso mobilizável por uma ou mais competências de nível mais alto. (PERRENOUD, 1999, p. 27)

A questão proposta pelo autor mostra que o saber fazer está ligado a um ensino prático, que busca articular os conhecimentos por meio de situações complexas, que deverão ser vivenciadas pelos alunos. Vale destacar que, quando o autor se refere ao saber fazer, não está dizendo que o aluno tenha que passar por um treinamento intensivo, mesmo porque nem sempre o saber fazer está ligado a um procedimento.

Nessa perspectiva, o currículo por competências tem como princípio utilizar o conteúdo escolar nas situações vividas pelos alunos; é a capacidade de colocar em prática o conhecimento aprendido, não se preocupando com um currículo capaz de definir os conhecimentos que serão ensinados. No entanto, para Perrenoud (1999), trabalhar com um currículo que desenvolve competências, não significa deixar de trabalhar as disciplinas, já que elas se tornariam o meio pelo qual as competências seriam desenvolvidas.

Trabalhar com competências exigirá do professor uma transformação de sua prática, de suas competências profissionais.

A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- Trabalhar regularmente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didático;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;

³ De acordo com Perrenoud, *savoir-faire* refere-se a “saber fazer” em determinada situação.

- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999, p. 53)

Ao organizar um currículo sob os estudos de Perrenoud, considera-se que os conhecimentos trabalhados na escola seriam aqueles que podem ser mobilizados para determinadas situações, ou seja, os conhecimentos não deveriam ser ensinados de maneira descontextualizadas, hierarquizadas, uma vez que a base para esses conhecimentos estaria na ação a ser desenvolvida pelo aluno.

Nesse contexto, há uma exigência que os alunos sejam capazes de saber executar a ação, ou como denominado por Perrenoud (1999), que seja capaz de saber fazer.

Vale mencionar, conforme aponta Perrenoud (1993, p. 140-141 apud DIAS, 2002, p. 101) que o papel do professor também sofre alterações em seu fazer pedagógico.

[...] já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se sim de colocar o maior número possível em situações que permitam a quase todos aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc.

Sendo assim, organizar um currículo pautado em competências, acarretará não considerar conhecimentos mais amplos, pois o currículo estará focado na mobilização de recursos para atingir certas práticas, considerando que o conhecimento servirá como recurso que permitirá que essas práticas sejam bem-sucedidas. Os alunos acumulariam saberes, conseguindo mobilizá-los em situações reais.

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-problemas que os levem à mobilização dos recursos de que dispõem. (SILVA, 2008, p. 99)

Perrenoud, embora mencione a necessidade de mudança nas práticas escolares, afirma que somente haverá êxito quando o fazer do professor for alterado, necessitando que seja proporcionado a ele a formação adequada (Perrenoud, 1999).

Desse modo, para a efetivação do trabalho frente às competências, é necessário o envolvimento dos professores e gestores numa ação coletiva com o uso de uma estratégia de mudanças que vá além da ação individual de apenas um professor.

Na mesma linha de pesquisa de Perrenoud, os autores Zabala e Arnau também discutiram a temática da competência, trazendo as contribuições de um ensino pautado nesta

perspectiva. Ampliaram o debate, ao considerarem que é papel da escola trabalhar os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, como será apresentado a seguir.

3.3 OS ESTUDOS DA COMPETÊNCIA SEGUNDO ANTONI ZABALA E LAIA ARNAU

Os estudos de Zabala e Arnau (2010) destacam que o termo competência surgiu primeiramente no mundo do trabalho, sendo introduzido na formação profissional que buscou qualificar o sujeito, tornando-o mais eficiente. Depois apareceu no campo educacional, inicialmente no campo da formação, para somente depois ser incorporado nos currículos escolares.

O Brasil, comparado a outros países europeus, foi o país que mais demorou para adotar os princípios da competência, de maneira a superar as limitações observadas no ensino. Essas limitações são observadas na forma como o currículo é organizado, pois é baseado em níveis de superação, em que os conteúdos são ensinados e dispostos para superar as provas de vestibulares. Ou seja, coloca os profissionais da educação infantil preocupados em preparar os alunos para o ensino fundamental, os profissionais do ensino fundamental preocupados com o ensino médio e estes, focados no vestibular.

Como consequência, a escola se reduziu a um simples instrumento de transmissão das necessidades que surgem no caminho em direção à universidade. Inclui, em primeiro lugar, um ensino centrado em matérias ou disciplinas selecionadas com critérios arbitrários, muitas vezes como simples resultado da tradição, quando não como resultado dos interesses de determinados coletivos profissionais; e, em segundo lugar, o posterior desenvolvimento de cada disciplina sob critérios da lógica da própria matéria, a partir da concepção do saber pelo saber, provocando a depreciação da prática sobre a teoria. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 20)

Esses autores enfatizam que o surgimento do termo competência está atrelado ao fato de que muitos conhecimentos aprendidos não tinham aplicabilidade em situações reais, seja na vida cotidiano, seja no campo profissional. Mesmo que, para alguns autores, o ensino baseado em competência, enfatize apenas a prática e desconsidere os conhecimentos, Zabala e Arnau (2010) salientam que esse ensino não renuncia aos conhecimentos acadêmicos, apenas pontua a necessidade desses conhecimentos serem aplicados em situações reais, tornando-se úteis aos alunos.

Zabala e Arnau (2010) também apresentam um quadro que sintetiza as principais ideias acerca do que compreendem por competência, justificando que esse trabalho é produtivo para resolver situações e problemas de diferentes ordens, pois o aluno será desafiado a utilizar os recursos que ele dispõe para resolver tal situação e o aluno terá mais

eficiência para resolver os problemas que lhe serão apresentados nas diferentes situações, tendo um propósito mais preciso. Além dessas atitudes, é indispensável que o aluno seja capaz de dominar os procedimentos e habilidades que tal ação exige do mesmo; atrelando também aos conceitos que vão sendo incorporados enquanto objetos de conhecimento. Essas ações devem se conectar, existindo uma relação entre atitudes, procedimentos e conhecimentos (Zabala; Arnau, 2010). Segue o quadro síntese proposto pelos autores:

Quadro 11 - O que é competência?

É a capacidade ou a habilidade	O quê?
A existência nas estruturas cognoscitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas e atuar frente a situações diversas	Para quê?
Assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	De que forma?
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz; mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida; pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	Onde?
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimento	Por meio de quê?
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimento teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento, saberes, capacidades, microcompetências; informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Como?
De forma integrada; orquestrada.	

Fonte: ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37.

Por meio dessa síntese, é possível observar que, ao trabalharmos com competências, os alunos terão a oportunidade de resolverem com eficácia as situações-problema surgidas no contexto em que estão inseridos, utilizando as habilidades que foram oferecidas no contexto escolar. No entanto, para resolver essas ações, os alunos deverão ter autonomia e

determinação para escolher qual a melhor habilidade e/ ou conhecimento. Esses conhecimentos estão relacionados aos saberes (os conceitos), aos procedimentos (o saber fazer) e às atitudes (o ser).

Dessa forma, os autores concluem que há diferentes formas de expressar o componente competência, ora com definições genéricas e ora com definições confluentes.

Ao mesmo tempo existem várias coincidências ao se resumir esses componentes em três grandes domínios relacionados aos campos do *saber*, do *ser* e do *saber fazer*, de tal modo que nos dois primeiros se utilizam na maioria dos casos os termos “conhecimento” e “atitudes” respectivamente. O mais controvertido é o relacionado ao *saber fazer*; nele podem ser situadas desde habilidades muito simples até estratégias muito complexas. Todavia, se aceitarmos que tudo o que se pode aprender está situado em algumas dessas três categorias, parece oportuno, pela firmeza existente no âmbito educacional e, o mais importante, pelas características singulares e específicas que cada uma delas têm no processo de ensino-aprendizagem, chegar ao consenso geral de situar qualquer objeto suscetível à aprendizagem, em algum desses três compartimentos, utilizando, por sua vez, os termos correntes. De maneira que qualquer conteúdo de aprendizagem ou é *conceitual* (saber), ou é *procedimental* (saber fazer), ou é *atitudinal* (ser). (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 36)

Para os autores, ao trabalhar considerando os conteúdos descritos, é necessário responder as seguintes questões:

- O que é necessário *saber*? (os conhecimentos, os conteúdos conceituais).
- O que se deve *saber fazer*? (as habilidades, os conteúdos procedimentais).
- De que forma se deve *ser*? (as atitudes, os conteúdos atitudinais). (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 85)

Os autores também enfatizam que a análise separada do conteúdo é apenas uma maneira metodológica de melhor compreendê-los, uma vez que esses aspectos sempre estão integrados.

Nesse contexto, Zabala explica que os conteúdos factuais são muito utilizados na escola e representam “[...] o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares [...]” (Zabala, 1998, p.41). Esses conteúdos devem ir além do aluno saber recordar e reproduzir um dado, um fato ou acontecimento, é necessário que o aluno consiga expressar o mais próximo possível do que foi estudado, garantindo fidelidade dos elementos que compõe os acontecimentos estudados.

Tradicionalmente, os fatos têm sido a bagagem mais aparente do vulgarmente denominado “homem oculto”, objeto da maioria de provas e inclusive concursos. Conhecimento ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional. Claro, sempre que estes dados, fatos e acontecimentos disponham dos conceitos associados que permitam interpretá-los, sem os quais se converteriam em conhecimentos estritamente mecânicos. (ZABALA, 1998, p.41)

São definidos como conteúdos descritivos e concretos. Caberá organizar estratégias que facilitem o trabalho com esses conteúdos, que muitas vezes se dá pela memorização, como é o caso por exemplo, do uso de listas que agrupem ideias significativas ou esquemas com representações gráficas. Alguns exemplos de conteúdos factuais são os trabalhos com datas de acontecimentos, obras de arte, nome de personagens históricos e fórmulas matemáticas.

Os conteúdos conceituais e seus princípios são conteúdos de aprendizagem abstratos:

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. (ZABALA, 1998, p.42)

Compreender o conteúdo conceitual implica dizer que o aluno será capaz de ir além da simples reprodução desse conceito, inclusive porque o mesmo pode ser ampliado, assim como o conceito estudado pode contribuir para interpretar situações ou mesmo construir novos conceitos.

Trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substancialmente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. Trata-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras ideias. (ZABALA, 1998, p.43)

Ensinar os movimentos artísticos de um século, as principais espécies de animais são exemplos de conteúdos conceituais, assim como ensinar as características de uma corrente literária, estudar as leis da acessibilidade. Ações como identificar, classificar, analisar, descrever, interpretar, resumir, enumerar dizem respeito aos conteúdos conceituais.

Os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações, sendo que, para cada ação, há características diferenciadas, que envolvem técnicas, procedimentos e que têm como foco a realização de um objetivo.

Para a identificação destas características diferenciadas, podemos situar cada conteúdo procedimental em três eixos ou parâmetros:

- O primeiro parâmetro se define conforme as ações que se realizam impliquem componentes mais ou menos motores ou cognitivos: a linha contínua *motor/cognitivo*. Poderíamos situar alguns dos conteúdos que mencionamos em diferentes pontos desta linha contínua: saltar, recortar ou espetar estariam mais

próximos do extremo motor; inferir, ler ou traduzir, mais próximos do cognitivo.

- O segundo parâmetro está determinado pelo número de ações que intervêm. Assim, teremos certos conteúdos procedimentais compostos por poucas ações e outros por múltiplas ações. Poderíamos situar os conteúdos saltar, espetar, algum tipo de cálculo ou de tradução, próximos do extremo dos de poucas ações; ler, desenhar, observar... se encontrariam mais próximos dos de muitas. Trata-se do eixo *poucas ações/muitas ações*.
- O terceiro parâmetro tem presente o grau de determinação da ordem das sequências, quer dizer, o *continuum algoritmo/ heurístico*. Segundo este eixo, teríamos mais próximo do extremo algorítmico os conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma. No extremo oposto, estariam os conteúdos procedimentais cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem em cada caso das características da situação em que se deve aplicá-los, como as estratégias de leitura ou qualquer estratégia de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 44)

São ações ordenadas e, para aprender tais ações, os alunos devem vivenciá-las e exercitá-las, ou seja, um conteúdo que é apenas apresentado por meio de uma aula expositiva, não terá o mesmo significado do que se for exercitado, tendo funcionalidade na vida do aluno. Também vale mencionar que os conteúdos procedimentais devem ser oportunizados em diferentes contextos de situação para que, de fato, essa aprendizagem possa ser vivenciada em qualquer situação. Essas ações expressam um saber fazer de maneira ordenada e não aleatória, a fim de atingir uma meta, podendo ser vistas no momento de construção, elaboração, planejamento e coleta de uma determinada atividade.

Os conteúdos atitudinais são aqueles que englobam valores, atitudes e normas. Os valores são os princípios éticos que envolvem exprimir juízos sobre condutas e sentidos. As atitudes são as maneiras como os sujeitos atuam em determinadas situações. As normas são as regras ou padrões de comportamentos que temos nas situações vivenciadas coletivamente (ZABALA, 1998).

Como podemos notar, apesar das diferenças, todos esses conteúdos estão estritamente relacionados e têm em comum que cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção). (ZABALA, 1998, p.47)

Alguns exemplos de conteúdos que podem ser citados nesse caso dizem respeito à cooperação, trabalho em grupo, respeito, sensibilidade, tolerância e trabalho com a diversidade.

Zabala (1998) destaca que o termo conteúdo deve estar relacionado a todo conhecimento aprendido, abrangendo as disciplinas, assim como serão considerados conteúdos de aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, sociais e

relações interpessoais, desconsiderando que o termo conteúdo esteja apenas a favor das capacidades cognitivas.

O trabalho com essa abordagem buscou propiciar que os alunos conseguissem resolver ações do fazer cotidiano, intervindo de maneira eficaz, ou seja, na medida em que os alunos utilizaram o conhecimento para intervir numa realidade, o trabalho voltado às competências estava sendo executado de forma satisfatória.

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentos e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p.11)

Os conteúdos que compõe a competência (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) se inter-relacionam e viabilizam o planejamento de várias possibilidades de esquemas para uma atuação eficaz e somente se tornarão uma ação competente se forem aprendidos de maneira significativa, desdobrando na busca da resolução de problemas. Para cada problema, o sujeito vai avaliar qual conteúdo melhor se encaixa a tal situação, podendo flexibilizar entre um e outro conteúdo.

Esses conteúdos aprendidos no contexto educacional se tornarão funcionais aos alunos, pois um ensino por competências favorece que os conhecimentos sejam úteis para intervir na resolução de situações reais, no qual o desafio está no aluno analisar a situação em que está inserido e saber intervir de forma competente.

Assim, uma atuação competente significa não só conhecer os instrumentos conceituais e as técnicas disciplinares, mas também, ser capaz de reconhecer quais deles são necessários para ser eficiente em situações complexas, e ao mesmo tempo saber como aplicá-los em função das características específicas da situação. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 112)

Para os autores, o conhecimento por meio das competências forma um esquema de atuação, constituído de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, onde os procedimentos são as habilidades que o aluno utilizará para resolver as ações do cotidiano.

As competências, por definição própria, implicam uma ação, uma intervenção que, para que seja eficaz, é necessária a mobilização de diferentes recursos formados por esquemas de atuação que integram ao mesmo tempo conhecimentos, procedimentos e atitudes. (ZABALA; ARNAU, 2010, p.94)

Todo esse esquema de atuação será eficiente se o aluno for capaz de interpretar a situação, considerando a complexidade dela, elencando o melhor esquema de atuação e por fim, sabendo aplicá-lo. Isso somente será possível se o aluno tiver como recurso, o uso do

pensamento complexo, para assim, ser capaz de identificar os desafios que enfrentará para sanar tal situação de maneira eficaz.

Muitas vezes, o ensino proposto pelas escolas é realizado de forma descontextualizada e o ensino por competências vem como um facilitador para essas dificuldades, pois possibilita que as aprendizagens sejam mais próximas à realidade dos alunos.

Segundo Zabala e Arnau (2010), considerar que o aluno seja capaz de intervir numa situação de maneira eficaz, requer que o aluno passe por uma série de passos, que ao mesmo tempo que é complexo, será realizado num período curto. Inicialmente é necessário que o aluno analise a situação, buscando identificar os problemas; em seguida, é fundamental retomar os esquemas disponíveis, verificando o mais adequado para enfrentar tal problema (isso dependerá do rol de esquemas já vividos pelo aluno). Escolhido o esquema de atuação mais adequado, o aluno o aplicará, tendo flexibilidade e adequando-o a situação real, considerando que uma situação real nunca é idêntica a outra. Os autores frisam que:

Na aplicação em um determinado contexto, será necessário a mobilização dos componentes da competência, ou seja, das atitudes, dos procedimentos dos fatos e os conceitos, mas considerando que seu domínio ou conhecimento nunca podem estar separados um do outro, pois competência implica o uso destes componentes de forma inter-relacionadas. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 40)

Nesse sentido, não podemos considerar que um aluno seja competente, mas sim que diante de uma situação real, o aluno possa demonstrar ou não excelência para resolver tal situação com competência e essa verificação somente será possível, se o aluno for estimulado a aplicar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes na situação a ser resolvida. É o modo como o aluno atua em contextos reais que indicará se ele é competente ou não.

Pode-se perceber que o ensino já não tem mais ênfase no conhecimento, mas sim no uso que pode ser feito desse conhecimento em situações reais.

Assim como Perrenoud (1999) apontou que, para a escola não cair na armadilha de realizar listas exaustivas de competências, é necessário primeiramente refletir sobre qual sujeito a escola quer formar, Zabala e Arnau (2010) também reforçam que antes de definir os objetivos do ensino e as competências que serão desenvolvidas na escola, é necessário definir qual a finalidade da educação. Os autores mostram que é na escola que os alunos terão a chance de construir suas personalidades a partir de todas as vivências geradas, permitindo o pleno desenvolvimento dos mesmos e é por meio do ensino baseado em competências que essa ação se efetivará.

É possível acontecer a construção de uma proposta curricular com base nas competências, o desafio está no planejamento e efetivação das mesmas. Como pode-se

observar, é necessário formar os professores para este tipo de ensino, buscando que os conhecimentos teóricos acerca da competência, estejam estreitamente ligadas as discussões de práticas pedagógicas reais que tragam instrumentos metodológicos para um ensino pautado em competências.

Zabala e Arnau (2010) também revelam que modelos organizacionais com foco na competência implicam considerar que os alunos são os objetos de estudo e as áreas curriculares são os meios, necessitando que os professores trabalhem em conjunto. Também enfatizam que a relação entre todos os agentes da comunidade escolar é indispensável na busca de uma sociedade mais participativa e justa, envolvendo inclusive, a participação familiar.

A pesquisa apresentada pelos referidos autores anuncia como o trabalho por meio de competências deve ser desenvolvido nas escolas, ao mostrarem que os conteúdos de aprendizagem podem ser factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais e, ao se relacionarem, promoverão um ensino competente, sendo capaz de oferecer conhecimentos úteis e funcionais aos alunos.

O trabalho por meio de competências, apresentado por Zabala e Arnau, assim como por Perrenoud é referência para muitas propostas pedagógicas de muitas escolas, mostrando-se como uma inovação curricular e justificando-se por tornar o ensino mais inclusivo, uma vez que considera as necessidades do aluno, o estímulo ao interesse e funcionalidade pelo conhecimento. No entanto, outros estudos problematizaram o conceito de competências de forma crítica, questionando suas referências, seus objetivos, bem como a centralidade que assumiu nos debates educacionais. Apresentaremos a seguir essas críticas, tendo como referência os estudos realizados por Marise Ramos e Newton Duarte.

3.4 OS ESTUDOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SEGUNDO MARISE NOGUEIRA RAMOS

Diferente de Perrenoud, Zabala e Arnau, que validam o ensino centrado em competência, Ramos provoca uma reflexão questionadora acerca dessa temática. A autora afirma que a educação vem sofrendo diretamente com as características da sociedade do século XXI, dentre elas, a globalização, a competitividade, a individualidade e o processo de mundialização do capital. O campo curricular está permeado por essas características, ganhando um novo significado quando se tem um trabalho com a noção de competência, que

a cada dia vem alcançando mais espaço e se concretizando no interior das escolas (RAMOS, 2001).

Com o trabalho educativo voltado à noção de competência, o ensino passa a ser organizado por meio da definição das competências necessárias que subsidiarão os alunos para que possam enfrentar e vivenciar situações específicas.

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221)

Denominada como pedagogia das competências, a autora enfatiza que os conteúdos trabalhados devem estar ligados às situações práticas em que os alunos são capazes de executá-las, de forma que os conhecimentos transmitidos só tenham validade se forem empregados em ações reais. As características levantadas pela autora para definir a pedagogia das competências se assemelham ao que é proposto nos estudos de Perrenoud (1999).

Ramos (2001) aponta que, na medida em que a pedagogia das competências se materializa na organização curricular, é necessário discuti-la no campo das teorias psicológicas da aprendizagem, denominando essa perspectiva como dimensão psicológica da pedagogia das competências, assim como no campo das relações sociais de produção, denominado como dimensão socioeconômica.

De acordo com a dimensão psicológica, a noção de competência surgiu com as políticas de formação e capacitação profissional nas décadas de 1980. No entanto, há uma outra tendência analítica destacando que a noção de competência surgiu nos anos 1980 (conforme citado anteriormente) mas que estava pautada por um movimento muito mais voltado às questões industriais do que às questões do campo educacional, tendo como referência “a ideologia conservadora, uma base na psicologia condutivista, além do propósito de servir às necessidades específicas da indústria” (RAMOS, 2001, p. 224). Inicialmente foi chamada de pedagogia de domínio, mas, ao se desenvolver, buscou torna-se uma pedagogia compensatória de larga escala.

Na pesquisa realizada por Ramos (2001), constatou-se que, enquanto alguns autores destacavam que os exames tradicionais acadêmicos não garantiam a verificação do desempenho do trabalho e sucesso na vida, outros autores apontavam que a maioria dos alunos tinham condições de aprender, desde que ofertadas as condições adequadas.

Verifica-se assim, o surgimento do ensino baseado em competência, que concretizou a aprendizagem para o domínio, de Bloom, orientada pelos três objetivos

comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. No plano cognitivo estavam os conhecimentos – marcados pelo processo de memorização e evocação de informações, fatos, estruturas, princípios, leis e teorias – bem como as habilidades e destrezas intelectuais, configuradas para cuidar de problemas. (RAMOS, 2001, p. 224)

A pedagogia de domínio é a atual pedagogia diferenciada, que exalta o desenvolvimento do aluno e o percurso individual formativo, adequando-se às exigências da sociedade e da própria profissão.

Para melhor compreender a dimensão psicológica da competência no campo da pedagogia, Ramos (2001) baseou-se nos estudos de Malglaive (1994) que trabalha com a ideia de estrutura dinâmica das capacidades que, por sua vez, pautou-se na epistemologia genética de Piaget.

A estrutura dinâmica das capacidades baseia-se no conceito de *saberes em uso*, compreendido como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o *saber teórico ou formalizado* e o *saber prático*. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é), investido na ação, se desdobra em *saber técnico* (define o que se deve fazer) e *saber metodológico* (como se deve fazer). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles. Este saber pode ser identificado com o *saber tácito*, capaz de gerar novos saberes e passíveis de ser formalizado. (RAMOS, 2001, p. 232)

No entanto, o que se observa é que a noção de competência vem sendo utilizada apenas ao fazer, associada às ações, ou seja, dando maior ou exclusiva ênfase ao saber prático da inteligência, ignorando a necessidade de favorecer que o conhecimento também tenha a dimensão teórica ou formalizadora (RAMOS, 2001).

O campo das relações sociais de produção, chamado de dimensão socioeconômica, considera que, com a expansão industrial, os sistemas educacionais tiveram um crescimento significativo, sendo submetidos a darem respostas as exigências do setor produtivo.

À medida que as relações sociais de produção foram se pautando pelos padrões tayloristas-fordistas, a integração social promovida pelos processos educativos institucionalizados passou a incluir o aprendizado de conteúdos científicos e culturais estruturantes das ocupações e profissões. Isto de forma indireta (se adquiridos na educação básica) ou de forma direta (se adquiridos na educação profissional em seus diversos níveis, incluindo o ensino superior), sendo alguns desses conteúdos, básicos para a construção de um certo tipo de cidadania e para a conformação moral e psicofísica dos sujeitos à cultura taylorista-fordista. Esta incluía características tais como planejamento a organização racional dos tempos, movimentos e espaços; disciplinas rígidas; fiel obediência a normas de execução do trabalho; atendimento aos padrões convencionais de comportamento. (RAMOS, 2001, p. 237)

Segundo Ramos (2001), a educação brasileira herdou muito dessas características, marcadas por um currículo científico-tecnológico, que buscava atender às demandas da industrialização, possibilitando uma formação capaz de oferecer as competências necessárias para tornar o aluno empregado. Cada vez mais, a educação contribui para o desenvolvimento de sujeitos com foco em seus projetos pessoais e com estratégias individualizadas voltadas diretamente à profissionalização, em vez de considerar a profissionalização como um projeto comum de discussões e construções coletivas.

De fato, o que tem sido defendido é o papel do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas no processo produtivo, entendendo a inteligência no sentido em que inclui tanto as capacidades cognitivas quanto as não-cognitivas, ou seja, as emoções, a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e outros atributos. Dito de outra forma, além dos saberes formalizados, coloca-se ênfase no *saber-ser*, sobre o qual se fundariam os demais saberes: *saber-fazer*, *saber-aprender*, *saber-conviver*. (RAMOS, 2001, p. 253-254)

A referida autora também discute que a pedagogia das competências se fortaleceu pela necessidade de buscar outras organizações curriculares que considerassem as diferenças e particularidades dos alunos, uma vez que o ensino pautado por disciplina não estava atendendo ao sucesso discente, pois trazia a reprovação. No entanto, os que fracassavam com esse ensino, obtinham êxito no ensino profissionalizante. Seus estudos apontam:

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia da competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente. (RAMOS, 2001, p. 267)

O conhecimento, nessa perspectiva, ainda está à serviço do aluno, de seus interesses e do significado que vai reverberar em sua vida, tornando-se um saber muito mais tácito do que científico. Assim, a pedagogia das competências representa-se enquanto:

[...] função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna. (RAMOS, 2001, p. 273)

Ramos (2001) enfatiza que a educação básica vem sendo desenhada para considerar a realidade dos alunos e suas necessidades, não tendo o compromisso de transmitir os conhecimentos socialmente construídos e universalmente aceitos. A organização dos conteúdos curriculares está associada aos interesses de certos grupos que fazem do currículo

instrumento de controle e dominação. A forma como esses conteúdos são organizados reflete como o poder é distribuído na sociedade.

Com a pedagogia das competências, o conhecimento é mais direcionado à profissionalização, ou seja, o conhecimento baseado em competências foi sendo ofertados aos alunos que compõem as classes sociais que atenderiam às demandas impostas pela sociedade, enquanto que os conhecimentos socialmente acumulados e construídos historicamente foram destinados aos alunos da classe elitizada, aqueles que não se tornariam trabalhadores assalariados, mas sim profissionais intelectualizados.

A autora problematiza que a escolha por um trabalho voltado às competências está ligada às concepções educativas advindas do ideário neoliberal que impõe certos modelos e retrocessos, implicando numa educação e sociedade voltadas à competitividade, aos interesses pessoais e à privatização, meios encontrados para que a educação pudesse adequar os alunos para se tornarem trabalhadores de uma sociedade capitalista.

Na mesma perspectiva apontada por Ramos, há outros autores que abordam a temática da competência, como é o caso de Duarte, que busca analisá-la, considerando o contexto social, econômico e cultural na qual a escola está inserida.

3.5 OS ESTUDOS DO APRENDER A APRENDER SEGUNDO NEWTON DUARTE

O pesquisador Duarte (1998, 2001 e 2006) também estabelece um debate crítico frente ao ensino pautado por competências, destacando que a pedagogia das competências compõe uma corrente educacional contemporânea, denominada como pedagogia do “aprender a aprender”. Esse lema, tão empregado na contemporaneidade do contexto escolar, é o reflexo das demandas resultantes da sociedade, que vem influenciando diretamente nas escolhas didáticas das escolas.

Como destaca Saviani (2007), o lema “aprender a aprender” traz muito das ideias da pedagogia escolanovista, apenas sendo ressignificado para os dias atuais e denominado como neoescolanovismo. Duarte (2001) corrobora com essa ideia e ressalta que o próprio trabalho de Perrenoud se utiliza da expressão “método ativo” que surgiu junto ao movimento escolanovista.

O autor apresenta considerações quanto ao lema “aprender a aprender” que carrega alguns posicionamentos valorativos.

O primeiro posicionamento valorativo contido naquele lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a

transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. (DUARTE, 2006, p. 34)

A questão posta não é deixar de oferecer experiências para que os alunos tenham autonomia para aprenderem sozinhos, pois é também papel da escola provocar nos alunos a busca por novos conhecimentos; a questão levantada por Duarte (2006) está no fato de que as aprendizagens com foco no aprender a aprender possuem maior relevância do que as atividades cujo foco reside na transmissão do conhecimento, como se transmitir conhecimento tivesse menos valia e impedisse o desenvolvimento da autonomia do aluno.

O segundo posicionamento valorativo teria a ideia:

[...] de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que 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. (DUARTE, 2006, p. 35)

Como o próprio autor relata, “o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2006, p. 42).

O terceiro posicionamento valorativo diz respeito ao fazer do aluno, pois considera que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2006, p. 40). Esse princípio destaca que o conhecimento tem de ser útil e significativo para o aluno, tornando-se funcional nas atividades realizadas por ele.

O quarto posicionamento valorativo, retrata que:

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudanças, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidas pelas gerações passadas era o suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2006, p. 41)

Após o conhecimento dos quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, o autor provoca a reflexão do quanto este lema está embutido numa perspectiva

educacional que visa à lógica de uma sociedade capitalista contemporânea, promovendo uma educação em que os sujeitos se adaptam às necessidades advindas da sociedade.

Como retrata Duarte:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 1998, p 38)

Os estudos relativos a essa pedagogia apontam que o mais importante é a aprendizagem que o aluno constrói autonomamente, inferindo que esse processo investigativo do aluno se sobressai ao conhecimento já acumulado e produzido por outro sujeito, como é o caso do professor.

Duarte (1998) aponta que o trabalho educativo deve propiciar que os sujeitos, em sua singularidade, apropriem-se dos elementos culturais necessários para sua formação humana e que foram construídos coletivamente ao longo da humanidade, enfatizando que o trabalho educativo é uma atividade intencional:

Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (DUARTE, 1998, n. p.)

A partir da análise desse estudo, é possível verificar que o trabalho educativo tem em sua essência a intencionalidade dirigida em que o professor tem papel decisivo. O autor também nos provoca a refletir o quanto o “aprender a aprender” está diretamente ligado aos interesses do mercado do trabalho, mostrando que essa pedagogia leva o professor a trabalhar as competências exigidas pela sociedade capitalista, não favorecendo que a escola tenha uma prática que provoque o aluno a conhecer, refletir e intervir acerca de uma sociedade que necessita de transformação social.

O construtivismo apresentado no Brasil traz muitas ideias do aprender a aprender, tendo o ensino focado no aluno e em seus processos de aprendizagens e não mais no ensino e no professor; nesse sentido, os estudos estariam voltados a compreender como os alunos aprendem.

Essa, aliás, sempre foi uma estratégia empregada na difusão do construtivismo no Brasil, isto é, a de apresentá-lo como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental. O construtivismo sempre se apresentou no Brasil como se estivesse trazendo ideias inteiramente novas para a educação, não assumindo sua filiação ao movimento escolanovista. (DUARTE, 2006, p 59-60)

Essas concepções educacionais contemporâneas que enfocam que o conhecimento deve estar diretamente ligado às situações práticas da vida dos alunos acabam fortalecendo a ideia de uma divisão educacional do ensino:

[...] um tipo de educação para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda. (DUARTE, 2006, p 67)

Com a vinda dessas concepções contemporâneas, como é o caso do próprio construtivismo, a transmissão dos conteúdos não é mais prioridade ao fazer do professor, pois o que é valorizado são estratégias pedagógicas que estimulam os alunos a aprenderem sozinhos.

Diante dessa nova realidade, Duarte (1998) aponta que há um esvaziamento de conteúdo no processo de ensino e aprendizagem e que muitas ações incorporadas no contexto escolar denominadas como contemporâneas, na verdade, são frutos das ideias da Escola Nova, o que contribui significativamente para a depreciação do ensino, principalmente os destinados às classes populares, uma vez que há uma diferenciação no ensino oferecido: um ensino destinado às classes populares (que permite controle), um ensino com nível intelectual mais elevado (que permite a reprodução da força de trabalho) e um ensino para a elite intelectual demasiadamente elevado (que permite gerenciar o processo econômico e político do capitalismo).

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão "transmissão de conhecimentos". O professor é reduzido a um "animador", a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, "eventualmente", fornecer alguma orientação para o aluno. (DUARTE, 1998, n. p.)

O que é potencializado e valorizado são os conhecimentos oriundos do cotidiano do sujeito, sendo denominado como uma aprendizagem significativa, no entanto, desconsidera-se que os conhecimentos são socialmente construídos e que há conhecimentos denominados como clássicos que devem ser acessíveis a todos os alunos. Nesta conjuntura, ainda cabe ao

professor justificar aos alunos os motivos pelos quais está trabalhando com determinados conhecimentos, tendo que atribuir função aos mesmos (DUARTE, 2006).

Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos sim questionando é por que esse tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa. Relacionado a essa secundarização da transmissão de conhecimentos está o problema da definição do papel do professor no processo educativo. (DUARTE, 1998, n. p.)

A observação feita no contexto educacional, de acordo com os estudos do autor, apresenta escolas reprodutoras das relações sociais de dominação, distantes de realizarem um trabalho de caráter humanizador, mesmo diante de uma sociedade capitalista, que utilizam o lema educacional “aprender a aprender” para validarem um projeto neoliberal que vem sendo incorporado às práticas educacionais.

[...] nossa avaliação é que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar, [...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2006, p. 8)

É inevitável que a classe dominante mantenha um discurso e uma prática de que não existe outro caminho para a população a não ser se adaptar às necessidades e regras determinadas pela sociedade capitalista. Essas ações começam sutilmente e, em grande parte, nem são perceptíveis à sociedade, sendo a educação um dos caminhos que facilitam as escolhas dos interesses da classe dominante.

O autor aponta que é por meio dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica que podemos realizar a crítica ao lema “aprender a aprender”, uma vez que a mesma entende que a escola tem papel essencial para o desenvolvimento cultural e intelectual do aluno, pela transmissão dos conhecimentos acumulados, buscando assim, superar a sociedade atual. Entendendo que a sociedade é formada pelos próprios sujeitos, será por meio desses conhecimentos acumulados que os mesmos terão condições e instrumentos para transformar a sociedade hegemônica existente, não se adaptando às regras e interesses impostos.

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da

transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p. 36)

Novamente, o papel do professor é colocado em discussão, uma vez que se considera mais relevante que o professor pense em maneiras, modos e estratégias para que o aluno aprenda sozinho, em vez de transmitir os conhecimentos já acumulados historicamente diretamente aos educandos.

Os estudos realizados por Duarte destacam que o lema “aprender a aprender” acaba reforçando os interesses da sociedade capitalista, quando proporciona aos alunos não oriundos das classes dominantes a privação intelectual, assim como um empobrecimento cultural. Conforme afirma o autor, (2006, p. 9), “[...] é o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo, [...] é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual”.

3.6 RELATÓRIO DELORS E A DESVALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Conhecido como *Relatório Delors*, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, redigido pelo francês Jacques Delors no ano de 1996, foi elaborado por um grupo de especialistas em educação de diferentes países que traçaram orientações acerca da educação mundial. Publicado no Brasil em 1998 e denominado como *Educação: um tesouro a descobrir*, apresenta um discurso em defesa de uma educação para toda a vida, uma vez que a mesma se encontra em transformação e inovação. Mesmo sendo um documento voltado à educação, traz para o debate variados temas, dentre eles a compreensão do mundo, a exclusão social, o desenvolvimento humano, a cooperação, a solidariedade e as tecnologias de informação.

O relatório aponta diretrizes educacionais, organizadas em “quatro pilares da educação”, que são: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (DELORS, 1998).

Destaca que é por meio dos quatro pilares que a aprendizagem deve fundamentar-se e que a educação deve ser organizada. Enfatiza que os pilares do conhecimento são:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente

aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 90)

É interessante notar que o próprio documento destaca que o ensino formal está presente apenas e exclusivamente no pilar “aprender a conhecer” e, em menor escala, no pilar “aprender a fazer” (DELORS, 1998), justificando mais uma vez, a pouca relevância no trabalho com os conhecimentos historicamente acumulados, tão necessários para a educação dos alunos. Além dessas características, o pilar “aprender a conhecer”, propõe que o conhecimento tem que ser significativo ao aluno, estimulando-o a ter autonomia para pesquisar, despertando assim, a curiosidade intelectual.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 1998, p. 90-91)

O documento retrata que não é necessário o aluno conhecer tudo, pois o conhecimento é múltiplo e evolui. Necessita apenas de uma cultura geral ampla e de aprofundamento em alguns assuntos, no entanto, não deixa claro quais seriam os assuntos que merecem aprofundamento.

O relatório reitera que “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 1998, p. 92) e que é pela experiência que o processo de aprendizagem do conhecimento vai se enriquecer, No entanto, reforça que a experiência a que se refere é a experiência do trabalho, que se dará ao longo de toda a vida.

Percebe-se que esse pilar não preconiza a aquisição de um conjunto de conteúdo a ser trabalhado, uma vez que é o pilar do conhecer. O que se espera é o domínio dos instrumentos, favorecendo, assim, que o sujeito seja capaz de compreender a sociedade, atuando profissionalmente diante da mesma.

Sendo o relatório um documento referência a muitos países, mostrou que o papel da educação está muito mais na preocupação em focar no método, no como ensinar, do que propriamente nos conteúdos escolares, ocorrendo um esvaziamento dos currículos escolares. A educação está cada vez mais contribuindo para trabalhar apenas com as particularidades dos alunos, logo, formará alunos que reproduzirão os interesses da sociedade, pois não serão capazes de compreender e modificar a realidade na qual estão inseridos.

Conforme já destacado nos estudos desenvolvidos por Newton Duarte, o campo educacional perpetua alguns modismos pedagógicos, sendo o “aprender a aprender” um deles, pois retoma muitas das ideias do ensino proposto pela Escola Nova. O fato dessa pedagogia valorizar mais o que o aluno é capaz de aprender sozinho, do que a aprendizagem por meio da transmissão do conhecimento é um aspecto extremamente preocupante, pois possibilita que os conhecimentos historicamente acumulados sejam simplesmente desconsiderados (DUARTE, 2001).

O autor também aponta que cada vez mais a educação tem tido como foco preparar o sujeito para o acompanhar o processo de transformação social. Dessa forma, a educação oportuniza conhecimentos variados e num grau acelerado, como se o aluno tivesse que, a todo momento, renovar seu conhecimento, adaptando-se às demandas oriundas do mercado de trabalho e da sociedade, não ocorrendo, nessa concepção, aprofundamento dos conteúdos acadêmicos que deveriam ser objeto de trabalho da escola.

O pilar “aprender a fazer” está ligado à formação profissional, pois espera-se “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, 1998, p. 93)

O relatório justifica que não basta o aluno ser capaz de executar práticas do cotidiano, pois essas práticas devem evoluir e considerar as novas experiências do mercado de trabalho, que vem se modificando ao longo dos alunos.

Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p. 94)

Mas o relatório também enfatiza que essas novas exigências mostram que não basta o sujeito saber fazer e executar as atividades, é necessário um sujeito com capacidades intelectuais para lidar com as demandas do trabalho.

Parece-nos que se espera que o sujeito trabalhador seja capaz de agir em qualquer local de trabalho, estando pronto para adaptar-se em diferentes situações, com diferentes pessoas, com rapidez e solidariedade e, como o próprio documento enfatiza, “trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (DELORS, 1998, p. 96).

Independentemente das características exigidas para o sujeito, o que fica claro é a necessidade de ter trabalhadores para a mão de obra, característica de uma sociedade

capitalista que mantém a educação como aliada para atingir tal objetivo.

O pilar “aprender a viver junto, aprender a viver com os outros” é visto como um dos maiores desafios atuais da educação, uma vez que o mundo se apresenta violento e sem progresso. O desafio é trabalhar a não violência na escola, desmistificando os preconceitos existentes entre os seres humanos, considerando que “há a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual.” (DELORS, 1998, p. 97)

A questão é a escola pensar em ações para melhorar esta situação, “[...] se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.” (DELORS, 1998, p. 97)

A aposta descrita no relatório é que a educação trabalhe acerca da diversidade, focado no sujeito e no outro, tendo o diálogo como uma das ferramentas indispensáveis para a educação. Destaca que o trabalho com projetos é um dos caminhos para alcançar essas questões, conforme prevê o documento:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. (DELORS, 1998, p. 99)

Esses projetos devem fazer parte da rotina escolar e contribuirão para qualificar a relação entre professor e alunos, além de ajudarem na vida futura dos alunos (DELORS, 1998).

Temas como cooperação, diversidade e diálogo, tão vigentes nesse documento, desconsidera as características da competitividade e individualidade presentes na sociedade capitalista: é como se a escola vivesse num mundo distante da realidade em que está inserida.

O pilar “aprender a ser” é considerando o pilar que favorecerá o desenvolvimento global do sujeito (corpo, sensibilidade, sentido estético, inteligência, espiritualidade):

[...] todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p.99)

A intenção é preparar o aluno para enfrentar e compreender o mundo, propiciando momentos de descobertas e experimentações (DELORS, 1998). Para isso, é necessário que primeiramente ele se conheça para que depois possa interagir com o outro e com o mundo que

o cerca.

Analisando os pilares, com maior ênfase no “aprender a conhecer”, pode-se perceber que apresentam muitas características do aprender a aprender pesquisado por Duarte (2001), pois há uma valorização no como se aprende e, em concomitância, na individualidade do sujeito, assim como há um esvaziamento dos conteúdos e da crença na capacidade de adaptação dos sujeitos. São preocupantes o distanciamento e a desvalorização dos conteúdos escolares considerando que, para muitos alunos, a escola é o único local de acesso a esses conhecimentos acumulados.

O papel da escola acaba sendo modificado, caracterizando-se num espaço que, ao mesmo tempo em que tem um olhar individualizado para as necessidades dos alunos, acaba preocupando-se em oferecer projetos com ênfases em questões sociais, pessoais e interpessoais. O mesmo acontece com o papel do professor que também ganha outras características, passando a ser aquele que se preocupa mais em verificar as melhores estratégias didáticas do que em trabalhar transmitindo os conteúdos escolares.

O trabalho proposto com os quatro pilares da educação reforça os questionamentos destacados por Duarte (2001) de que a educação estaria valorizando o trabalho com as capacidades interpessoais, cognitivas, do aprender a aprender, descaracterizando o papel da educação que é acerca do conhecimento acumulado.

O relatório Delors resgata as ideias perpetuadas na Escola Nova e, como apontado pelo pesquisador Saviani (2012), as ideias escolanovistas se tornaram frequentemente utilizadas entre os professores do século XX como referência para idealizar a educação. Buscando justificar a importância do ensino na perspectiva da transmissão do conhecimento, o autor contribui destacando que a pedagogia tradicional, denominada como pedagogia da essência, é revolucionária na medida em que proporciona a igualdade de acesso ao conhecimento a todos os sujeitos, ou seja:

[...] a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. (SAVIANI, 2012, p. 64)

Por outro lado, o autor também aponta que a transmissão de conhecimentos acabou sendo “secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou a pedagogia nova”. (SAVIANI, 2012, p. 65)

Dessa forma, é possível perceber que o ensino com ênfase nos princípios escolanovistas atende aos interesses de uma minoria, que no caso é o interesse burguês, no qual a classe trabalhadora é menos favorecida, estando a cada dia com menor acesso aos conhecimentos.

O relatório também apresenta o conceito de educação ao longo de toda a vida, com a ideia de:

[...] educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 1998, p. 18)

Nessa perspectiva, justifica-se que a educação deve trabalhar para além dos conteúdos escolares; aliás, numa primeira visão, parece que o conteúdo escolar está abaixo de outras capacidades que devem ser desenvolvidas na escola, favorecendo com que o aluno progrida em seu saber e em seu saber-fazer, sendo desejável que “[...] a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p. 18).

A educação ao longo de toda a vida é tratada no documento como uma resposta para um mundo que apresenta rápidas transformações, demandando uma preparação para:

[...] acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, colocamos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 1998, p. 19)

Pode-se perceber a tentativa de existir uma sociedade com essas características, mascarando completamente os graves problemas que a sociedade vem enfrentando, provocado pelo capitalismo. Não é com ações harmoniosas e de compreensão que os problemas da sociedade serão resolvidos.

Em um outro trecho, o relatório novamente enfatiza:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e

constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1998, p. 89)

Esse fragmento ratifica que, no relatório, os conteúdos escolares são vistos como um acúmulo de conhecimento que, se não forem funcionais e significativos aos alunos, serão considerados improdutivos. Observa-se que o aprender a aprender é a peça principal para a educação de qualidade, formando um aluno capaz de adaptar-se às exigências da sociedade, estando diretamente ligado à preparação para o mercado de trabalho.

Segundo Santana (2009, p. 6892), o relatório Delors representa o reflexo do pensamento neoliberal, mostrando “como que as exigências das competências neoliberais se materializam na mentalidade dos educadores e assim, são transferidas à prática docente.”.

Essas ações podem ser observadas na própria escolha do trabalho com o aprender a aprender, muito visto no pilar do “aprender a conhecer”, como se essa fosse a melhor estratégia educacional para o desenvolvimento humano. O autor aponta que:

É nesse sentido que qualificamos o lema em destaque como sendo um arranjo ideológico necessário ao processo de estruturação do capitalismo contemporâneo e, portanto, à manutenção da mentalidade neoliberal no campo educacional. O aspecto ideológico embutido na maneira de pensar o “aprender a aprender” exige uma constante adaptação do educador-trabalhador do modelo de capitalismo contemporâneo. (SANTANA, 2009, 6893-6894)

O autor também nos provoca a reflexão quando aponta que esse conceito de educação ao longo de toda a vida também é uma estratégia para deixar os alunos das classes trabalhadoras no sistema de ensino privado, tornando-o dependente desse sistema e “forçando-o a uma busca permanente para se adaptar ao mercado trabalhador” (SANTANA, 2009, p. 6894). E ainda reitera:

Uma outra estratégia bem comum na atualidade quanto ao desenvolvimento de uma filosofia aligeirada na educação universitária, e que, em nossa maneira de ver, está bem em acordo com a mentalidade neoliberal dominante e, em relação direta com a educação universitária, relaciona-se com o crescimento vertiginoso de cursos tecnológicos de rápida conclusão com selo de qualidade do MEC. Na perspectiva neoliberal o interesse central na educação é concretizado na medida em que tais cursos tenham rentabilidade para aqueles que neles investem. A educação em si passa a ser de interesse prioritário a partir da utilidade que ela terá no mercado. (SANTANA, 2009, p. 6894-6895)

Dessa forma, também se observa que a educação ao longo de toda a vida está ligada aos interesses neoliberais, que tem como foco e intenção apenas a matrícula do aluno no ensino privado, uma vez que esse ensino visa ao lucro e oferece um ensino deficitário, característicos da educação neoliberal.

A escola passa a ser um modelo reprodutor da sociedade capitalista, caracterizada por um cenário de desigualdade e contradição, observado por meio da oferta do acesso e aprofundamento do conhecimento a uma minoria da população. A luta está na ampliação do acesso ao conhecimento a todos os alunos, principalmente das classes menos favorecidas, buscando a sua emancipação.

Nessa lógica, o professor acaba tendo seu trabalho descaracterizado, pois a preocupação está em torno das estratégias didáticas e não dos conteúdos escolares. Faz-se necessário, primeiramente, romper com esta lógica, retomando o verdadeiro papel do professor que é o de transmitir conhecimento para depois ter o desafio de transformar os conhecimentos historicamente acumulados em saberes escolares, que devem ser oportunizados no dia a dia da sala de aula, nas discussões coletivas, nos currículos escolares daqueles que menos tiveram oportunidade de acesso a esses conhecimentos e que, em sua maioria, são os alunos oriundos das escolas públicas.

Libâneo trata desse debate quando destaca que há uma “dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). O autor aponta que não existe um consenso do papel da escola pública no Brasil, pois há aqueles que validam o retorno da escola tradicional, no entanto, há aqueles que entendem que a escola tem o papel de trabalhar as questões sociais e assistencialistas.

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Segundo o autor, o discurso observado do insucesso da escola pública se dá ao fato dela pautar-se em um ensino tradicional, com foco nos conteúdos e que, para alguns professores, acaba direcionando para a reprovação e exclusão dos que não se desenvolveram e por consequência, leva ao abandono da escola.

Com a vinda do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990, a educação passa por novas orientações curriculares nas quais a escola passou a trabalhar com foco no “respeito às

diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

O autor deixa claro que não desconsidera a necessidade de trabalhar os aspectos citados, no entanto, não se deve perder de vista os reais objetivos da escola: a disseminação da ciência acumulada historicamente e o acesso à cultura.

No entanto, percebe-se que esses objetivos foram se perdendo ao longo dessas reformas educacionais e, cada vez mais se observa, conforme descrito pelo autor, que há uma escola destinada aos pobres e outra escola destinada aos ricos. Essa distinção é nítida quando aos pobres é oferecido um ensino com ênfase na socialização, no acolhimento, no assistencialismo, na oferta de conhecimento mínimo, no trabalho com competências básicas para a sobrevivência social e, para os ricos, a escola continua realizando o seu real papel, no trabalho com a transmissão dos conteúdos escolares, promovendo também aos alunos, o acesso à cultura e à formação crítica (LIBÂNEO, 2012).

É preocupante observar que um dos mais importantes relatórios mundiais e que ainda é referência para a educação de muitos países, também acaba reproduzindo essas inquietações apontadas por Libâneo (2012), fazendo da educação a resolução dos problemas para uma crise social, não problematizando uma discussão mais ampla, inclusive do ponto de vista econômico, uma vez que acaba projetando na educação e no papel do professor a responsabilidade de resolver todos os problemas, sejam eles de ordem sociais, econômicas ou educacionais.

Diante de tantas questões que o relatório Delors provoca, retomar o papel da escola frente à falta no trabalho com os conhecimentos historicamente acumulados é indispensável. Nesse sentido, Saviani (2012) propõe uma pedagogia articulada, que trará os interesses populares, mas terá métodos de ensino eficazes, vinculando educação e sociedade.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão – assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69 – 70)

Pode-se observar que há uma tentativa de valorizar o trabalho com os conteúdos, mas também é compreendido que esse trabalho tem de estar ligado às práticas sociais, pois, na medida em que existe apropriação de conhecimentos, esses se tornam ferramentas para a

transformação social, função que também esperamos que a escola possa desenvolver nos alunos.

3.7 E HÁ SAÍDAS PARA A CRISE PELA QUAL A EDUCAÇÃO VEM PASSANDO?

Alguns autores como Masschelein e Simons (2014), Nóvoa (1999) e Dussel (2009) discutiram e levantaram questões acerca da crise que a educação vem enfrentando, trazendo contrapontos de possíveis ações e saídas que devem ser consideradas.

Masschelein e Simons (2014) em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública* problematizam ao escrever acerca do ensino público, entendendo que ainda é necessário realizar essa discussão. Os autores entendem que o caminho não é realizar novas reformas para o ensino público, mas sim analisar o que temos nas escolas, revendo o que já existe e reestruturando o que for necessário.

Sendo a escola um espaço democrático e público, houve a tentativa de descaracterizá-la.

Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

A escola passa a servir ao ideal pré-determinado no qual o fazer do professor e a transferência de conhecimento ganham outros significados, como a crença de que a aprendizagem deve estar centrada no aluno, sendo que a “[...] transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

Para os alunos, o foco está no aprender a aprender, estabelecendo um ciclo que garante o trabalho com suas necessidades, suas experiências, talentos e a motivação para continuar aprendendo com autonomia. A vivência com o novo, o confronto com o mundo e a possibilidade de novos caminhos são descartados.

Percebe-se que a escola foi e ainda é uma ameaça para a elite, tendo sofrido ao longo de sua história várias tentativas de ser moldada aos interesses desse poder. Ao ser analisada, essas tentativas são sistematizadas por Masschelein e Simons (2014) em seis pontos centrais:

- Politização: a escola se torna responsável por resolver os problemas sociais, sendo que esses problemas são apresentados como as novas competências que estão sendo

acrescentadas aos currículos escolares e devem ser desenvolvidas junto aos alunos. Há uma politização da escola atribuindo a ela as responsabilidades sociais e políticas, abandonando as responsabilidades educacionais.

- Pedagogização: a escola ganha como atribuição as responsabilidades que concerne à família. O cuidado que o professor deve ter com os alunos está ligado aos cuidados com apoio no desenvolvimento pedagógico e não ao cuidado paternal.

- Naturalização: diz respeito a naturalizar o que vem das elites, fazendo da escola um local de reprodução desses interesses. Envolve dizer que a escola trabalhará com os talentos dos alunos, com o discurso de que todos os alunos têm seus talentos e que todo talento é importante e, dessa forma, a escola apenas ajusta as aprendizagens para qualificar esses talentos. Nessa lógica, o ensino por competência torna-se uma ferramenta para obter a qualificação necessária e fazer com que o talento se torne a qualificação para empregabilidade dos alunos.

- Tecnologização: a tecnologia é entendida como a inovação que a escola necessita e cabe ao professor encontrar os recursos necessários para alcançar uma aprendizagem eficaz. O problema levantado pelos autores é que, muitas vezes, os professores não são envolvidos na escolha desses recursos.

- Psicologização: quando o ensino é substituído pela orientação psicológica, esperando que o professor desempenhe dois papéis, o de professor e o de psicólogo. É como se fosse sua responsabilidade motivar o aluno a aprender, desempenhando um papel de terapeuta.

- Popularização: é a maneira que a escola tem de utilizar-se de estratégias de entretenimento para dizer que está oferecendo uma aula agradável, aliviando a tensão dos alunos; ao professor, caberá cativar os alunos para tornar-se popular perante a classe. É uma forma de infantilizar os alunos quando, na verdade, é papel da escola favorecer o amadurecimento dos alunos, afinal, não é em todos os momentos que a aula se tornará um momento agradável.

De acordo com Masschelein e Simons (2014), todas essas características são formas de domar a escola, colocando também o professor como foco nesse debate.

Assim, não é surpresa que tanto a escola quanto o professor tenham sido confrontados desde o início com tentativas de domá-los. E, também nesse caso, podemos falar de uma estratégia global. Essa estratégia consistia e consiste em neutralizar ou “profissionalizar” a dupla relação de amor, ou em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto em escravo real (o funcionário público-escravo do Estado, o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia) – ou por transformá-la em uma relação contratual, como acontece cada vez mais hoje em dia – ou seja, transformando o escravo liberto em um serviço profissional ou um “flexível”

empregado autônomo e pessoa empreendedora. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

O professor foi se tornando um prestador de serviço, substituindo “[...] a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line). Espera-se pela profissionalização a validação dos seus conhecimentos, por meio das ciências e de novas tecnologias. Além disso, almeja-se que seu tempo livre seja dedicado à “[...] autoformação por meio de estudos e práticas” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line).

Um outro ponto da profissionalização considera o professor um especialista que acumula as competências exigidas pelo governo para domar a escola. “Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

E uma última questão em relação ao professor se profissionalizar por meio da pressão da responsabilidade está a serviço das demandas do governo levando o seu trabalho a obter resultados, crescimentos e lucros (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014).

Diante dessas problematizações e na tentativa de domar as escolas, muitas reformas são propostas, no entanto, os autores reforçam que, mesmo diante deste cenário, a escola permanece, recomeçando, fazendo novamente com as novas gerações e se renovando.

Como já dissemos, a escola não é (muito) o lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido diretamente no próprio mundo da vida, mas sim o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação. Isso não diz respeito à demanda de otimização de ganhos de aprendizagem ou de provimento de tempo produtivo. Trata-se da demanda para permitir a formação e o fornecimento de tempo livre para o estudo, a prática e o pensamento. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

É uma tentativa de a escola preservar sua forma, a começar por libertar-se das tecnologias e retomar o livro e a escrita como portadores de cultura, como também “[...] evitar permitir que o foco no aluno torne o lugar da responsabilidade do professor em relação ao conteúdo e aos alunos” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line). Outra questão levantada pelos autores e que necessita ser resgatada é a voz do professor: é ele que deve ter voz e escuta para contribuir a “[...] moldar e dar forma a escola” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line).

O professor enfrenta muitos desafios nos tempos atuais, como adequar-se às novas exigências impostas por muitas reformas, que vão desde alterar suas práticas pedagógicas, a

usar diferentes tecnologias e a favorecer que os alunos apresentem os melhores resultados nas avaliações externas.

Nóvoa (1999) nos ajuda a compreender os papéis desse profissional e sua exclusão no campo educacional, apresentando a ilustração de três triângulos, em que há em cada um deles dois vértices em uma posição privilegiada e outro que ocupa uma posição estática, ou conforme descrita pelo autor, numa posição morta. Os três triângulos são denominados como: triângulo pedagógico, triângulo político e triângulo do conhecimento.

O triângulo pedagógico tem como vértices o professor, o saber e os alunos e foi apresentado por Jean Houssaye. O papel do professor está no vértice que é estático, resgatando muitas correntes pedagógicas em que o centro é a aprendizagem e o aluno, desconsiderando a transmissão do conhecimento e a mediação do professor. O mesmo se aplica ao uso das novas tecnologias de ensino que também não priorizam a necessidade de mediação.

O triângulo político tem como vértices os professores, o Estado e os pais/comunidade. Nóvoa (1999) resgata que o Estado começa a ocupar a educação, havendo o afastamento dos pais, porém, atualmente, a tentativa é o Estado continuar se envolvendo com a educação, mas de forma a favorecer ainda mais a participação dos pais/comunidade, promovendo o distanciamento dos professores. Essa ação mostra que há uma intenção dos pais e da comunidade de exercerem um papel junto às questões pedagógicas, fato que pode levar a uma mudança no poder do professor frente a essas questões.

O triângulo do conhecimento propõe a inter-relação de três tipos de saberes que estão ligados à profissão docente: o saber da experiência (aquele saber produzido pelo professor), o saber da pedagogia (produzido por especialistas nas ciências da educação) e o saber da disciplina (que é produzido por especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Em tempos de inovação, o autor destaca que há uma desvalorização no saber dos professores em relação ao saber científico e às disciplinas.

Desse modo, percebe-se que ao enfatizar o saber científico desconsidera-se os saberes produzidos pelos professores que deixam de ser reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos.

Nóvoa (1999) ressalta que os professores estão frequentemente presentes nos debates educacionais, porém sob o olhar do outro, não ocorrendo a participação nessa ação, uma vez que apenas fala-se acerca desse profissional. Assim, os professores acabam assumindo o lugar daquele que consome o discurso dos acadêmicos que estão presentes no mercado de formação oferecido por tantas instituições.

O desafio é fazer com que o professor tenha voz, independentemente do triângulo, estabelecendo uma relação entre os vértices. Os vértices apontados nos três triângulos, tratam de questões que circulam na escola e que interferem no fazer do professor e na organização escolar. Assim, o professor tem um papel indispensável em cada triângulo, necessitando de um papel mais ativo em cada um deles. É esse o profissional que deve ser o protagonista da escola.

Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente de elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de “ser capaz”. Valorizamos os professores porque eles são os únicos que desbloqueiam e animam um mundo comum para as nossas crianças. Eles são porta-vozes para um tempo e lugar inventado como uma personificação física de uma crença: a crença de que não existe uma ordem natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos. No início, pode ter sido a palavra, mas com a escola há um começo compartilhado. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, on-line)

Considerando esses aspectos, o currículo pautado em competências se distancia das propostas levantadas pelos autores, uma vez que o foco da competência está em torno da empregabilidade, da profissionalização e do percurso individual do aluno, assim como visa apenas o foco no aluno e no resultado de suas aprendizagens.

Dussel (2009) também discute sobre o papel da escola, entendendo que essa instituição tem como papel a transmissão da cultura comum, mesmo que algumas pedagogias denominadas como modernas invalidem tal ação, fazendo a crítica a transmissão da tradição. Sua crítica pauta-se em que a escola deve se renovar adequando-se aos novos tempos, ou seja, a escola deve “[...] ensinar para a vida para o trabalho [...]” (DUSSEL, 2009, p. 352) e a cada dia foi tornando-se mais acolhedora, mais receptiva, inclusiva e popular, características que se sobrepuseram ao caráter da transmissão da tradição cultural.

O autor destaca que há uma crise acerca da transmissão cultural, pois atualmente a escola compete desfavoravelmente com outros meios culturais, como por exemplo, a internet, que tem a facilidade de adequar-se às características dos sujeitos da atualidade. Esses sujeitos trazem como características a individualidade, dificultando “[...] estabelecer laços coletivos, formas de autoridade tradicionais e pautas de transmissão cultural mais estáveis e duradouras.” (DUSSEL, 2009, p. 352)

A fim de viabilizar a transmissão da cultura na escola de maneira compartilhada, o autor propõe alguns critérios para repensar a escola. O primeiro é entender que a escola tem o papel de oferecer a tradição cultural, mas de forma que os alunos possam se relacionar com as mesmas, estabelecendo uma renovação para tradição oferecida. O segundo aspecto aponta que a escola deve oferecer conhecimentos que servirão por muito tempo aos alunos, considerando a acumulação de herança que há nesse espaço. Finaliza ressaltando que é por meio da disciplina que escola oferecerá aos alunos um ensino que estabeleça uma relação entre o vivido e a construção de uma experiência, assim como introduzirá “[...] novos temas e novos modos de trabalho na escola.” (DUSSEL, 2009, p. 360)

É possível compreender que não estamos negando que a escola tem que se reinventar e se reestruturar, considerando principalmente que os alunos também mudaram ao longo dos anos, no entanto, ela não deve perder a sua essência, a da transmissão de conhecimentos que foram construídos por muitos anos e que devem continuar sendo transmitidos aos alunos, uma vez que esses conhecimentos serão importantes no decorrer da vida dos alunos. Nessa perspectiva, o currículo também necessita ser reinventado como um projeto crítico, que estabeleça uma relação entre passado e presente, “[...] analisando e sintetizando as identidades, tecidas entre os lugares do Eu e do Outro, que conferem significado ao que `entre-somos`.” (PACHECO, 2009, p. 397)

4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA

Os estudos realizados no capítulo anterior, mostraram o que vem sendo compreendido por competência no contexto educacional, percebendo também que o uso do conceito é variado, considerando que há uma polissemia acerca do tema.

A cada dia o conceito de competência apresenta-se com maior intensidade como princípio de trabalho nos currículos escolares. Algumas reformas curriculares utilizaram o conceito justificando que esse tipo de ensino que visa a construir competências nos alunos contribuiria para um ensino mais adequado para os tempos atuais.

Ainda que exista dificuldade em definir o que é competência, pois encontram-se diferentes concepções sobre a temática, uma das definições que mais se observa nas discussões curriculares está vinculada ao saber-fazer, na qual o conteúdo a ser desenvolvido, ou melhor, a habilidade e competência a serem trabalhadas devem ser úteis e práticas para a vida do aluno.

O discurso por parte dos especialistas engajados na construção das novas propostas curriculares, assim como de alguns professores, é de que a escola deve favorecer estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento de competência nos alunos, nas quais os conteúdos estão a serviço da resolução de situações práticas, não privilegiando assim, a transmissão do conhecimento.

Com as leituras realizadas, percebe-se que a escolha por um currículo centrado em competências faz com que a escola busque atribuir um significado prático aos conhecimentos escolares, assim como também é notório que o trabalho com competências está muito mais ligado à possibilidade de o sujeito se adaptar ao contexto no qual está inserido do que ao sujeito ser capaz de modificar ou transformar a realidade a qual vive.

Dessa forma, o fato do conceito de competência ter ganhado centralidade na organização dos currículos, como também ter sido incorporado nas discussões educacionais, merece um olhar investigativo, sendo necessário analisar uma proposta curricular que tenha incorporado esse tipo de ensino, investigando como o conceito de competência vem influenciando a construção dos currículos para a educação básica.

Nessa perspectiva, este capítulo está organizado em duas partes. A primeira parte apresenta os elementos centrais do currículo oficial paulista. A segunda parte analisa o documento e discute o significado e sentido que o conceito de competências adquire no Currículo Oficial da rede Estadual de Ensino de São Paulo, uma vez que a SEDUC escolheu organizá-lo pautado em competências. Também busca-se compreender a forma como este

conceito é expresso no documento curricular, estabelecendo uma relação com a bibliografia estudada.

4.1 O CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA

A proposta curricular da rede estadual, instituída como Currículo Oficial do Estado de São Paulo, foi elaborado ao longo do ano de 2007, sendo colocada em prática em 2008, como uma das ações que contribuiriam com as dez metas estipuladas pelo governo paulista.

O currículo paulista se tornou um documento oficial em 2010, pois entre 2008 e 2009, a então proposta curricular passou por algumas alterações. Foi no ano de 2010 que a proposta se consolidou como o currículo oficial paulista.

O movimento para a reforma curricular foi iniciado com o Programa São Paulo Faz Escola. O material foi estruturado para ser um único currículo aos alunos do Ensino Fundamental ciclo II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, de forma a apoiar o trabalho realizado pelas escolas e “[...] contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos [...]”, buscando “[...] cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 9). Com essa proposta, os estudantes da rede estadual paulistas teriam o mesmo conteúdo e o mesmo material didático.

Para contribuir com a implementação do novo currículo paulista, além do Programa São Paula faz Escola, houve a criação de um site que possui o mesmo nome do Programa. No site também é possível obter as informações necessárias que contribuiriam na implementação da nova proposta curricular⁴.

De acordo com o documento, houve uma organização para a construção da proposta, partindo das vivências acumuladas, além da consulta às Unidades Escolares.

Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados (SÃO PAULO, 2011, p. 9)

Os professores, coordenadores e diretores das Unidades Escolares foram convidados a relatarem experiências bem sucedidas, buscando contribuir com a nova proposta e não deixando de considerar as práticas já realizadas na escola.

⁴ <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208> Acessado em 8/4/2020

Feito isso, houve a construção de um documento básico que preconizava os princípios orientadores para que a escola promovesse um ensino por competências, apresentando orientações à prática educativa, a fim de que o aluno pudesse enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2011).

Além do documento básico, elaborou-se um outro documento destinado aos gestores, denominado como Caderno do Gestor, que contribuiriam para a implantação da proposta curricular.

Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011, p. 9 -10)

A intenção principal do segundo documento “é garantir que a *Proposta Pedagógica* [...] seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo” (SÃO PAULO, 2011, p. 10). Para que se isso se efetivasse, foi necessário que os professores passassem por uma formação continuada apoiada pelas equipes gestoras.

Um outro conjunto de documentos disponibilizados foi específico aos professores e alunos. Trata de um documento orientador, organizado por disciplina, série/ ano e bimestre cujo objetivo foi apresentar “Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos.” (SÃO PAULO, 2011, p. 10)

Dessa forma, os quatro documentos principais que englobam o currículo paulista atualmente são: currículo oficial do Estado de São Paulo, Caderno do Gestor, Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

O documento curricular paulista tem início com a apresentação de uma carta do então Secretário de Educação Paulo Renato Souza anunciando a versão final do currículo após ter passado pela primeira fase, denominada como proposta curricular, em que ocorreu o diálogo com professores, gestores e especialistas no decorrer de um ano da sua implantação e estruturação com sugestões e críticas, chegando assim à fase final com o currículo oficial.

O documento oficial preconiza a necessidade de um currículo centralizado, uma vez que o objetivo é promover uma educação que atenda aos desafios contemporâneos.

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos

políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2011, p. 10)

Destaca a preocupação em ofertar uma educação de qualidade que ofereça a todos os alunos, independentemente da classe social, o acesso à escola, preocupando-se inclusive com o tempo de permanência dos alunos no espaço escolar. Nessa perspectiva, pretende-se trabalhar com desenvolvimento da autonomia “[...] tão necessário para o exercício de uma cidadania responsável” (SÃO PAULO, 2011, p. 11). Também enfatiza que além de oportunizar o acesso à escola, é necessário aumentar o “[...] acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas” (SÃO PAULO, 2011, p. 11). O documento destaca que somente por uma educação de qualidade é que essas diferenças serão evitadas (SÃO PAULO, 2011).

Outro papel destinado à educação diz respeito a contribuir para que o aluno aprimore seu desenvolvimento pessoal.

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (SÃO PAULO, 2011, p. 10)

Enfatiza que a base para crianças, jovens e adultos é o aprender a aprender, o aprender a fazer e a conviver (SÃO PAULO, 2011). Finaliza destacando que outros elementos importantes devem orientar a escola, como:

[...] a complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas; a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos; e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. (SÃO PAULO, 2011, p. 12)

Para que essas ações sejam efetivadas e considerando os elementos destacados, o documento propõe seis princípios centrais enquanto princípios para um currículo comprometido com seu tempo:

- “Uma escola que também aprende”

O primeiro princípio está voltado às tecnologias e sua contribuição para o aceleramento da informação e do conhecimento. A escola deve acompanhar o ritmo acelerado, tornando-se uma instituição que, além de ensinar, também irá aprender a ensinar.

A tecnologia vem como uma ferramenta facilitadora na relação entre gestores, professores e alunos. Aos gestores, caberá a articulação dessas ações, favorecendo um

ambiente em que o uso das tecnologias se tornará uma ferramenta para a formação dos professores e alunos, num movimento de trabalho colaborativo.

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. (SÃO PAULO, 2011, p. 13)

O trabalho colaborativo visa à construção de ações coletivas, trazendo discussões e reflexões com todos os envolvidos, além da troca de saberes e as práticas compartilhadas qualificarem significativamente o coletivo da escola.

- “O currículo, como espaço de Cultura”

Esse princípio enfatiza que não se deve separar conhecimento científico e conhecimento cultural, pois o que se observa em muitas escolas é que o conhecimento científico é algo distante e inalcançável e o conhecimento cultural é algo pitoresco e folclórico. O currículo vem se distanciando dessa realidade, entendendo que currículo é a expressão de todo conhecimento e que o desafio é a articulação entre esses saberes. Defende ainda que qualquer atividade oferecida pela escola, como as atividades culturais (visitas a museus, peças de teatro, atividades com dança e pintura, por exemplo) devem ser consideradas como atividades curriculares, uma vez que "currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

O conhecimento é entendido como algo que leve ao prazer pelo aprender, que os professores não apenas ensinam, mas sim, são aqueles que promovem o desejo ao aprender da ciência, da arte e da humanidade (SÃO PAULO, 2011).

- “As competências como referência”

Ao apresentar os princípios centrais, esse eixo é descrito como “as competências como eixo de aprendizagem”, no entanto, essa nomenclatura se altera quando é apresentado individualmente no documento, sendo chamado de “as competências como referência”.

A questão das competências ganha destaque no currículo oficial paulista uma vez que o referido currículo está pautado no ensino por competências. O documento aponta que um currículo que promove competência, tem o desafio de articular as disciplinas e as atividades escolares que se almeja que o aluno aprenda ao longo da vida, ou seja, vai além da oferta de conteúdos e disciplinas, uma vez que espera-se articular os conteúdos com a realidade

cotidiana dos alunos, preparando-os para atuar na sociedade em que vive (SÃO PAULO, 2011).

Enfatiza também que competência e habilidades estão ligadas às tomadas de decisões diante dos problemas que os alunos possam viver. Para isso, caberá ao professor mobilizar “[...] conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta.” (SÃO PAULO, 2011, p. 14)

Considerando a faixa etária dos alunos que se beneficiarão das propostas do currículo paulista o documento propõe uma tríade de quais competências e habilidades serão desenvolvidas, considerando:

- a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
- b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
- c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

Há outras justificativas mencionadas para o ensino centrado em competência, que diz respeito à democratização da escola, pois, considerando a diversidade existente no contexto escolar, “[...] a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados” (SÃO PAULO, 2011, p. 15), escolhendo por um currículo que considere o que “[...] é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Dessa forma, parte-se do pressuposto que ao final da escolarização os alunos tenham a oportunidade de construir “[...] um conjunto básico de competências, definido pela lei”. (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

Para que essas ações sejam concretizadas, é indispensável um esforço por parte da SEDUC para que os gestores estabeleçam um plano de trabalho formativo, a fim de capacitar os professores diante de todas essas mudanças, discutindo no coletivo da escola as práticas cotidianas vividas neste espaço (SÃO PAULO, 2011)

- “A prioridade da competência de leitura e de escrita”

A prioridade na leitura e na escrita é justificada, de acordo com o currículo oficial, ao fato de vivermos numa sociedade letrada, na qual desde muito cedo as pessoas já têm contato com o mundo letrado, cabendo à escola qualificar o desenvolvimento dessa competência. A intenção não é ensinar apenas a leitura, mas sim que o aluno possa ser capaz de interpretar e fazer inferências.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (SÃO PAULO, 2011, p. 17)

A prática da cultura letrada está vinculada ao exercício da cidadania, contribuindo para que os alunos se conscientizem do mundo que o cerca e “[...] propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 17)

Desse modo, o documento propõe como atividade permanente a leitura e a produção de texto, sendo ofertada uma “[...] diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

Considerando que a competência da leitura e da escrita é essencial aos alunos, caberá a todas as áreas e disciplinas o desenvolvimento dessas competências. Aos professores, incumbirá desenvolver um trabalho que busque ensinar e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos.

É por meio desse trabalho que os alunos conquistarão sua autonomia, tendo a porta de acesso às informações, assim como terão a possibilidade de expressar suas ideias e sentimentos, estabelecendo diálogo e uma aprendizagem contínua.

- “Articulação das competências para aprender”

Esse princípio preconiza que aprendizagem tem de ser para além da escola, ou seja, para vida, tendo o ensino por competências um caminho para alcançar este objetivo, pois “[...] mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis” (SÃO PAULO, 2011, p. 20) .

De acordo com o currículo oficial, os conteúdos contribuirão e servirão como base para a constituição das competências, tendo como referência as demandas do mundo contemporâneo. Caberá à escola preparar os alunos para lidarem com as mudanças rápidas que a sociedade vem sofrendo. O professor será considerado um profissional de aprendizagem pois é ele que:

[...] apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. (SÃO PAULO, 2011, p. 20)

O documento destaca que as competências para aprender estão ligadas ao referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) elencando cinco competências como prioritárias, que estão ligadas à competência leitora e escritora, sendo elas:

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

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.

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2011, p. 21)

Os professores devem trabalhar com essas cinco competências, além de oferecerem os conteúdos específicos de cada disciplina.

De acordo com o documento, a escolha do currículo deve estar articulada ao mundo do trabalho e está pautada em legislações como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCN do Ensino Médio. Resgata alguns aspectos importantes desses documentos, como a compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes, pois a intenção não é formar especialistas, mas construir as competências necessárias, como:

[...] constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (SÃO PAULO, 2011, p. 22)

- “Articulação com o mundo do trabalho”

Enfatiza que, no percurso escolar, da educação infantil ao ensino médio, haverá tempo suficiente para os alunos terem contato com a ciência e com os conceitos. O desafio é articular nas diferentes áreas do currículo a realidade dos alunos aos objetos do conhecimento.

O segundo aspecto importante é a relação entre teoria e prática de cada disciplina do currículo. O documento salienta que a teoria deve ser compreendida em situações reais ou simuladas, pois é somente com essas ações que o currículo contribuirá para formar um cidadão capaz de tomar decisões nos diferentes momentos de sua vida (SÃO PAULO, 2011).

O terceiro aspecto diz respeito às relações entre educação e tecnologia nas quais a proposta é que os alunos tenham acesso à educação tecnológica básica, que diz respeito a preparar o aluno a viver num ambiente em que a tecnologia está muito presente. Também

prevê que o aluno compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos da produção nas diferentes áreas do conhecimento, relacionando o currículo ao mundo da produção de bens e serviços (SÃO PAULO, 2011).

O quarto aspecto importante está relacionado à prioridade para o contexto do trabalho, na qual o documento aborda o trabalho com dois sentidos complementares:

[...] como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (SÃO PAULO, 2011, p. 25)

E o último aspecto enfoca o contexto do trabalho no ensino médio, no qual o currículo paulista aponta a articulação entre o currículo de formação geral e o de formação profissional. A formação geral será destinada às competências básicas com conteúdos, áreas ou disciplinas que estarão vinculadas à formação profissional. Destaca que o ensino médio não terá o caráter de preparar os alunos para o vestibular.

Após a explanação dos eixos centrais, o documento aborda a concepção de ensino na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, destacando que o currículo está organizado em um conjunto de disciplina: língua portuguesa, língua estrangeira moderna (LEM), educação física e arte, propondo assim, uma nova maneira na organização das disciplinas.

Entende-se a linguagem enquanto meio para o conhecimento, devendo a escola favorecer ao aluno:

[...] compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação. (SÃO PAULO, 2011, p. 27)

Na educação física, o ensino será pautado na cultura movimento, associando as diversas manifestações da sociedade contemporânea.

Na língua estrangeira moderna, o foco está no uso adequado da língua em situações de comunicação, oferecendo também o acesso aos bens culturais da humanidade.

Em relação ao ensino das disciplinas da área, o documento evidencia que o aluno se apropria mais facilmente do conhecimento quando ele é contextualizado, ou seja, as teorias e os conceitos tem de estar relacionados a “[...] condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos” (SÃO PAULO, 2011, p. 29), assim como se deve estabelecer a intertextualidade e a interdisciplinaridade entre os conhecimentos.

O documento é finalizado abordando o currículo de cada área: língua portuguesa, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), arte e educação física, bem como apresenta o quadro de conteúdos e habilidades dessas áreas.

Foi possível observar o percurso traçado pelo currículo de São Paulo, indicando as concepções de ensino, os princípios orientadores, os conteúdos e competências que seriam trabalhados em cada disciplina, além da organização metodológica e dos aspectos avaliativos (SÃO PAULO, 2011).

Todo o material organizado para a reforma educacional foi produzido por profissionais ligados às Universidades Estaduais, sob a responsabilidade da SEDUC, e por mais que a Secretaria de Educação justifique que houve a participação dos professores, as pesquisas mostram que isso não ocorreu, tornando um currículo desvinculado da realidade das escolas estaduais paulistas. Foram entregues para as escolas em dois momentos: num primeiro momento, as Unidades Escolares receberam um exemplar, uma espécie de jornal, que continha os conteúdos das disciplinas do anos finais do Ensino Fundamental (incluindo as oito disciplinas) e as do Ensino Médio (incluindo as 12 disciplinas) para, posteriormente, no ano de 2009, receberem um outro exemplar de material apostilado, organizado bimestralmente, composto por um caderno para os alunos de cada disciplina e um caderno orientador para os professores.

De acordo com Catanzaro (2012), o currículo do Estado de São Paulo foi a maneira que a SEDUC organizou-se para tornar comum os conteúdos escolares, bem como a proposta educacional em todas as escolas estaduais, com a intenção de qualificar a educação da rede, pois os resultados indicados nas avaliações externas eram insatisfatórios.

Vale destacar que o governo paulista lançou as Dez Metas do Plano de governo do Estado de São Paulo em 2007 (com o objetivo de alcançá-las até 2010), tendo entre algumas propostas a redução de 50% da taxa de reprovação do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio. O currículo foi uma das grandes ações para viabilizar tal proposta na tentativa de alcançar algumas metas previstas no Plano.

Percebe-se que a política foi pensada e implementada para responder a uma demanda vinda da Secretaria de Educação, no caso da rede estadual, com o discurso da melhora no ensino. Isso revela que não houve preocupação em envolver os sujeitos que estão diretamente ligados com a prática educacional e que poderiam contribuir significativamente com a nova proposta curricular.

Essa política teve como impacto a reestruturação pedagógica na qual os profissionais da educação como professores, coordenadores, diretores e supervisores começaram a perceber, por meio dos documentos oficiais, como a proposta curricular seria implementada.

No decorrer desses dois anos, alguns ajustes foram realizados nos materiais. Primeiramente, a justificativa era de que, após o uso do material, os professores fariam uma avaliação, garantindo a participação dos profissionais que mais tiveram acesso ao currículo. A revisão do próprio material era necessária, uma vez que apresentava alguns erros.

No ano de 2010 os professores não receberam nova remessa do caderno do professor, e as escolas contaram apenas com o recebimento dos materiais dos alunos. Nesse ano a proposta curricular passou a ser o currículo oficial do Estado de São Paulo, como proposta consolidada, havendo por parte da SEE⁵ o entendimento de que os resultados do Saresp 2009 haviam sido satisfatórios, igualmente às devolutivas do corpo docente, além de contar com uma proposta de aprendizagem que respeitava o desenvolvimento das estruturas de pensamento das crianças e adolescentes de todo o estado. (CATANZARO, 2012, p. 22)

Diante desta realidade, os professores ficaram apenas com o Caderno do Professor e com as orientações dos professores coordenadores, que também contavam com o Caderno do Gestor, para compreenderem a nova estrutura posta pela Secretaria de Educação, além de serem disponibilizados vídeos dos especialistas que traziam os principais eixos das disciplinas. Esses materiais subsidiavam e apoiavam o trabalho pedagógico:

Os Cadernos do Professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem.

O mesmo ocorre nos Cadernos do Aluno: em consonância absoluta com os Cadernos do Professor, eles apresentam exercícios que desenvolvem os conteúdos e as habilidades indicadas em cada Situação de Aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011, p. 42)

Foi por meio desses materiais que os professores iniciaram seus trabalhos com a nova proposta curricular e diante dessa realidade, começaram a apontar questões que estavam influenciando o seu fazer.

Entre implementação e reestruturações, no ano de 2011 a SEDUC disponibilizou aos professores um documento denominado *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*, contendo diretrizes aos professores para cada disciplina, assim como um caderno dirigido aos professores e um aos gestores, além de princípios orientadores ao currículo.

⁵ SEE foi substituído por SEDUC.

É necessário compreender o percurso da política curricular paulista, baseando-se no Ciclo de Política proposto por de Ball e Bowe (1992) e estudado por Mainardes (2006) como referencial para esta análise.

Diante das pesquisas referentes ao documento curricular, alguns aspectos merecem um debate e serão mencionados a seguir.

4.2 A ESCOLHA DE UM CURRÍCULO PAUTADO EM COMPETÊNCIAS

O termo competência tornou-se um *modismo* nas discussões educacionais, assim como nos currículos escolares, principalmente a partir dos anos 1990, período de amplas reformas educacionais no Brasil e no mundo.

São Paulo acabou aderindo a essa perspectiva. Ao analisar o documento curricular paulista, fica evidente que a diretriz de trabalho a ser realizada nas escolas estaduais paulistas deve ser orientada pelas competências, como pode ser observado nos eixos que estruturam o currículo (SÃO PAULO, 2011).

Como afirmado anteriormente, a SEDUC pouco fez no sentido de oferecer formação aos professores acerca de um currículo orientado pelas competências ou de quais consequências e desdobramentos teriam a prática escolar diante da organização proposta.

Silva (2008) afirma que há campos de investigação no quadro conceitual da noção de competências e que o debate é amplo. No entanto, a forma como as competências têm sido definidas nesse contexto de reformas curriculares mostra que o debate é reduzido. O debate enfatiza uma concepção que enaltece mais os aspectos cognitivos e comportamentais e menos o domínio do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo torna-se organizado com base nos saberes disciplinares e no conhecimento, ressaltando o desenvolvimento das competências que serão adquiridas pelos alunos. No documento curricular elaborado pela SEDUC essa perspectiva é assim apresentada:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2011, p. 9)

O eixo proposto está em desenvolver as competências que contribuirão para os alunos serem capazes de enfrentar o mundo que os rodeia. Menciona os conteúdos escolares, mas de forma secundária e submetidos às demandas postas pelas competências.

Outro aspecto que chama atenção é a relação que estabelece entre ensino por competências e a adequação/preparação dos alunos ao *novo tempo*. É como se o conhecimento em si não tivesse importância e as disciplinas fossem apenas meios para outros fins. Essa visão desqualifica o conhecimento, pois o torna meio para se alcançar certos objetivos, numa brutal mudança na compreensão do papel da educação na formação do sujeito. É assumir uma perspectiva reducionista de educação, tornando-a instrumental e limitada. É reduzir o papel da escola, sua importância na formação e, principalmente, na transmissão do conhecimento.

O documento enfatiza que os conhecimentos oferecidos aos alunos, serão aqueles necessários para o exercício da cidadania, tais como:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, 2011, p.12)

Na perspectiva acima mencionada, o currículo paulista define que a escola deva se empenhar em oferecer estratégias de ensino que favoreçam aos alunos a transmissão, sistematização e acumulação dos conhecimentos, mas situa esse processo enfatizando que o meio é o ensino por competências. Essa situação expressa a contradição do debate: como a escola irá formar um cidadão autônomo e crítico, se o currículo que a orienta tem uma visão instrumental da educação?

Amaral (2016), ao discutir o papel da educação, critica a perspectiva restrita que o ensino orientado pelas competências implica. Afirma que a escola tem o papel de mediação, oportunizando aos alunos ferramentas que favoreçam a transformação social. Assim:

É preciso que a escola atue como mediadora, de modo que conduza o aluno do conhecimento espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à erudita, proporcionando condições para que ocorra uma transformação cultural coletiva. Esse é o papel da escola. (AMARAL, 2016, p. 25)

A escola não deve restringir o conhecimento, mas sim, oportunizar os conhecimentos sistematizados e fazer com que contribuam para o avanço e desenvolvimento dos alunos. Deve também, favorecer as condições para a transmissão e assimilação do saber sistematizado. Segundo Saviani (2011, p. 17):

É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempos escolares. [...]

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão – assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

É importante que a escola reflita sobre as melhores estratégias pedagógicas que serão oportunizadas aos alunos, assim como sobre a maneira como os conteúdos serão organizados, no entanto, não se pode deixar de considerar que seu principal objetivo é a transmissão do conhecimento.

Os defensores da pedagogia das competências afirmam que o ensino tradicional transmite os conteúdos de forma mecânica, repetitiva e que não leva o aluno a entender seu sentido e significado. A crítica procede em partes, mas o problema não está no conteúdo, mas sim na forma. Ao ser oportunizado um novo conteúdo, o aluno passará por algumas atividades que demandam repetição e que podem, portanto, ser avaliadas como mecânicas. Porém, à medida que não necessite mais dessa ação mecânica, pode-se dizer que o processo de aprendizagem e atividade desenvolvida chegou ao fim, ou seja, “quando ele for capaz de exercê-las livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (SAVIANI, 2011, p. 18).

O autor faz essa mesma relação com o processo de aprendizagem, mostrando mais uma vez que para compreender, fixar e assimilar determinados conteúdos, passamos por aspectos mecânicos e repetitivos, mas:

[..] à medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. (SAVIANI, 2011, p. 18)

A escola não pode e não deve perder de vista que seu propósito é ampliar os conhecimentos dos alunos. O objetivo da escola não pode ficar restrito a desenvolver competências.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se

acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita e relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. (SAVIANI, 2011, p. 20)

Assim como Saviani (2011), outros autores que estudam os impactos dessa organização curricular nas escolas entendem que os currículos escolares orientados pelas competências não melhoraram o ensino (DUARTE, 2006; RAMOS, 2001). Na perspectiva de Zabala e Arnau (2010), há razões para que o ensino baseado no desenvolvimento de competências seja efetivado. Eles iniciam ressaltando que a mudança proposta deriva de uma crise, que está ligada a três fatores. O primeiro diz respeito à mudança nas universidades e que os cursos oferecidos estão se organizando com base nas competências. O segundo fator que mencionam é a tese de que a aprendizagem deve ser funcional, pois há grande pressão social nesse sentido. Afirmam que os conteúdos escolares não são utilizados como deveriam, mostrando a necessidade de repensar como a educação vem sendo ofertada. E o terceiro fator, retrata a questão da funcionalidade do ensino, destacando que o ensino deveria ser para todos os alunos, contribuindo para as demandas que a vida apresentar, “ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22).

O currículo orientado pelas competências representa, inicialmente, um avanço das práticas pedagógicas, distanciando-se de um ensino com as características das teorias tradicionais, pois apresenta estratégias diferenciadas de aprendizagem. Entretanto, ao resgatarmos como o ensino pautado nas competências ganhou notoriedade, é preciso salientar que o conceito de competência surgiu no processo produtivo, voltado ao mundo do trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010), definindo as competências exigidas e interessantes a partir das demandas do trabalho.

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 437 – 438)

Nessa perspectiva, não há como o aluno questionar ou mesmo refletir diante do mundo que está inserido, conforme prevê o currículo, pois o que será oferecido ao aluno por meio das

competências, não favorecerá essa ação e as práticas pedagógicas oferecidas apenas reproduzirão os interesses demandados pelo trabalho, que são importantes, mas limitam o processo educacional quando seu fim é apenas uma formação para o trabalho.

4.2.1 As competências como eixo de aprendizagem

O conceito de competência foi muito empregado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Entre os seis princípios centrais, o conceito aparece em três deles (as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade para a competência da leitura e da escrita e a articulação das competências para aprender). Para cada princípio, houve uma explanação no documento, tendo um específico denominado como “as competências como eixo de aprendizagem”, no entanto, ao ser explanado, foi nomeado como “as competências como referência” (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Na medida em que o conceito de competência está direcionando o currículo oficial, percebe-se que houve uma intencionalidade em sua utilização, demonstrando a concepção escolhida pela SEDUC. Dessa forma, faz-se necessário compreender as expressões e significados que o conceito de competências adquiriu no currículo, estabelecendo uma relação com os estudos realizados.

Como já observado, o documento preconiza o desenvolvimento de competências, como um fio condutor do trabalho pedagógico, assim como que o conteúdo apresentado, será pautado em um trabalho com competências, que deve ser construído junto aos alunos, por meio de situações didáticas que acontecerão em todas as áreas do conhecimento, como é possível observar:

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente as competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer sua leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade de nosso tempo. (SÃO PAULO, 2011, p.14)

Perrenoud, autor que endossa o ensino por competências, reforça esse aspecto ao entender que os conteúdos escolares estejam direcionados para a resolução de situações, uma vez que o aluno deve ser formado para resolver situações que estão ao seu redor, pois é somente pela prática do saber fazer que os alunos estarão preparados para enfrentarem a diversidade presente no mundo (PERRENOUD, 1999). A questão do saber fazer, ou como citado pelo referido autor, o *savoir-faire*, aponta que deve haver um alinhamento entre

conhecimento e o saber fazer, a fim de que os alunos consigam colocar em práticas, em situações da vida diária, todos os conhecimentos aprendidos. Essa é uma prática que pode ser vista no currículo paulista:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. [...] o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2011, p.14)

Essa proposta está direcionada no currículo quando propõe, ao final do documento orientador, um rol de conteúdos e de habilidades que devem ser seguidas e trabalhadas pelos professores, porém, sem a participação destes na elaboração das habilidades.

Silva (2008) ao estudar o ensino por competências, ressalta que essas práticas não são novas, uma vez que já fazem parte do universo educacional de muitos professores:

É interessante observar que pressupostos e métodos de uma pedagogia das competências, como pensada por Perrenoud, inserem-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 com o fim de propiciar uma interação com o conhecimento de maneira mais criativa e prazerosa. (SILVA, 2008, p. 98 e 99)

Um outro aspecto indicado no currículo é que as competências caracterizam “[...] modos de ser, de raciocinar e de interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p.14). Essas características se aproximam da concepção idealizada por Perrenoud (2000) em que o autor revela que é por meio do trabalho com competências que os alunos mobilizarão um conjunto de recursos que os levarão a solucionar com qualidade as situações ou problemas. Nessa visão, percebe-se que o valor dado ao currículo diz respeito ao uso das competências vinculadas a uma ação e não na aquisição de conhecimentos já acumulados.

O documento do Currículo do Estado de São Paulo pontua o deslocamento do ensino para a aprendizagem quando indica que o trabalho deve enfatizar o que o aluno vai aprender e não o que o professor vai ensinar:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos

disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

Na medida em que há “[...] a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem [...]” (SÃO PAULO, 2011, p.16), o conhecimento é secundarizado, pois a importância está centrada no método que será utilizado e não no conhecimento que será transmitido.

Carvalho (2015), estudioso do currículo oficial paulista, reflete que, ao ser feita essa escolha, não se considerou as consequências dessa ação, pois [...] “no contexto de uma sociedade em que o acesso ao conhecimento não é igual, ele pode estar reforçando mecanismos de reprodução dessa desigualdade”. (CARVALHO, 2015, p. 83-84)

Para alguns alunos, o único lugar de acesso ao conhecimento é no espaço escolar. Uma vez que é oferecido o mesmo currículo para realidades sociais e culturais diferentes, a afirmação de Carvalho (2015) mostra que alguns alunos que frequentam o ensino estadual paulista não terão o direito de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, pois o foco do currículo paulista está na cultura da aprendizagem, ou seja, na busca de estratégias para que os alunos aprendam e não mais na preocupação com o conhecimento.

Nota-se novamente que os princípios que norteiam o currículo se baseiam na teoria de Perrenoud, uma vez que o autor trata desses aspectos focalizados no documento oficial discorrendo que somente é possível falar sobre um currículo que considera uma abordagem por competência quando há o deslocamento do ensino para a aprendizagem, favorecendo uma pedagogia ativa e diferenciada, o qual o foco educacional será a aprendizagem do aluno.

Pensar o currículo hoje é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, ao final do ano, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. (SÃO PAULO, 2011, p. 15 e 16)

Novamente é necessário discutir como essas ações se concretizariam, uma vez que estão diretamente ligadas às práticas escolares e ao fazer pedagógico do professor, como já apontado por Perrenoud (1999). Há a necessidade de rever o processo de transposição didática, trabalhando com situações-problema e projetos, considerando o conhecimento como recursos a serem mobilizados, redimensionando o tempo e os saberes, adotando um planejamento flexível, criando novas formas de avaliação e, por consequência, redirecionando a formação dos professores.

Vale destacar que não é culpabilizar o professor diante do fracasso do aluno. Os professores precisam se envolver, ou melhor, é necessário dar oportunidade para que os professores possam se manifestar diante de mudanças que interfiram diretamente em seu trabalho, ação que não ocorreu com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, apenas ficando no registro do documento oficial, como pode ser observado quando o mesmo retrata que, para que haja a mudança da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, a escola, coletivamente, com a mediação de seus gestores, “[...] devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco” (SÃO PAULO, 2011, p.16).

A tese realizada por Almeida (2012) afirma essa questão, pois destaca que para alcançar a mudança exigida na perspectiva educacional, como é o caso do trabalho com competências como referência ao currículo, faz-se necessário compreender e trabalhar os possíveis equívocos conceituais dos professores, por meio de formação continuada. Posto que a proposta da SEDUC é trazer novos conceitos ao currículo da rede, é necessário oferecer formações que atendam a essas novas demandas. Seu estudo concluiu que:

[...] a assimilação do novo não se processa de modo uniforme, mas por movimentos de resignificação das ideias mais ou menos próximos dos previstos pela SEE, o que justifica a diversidade entre os professores. [...] Enquanto alguns professores dão indícios de compreensão, mas não conseguem justificar teoricamente os princípios, outros argumentam a partir de apropriações deturpadas. (ALMEIDA, 2012, p. 168)

Além disso, o currículo já orienta como as competências e habilidades devem ser desenvolvidas em cada área do conhecimento (SÃO PAULO, 2011). Diante dessa perspectiva, o professor ainda indicaria mais competências e habilidades a serem trabalhadas, uma vez que os mesmos nem ao menos foram formados a atuarem com competências? Quem definiria as melhores competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos? O que é possível verificar é que quem definiu os róis de competência que estão sendo trabalhados nas escolas estaduais foi a SEDUC, pois, ao final do documento orientador, há um quadro de conteúdos e habilidades a ser trabalhado em cada área (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – inglês e espanhol, Arte e Educação Física) (SÃO PAULO, 2011).

Perrenoud, ao propor o ensino por competências afirma que “[...] o sistema educacional só pode formar em competências desde a escola e a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa” (Perrenoud, 1999, p. 52), ação muito diferente da proposta oferecida pela SEDUC, uma vez que o documento já foi apresentado às Unidades Escolares com a proposta de um ensino centrado em competências.

É interessante observar a preocupação dos idealizadores deste currículo, juntamente com a SEDUC, em preparar os alunos para o trabalho na sociedade. Isso pode ser observado quando o documento reforça a necessidade do professor de desenvolver competências que contribuam para os alunos enfrentarem a vida adulta.

Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta. (SÃO PAULO, 2011, p. 14)

Essa proposta ratifica o que alguns autores, como Duarte (2006), Rovai (2010) e Silva (2008), apontam quando afirmam que o currículo pautado em competências é uma maneira de levar a escola a atender aos interesses do mercado de trabalho, como se a educação fosse uma prestadora de serviço destinada aos interesses desse mercado preocupado apenas com lucros e necessitando de um profissional que se adeque a essa realidade e utilizando a escola para este fim. Esse tipo de ensino também prioriza os procedimentos e resolução de problemas em detrimento dos conteúdos acadêmicos.

Outra orientação que causa estranhamento e provoca uma reflexão diz respeito ao conceito de competência:

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender. (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

É interessante observar que o documento curricular retrata apenas que o conceito de competência está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), não considerando que essa lei, em seus artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º também menciona a autonomia que a escola deve ter.

O artigo 3º enfatiza que o ensino será ministrado em princípios como os de igualdade de acesso e permanência, com liberdade e pluralidade de ideias, gestão democrática e valorização das experiências escolares. O artigo 12º retrata que os estabelecimentos de ensino terão de realizar suas propostas pedagógicas e o capítulo 13º destaca que caberá aos docentes a participação na elaboração das propostas pedagógicas, bem como realizar seu plano de trabalho mediante a proposta pedagógica da escola. Quanto ao artigo 14º, que trata da

definição de normas da gestão democrática do ensino público, destaca como princípio a participação dos profissionais na elaboração do PPP, assim como das comunidades escolares e dos conselhos de escola. E o artigo 15º enfatiza que os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996, on-line).

Fica evidente com a leitura dos artigos previstos na LDBEN que o que ocorre no currículo oficial do Estado de São Paulo é exatamente o oposto do que está previsto na Lei, pois na medida em que se instituiu um único currículo para toda uma rede, as escolas perderam sua autonomia.

Vale mencionar que o próprio Perrenoud (1999) já relatava que, se o trabalho com competências for compreendido equivocadamente, esses conceitos se tornarão muito abstratos e não contribuirão como recursos para alcançar o trabalho com as práticas sociais, tornando-se apenas uma lista a ser desenvolvidas na escola. Outra questão diz respeito à própria escolha das práticas sociais ou, como conceituado pelo autor, das transposições didáticas, pois mais uma vez, ficaria na responsabilidade do professor realizar essa transposição, fazendo escolhas que represente que tipo de sujeitos a escola quer formar.

- Os professores adeptos da ideia de competência assumem tremendas responsabilidades na escolha de 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)

O autor também enfatiza que ter apenas um programa de ensino prescrito em competências, ou seja, transformar uma lista de conhecimentos em uma lista de elementos de competências não garante qualidade na educação e que é indispensável que o professor tenha um outro tipo de relação com o saber, de forma que o trabalho pedagógico seja pautado por situações-problema a serem desenvolvidas com os alunos. Assim, a maneira como o professor organiza suas aulas e seleciona suas estratégias tem de ser considerado.

Pode-se observar que o ensino paulista se pautou nos estudos de Perrenoud. A escolha no trabalho com competências faz da escola um espaço que privilegia os métodos de aprendizagem e não o conhecimento e, conforme destaca Carvalho e Russo (2012), que estudaram o currículo paulista, houve implicações para a educação, pois:

Estabelece como prioridade os meios, os métodos que possibilitam a aprendizagem, secundarizando a importância do conhecimento. Aprofunda o discurso ideológico

que situa a escola como espaço de aprendizagem, mas de uma aprendizagem centrada em processos e meios que levam às novas aprendizagens. Parte do suposto que o problema da escola não é mais com o conhecimento, mas, sim, o de criar as condições para que os alunos possam aprender a se apropriar do conhecimento. (CARVALHO, RUSSO, 2012, p. 141)

As características desse tipo de ensino revelam uma prática que estimula a desigualdade social na qual haverá uma escola para os alunos que executarão trabalhos e serviços na sociedade (aqueles alunos que foram formados por meio de habilidades e competências) e uma escola para os ditos intelectuais (aqueles alunos que foram formados com foco na transmissão do conhecimento).

O conhecimento não tem que servir exclusivamente para ser utilizado imediatamente pelos alunos. Eles devem ser oferecidos com um rol de conteúdos que, ao longo dos anos, contribuirá para a formação geral dos alunos. Dessa forma, nem sempre serão interessantes aos alunos. É somente assim que a educação cumprirá o seu papel de oferecer a formação geral, contribuindo para a transformação social e cultural do sujeito.

4. 3 DESDOBRAMENTOS DO CURRÍCULO PAUTADO EM COMPETÊNCIAS

Percebe-se que a reforma curricular apresentada por meio do Programa São Paulo faz Escola, que se tornou o currículo oficial da rede estadual em 2010, tem como intenção a homogeneidade curricular, pois há um direcionamento da Secretaria de Educação em todas as ações pedagógicas, oferecendo um único currículo que determina a concepção pedagógica que deve ser desenvolvida na rede estadual, incluindo a entrega de materiais estruturados a todos os alunos.

Esse conjunto de ações mostram o quanto o currículo tornou o ensino estadual paulista homogêneo, impactando no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), que prevê em seu artigo terceiro que o ensino terá alguns princípios e um deles é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III), assim como o artigo quarto que estabelece a responsabilidade da escola em elaborar e executar a sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

A justificativa dada para a escolha de um currículo unificado diz respeito ao acesso à educação de forma inclusiva. O documento afirma que não é suficiente universalizar a escola, “é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Na medida em que há um documento com um rol de diretrizes, conteúdos, competências, juntamente com a entrega para cada aluno de um material didático para cada

disciplina, descaracteriza o papel de autoria da escola no fazer pedagógico, nas escolhas e decisões coletivas.

Nesse contexto, Silva (2017) problematiza uma questão importante, pois as teorias do currículo pesquisada pelo autor mostram que a definição de conhecimento está muito atrelado ao tipo de pessoa que cada teoria acredita ser ideal:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2017, p. 15)

Ao organizar uma reforma curricular cujo princípio é a escolha de um currículo único para uma rede escolar como a de São Paulo, intrinsecamente, já se escolheu o tipo de sujeito que se quer formar, assim como em qual teoria do currículo estão se baseando para estabelecer o trabalho que será desenvolvido.

Ao escolher um currículo, é necessário responder a esses questionamentos levantados pelo autor que, no caso do currículo de São Paulo, já deixa evidente que é a escolha de um ensino que favorecerá ao sujeito o desenvolvimento de competências e não de conhecimentos.

Analisando o currículo estadual paulista, sob a ótica das reflexões de Silva (2017), percebe-se que o documento tem como princípio que as escolas sejam capazes de promover “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2011, p. 09). Assim, entende-se que esse currículo tem a intenção de responder o que os alunos se tornarão a partir dos eixos centrais propostos pelo referido currículo centrado em competência, no espaço da cultura, na escola que aprende e que contextualiza para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2011). No entanto, não fica clara a preocupação em saber quais conhecimentos serão ensinados, ou seja, se o que será ensinado está mais diretamente ligado ao campo das competências do que efetivamente ao campo dos conteúdos.

Silva também aponta que, mesmo existindo diferentes teorias do currículo, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”. (SILVA, 2017, p. 14). Mas enfatiza que, junto com a pergunta sobre o que ensinar, é necessário responder também: “o que eles ou elas devem ser? Ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” (p. 15).

Ao analisar o currículo oficial paulista e buscando responder ao questionamentos propostos por Silva (2017), entende-se que os organizadores deste currículo procuraram oferecer ao aluno um currículo que atendesse as necessidades do mundo do trabalho, com a intenção de moldar um sujeito que se adequasse as interesses do mercado de trabalho, por isso a necessidade de trabalhar com competências e não com os conteúdos acadêmicos.

Quanto ao mundo do trabalho, o documento justifica que é por meio do trabalho com competências, em uma área do conhecimento ou disciplina, que o aluno terá uma visão crítica daquilo que é importante tanto para a sua vida como para o seu trabalho. (SÃO PAULO, 2011). Ainda enfatiza que:

A lei determina corretamente que a relação entre teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato. (SÃO PAULO, 2011, p. 23)

A lei acima referida diz respeito a LDBEN 9494/96, na qual o currículo justifica basear-se para a elaboração do documento. O trabalho enquanto bens e serviços é entendido no documento como “a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade” (SÃO PAULO, 2011, p. 24), destacando que o trabalho na educação tem que ser visto como um tema que perpassa os conteúdos escolares, favorecendo que o conhecimento específico de cada disciplina faça sentido ao aluno. (SÃO PAULO, 2011).

Os excertos mostram que a questão central está em torno de trabalhar as competências necessárias que interessam ao mundo do trabalho, uma vez que os conteúdos escolares se adequarão a essas necessidades, tendo de ser funcionais e práticos aos alunos. A questão não está em transmitir e ampliar os conteúdos produzidos pela humanidade, pois a intenção é formar um aluno que futuramente será o trabalhador que se moldará ao mundo do trabalho, que facilmente se adaptará, sendo flexível aos interesses do mercado.

Na medida em que o foco está na competência e não no conteúdo, há uma secundarização dos saberes acadêmicos, partindo da premissa que a preocupação está na aquisição de habilidades e destrezas, desconsiderando a valorização dos conteúdos. Isso pode ser observado quando o currículo preconiza que a escola trabalhará com princípios orientadores que promoverão as competências necessárias para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais (SÃO PAULO, 2011). Nessa perspectiva, percebe-se novamente que toda a discussão curricular não esteve em torno de quais conhecimentos seriam oferecidos aos alunos, uma vez que os saberes foram secundarizados, valorizando o trabalho com as habilidades.

Estudando as teorias acerca do currículo, como as pesquisas realizadas por Apple (1992 e 2006), Silva (2017) e Young (1989 e 2014), percebe-se que a escolha de um currículo é intencional, tem interesses e concepções definidas que influenciarão na organização didática oferecida aos alunos. É ilusório dizer que ele é neutro, que não é político e não traz a ideologia de quem o definiu. Carvalho também reitera essa afirmação, alegando que:

[...] o *currículo* é um espaço político, necessariamente parcial e as diferentes propostas curriculares alinham-se – de modo *mais* ou *menos* consentido, mais ou menos explícito – a diferentes posturas frente à realidade que nos cerca, frente às assimétricas e contraditórias relações sociais de *poder* e de *saber*. (CARVALHO, 2015, p. 60)

Nessa lógica, buscar compreender a organização do currículo paulista se faz necessário. Para tanto, vou me valer nesse momento da abordagem proposta pelo Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball (1992) e por alguns colaboradores como Bowe (1992), a partir dos estudos feitos no Brasil por Mainardes (2006).

Baseado nos estudos de Ball & Bowe (1992), o Ciclo de Políticas aponta o resultado da influência de diferentes grupos, que se materializa nos documentos oficiais. É um referencial teórico analítico que vem sendo utilizado para estudar o percurso das políticas educacionais (desde a formulação até a implementação), favorecendo uma análise crítica desse percurso, uma vez que analisar políticas educacionais é uma ação complexa, que demanda compreender “[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.” (MAINARDES, 2006, p. 49)

Inicialmente, o Ciclo de Políticas era composto por três características ou arenas políticas contínua: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 50)

No entanto, essa formulação inicial foi alterada por Ball & Bowe (1992), ressaltando que as três arenas políticas mostravam certa rigidez e restrição ao representar todo o percurso do processo político, uma vez que “[...] há uma variedade de intenções e disputas que

influenciam o processo político”. (MAINARDES, 2006, p. 49), não caracterizando o que os referidos autores buscavam representar.

Segundo Mainardes (2006, p. 50), os novos estudos de Ball & Bowe, consideram que:

[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas.

De acordo com os autores, num texto *readerly*, ou seja, um texto prescritivo, o leitor apenas terá o papel de ler o conteúdo abordado, diferenciando-se de um texto *writerly*, que favorece ao leitor participar ativamente do texto, interpretando e dialogando.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50)

Nessa nova perspectiva, o Ciclo de Políticas tornou-se mais contínuo e sendo composto por cinco contextos, tendo como principais: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto de influência é o primeiro, caracterizado pelo momento em que a política é iniciada e no qual aparecem os interesses dos grupos que disputam o discurso da política. O segundo contexto, chamado de contexto de produção de texto, é o momento em que a política é documentada, ou seja, quando há a elaboração dos textos. E o último, o contexto da prática, é o uso do texto político e suas consequências para a sociedade. (MAINARDES, 2006).

É possível perceber que, ao se instituir uma política como é o caso da política educacional curricular de São Paulo de 2008, há uma intencionalidade do governo, que tem escolhas, interesses políticos e estratégias direcionadas para alcançar os objetivos que lhe convém. Esse seria o primeiro contexto, denominado como contexto de influência, quando as políticas se iniciam e os discursos são concebidos. Nele estão envolvidos os grupos de interesses que “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2006, p. 51) e é quando os conceitos “adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. (MAINARDES, 2006, p. 51).

De acordo com Mainardes (2006), o contexto de influência é movido pela atuação dos partidos políticos e governos, assim como pela interferência das agências multilaterais que financiam e formulam políticas públicas e estão diretamente à frente das reformas educacionais, fomentando seus interesses na educação. Essas ações podem ser detectadas por meio de documentos orientadores para a educação e em conferências oferecidas por essas agências que têm como objetivo disseminar suas ideias. Uma outra ação utilizada pelas agências multilaterais são os patrocínios e a exigência de possíveis soluções e recomendações para a educação que estão vinculadas às posições ideológicas das mesmas. Dentre as agências que influenciam na formulação de políticas, pode-se citar o Banco Mundial (World Bank), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). No entanto, é preciso destacar o fato de que essas influências “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52), ou seja, considera-se o entorno, o contexto em que as políticas serão aplicadas, havendo um processo interpretativo frente às mesmas.

Na medida em que essas discussões se materializam e são representadas nos textos e legislações, como é o caso do próprio documento curricular paulista, institui-se o segundo contexto, denominado contexto de produção de texto: ele está ligado à construção dos textos políticos, que “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). O autor enfatiza que nem sempre esses textos são coesos e claros e revelam o ambiente e tempo em que foram produzidos, podendo tornar-se contraditórios. Vale destacar que é nesse momento da formulação de políticas que os interesses e os acordos são materializados num texto, revelando todas as disputas políticas que serão colocadas em prática por meio dos textos.

A análise do documento curricular mostra o quanto a organização proposta pela SEDUC não favoreceu a participação dos profissionais da educação, os mais interessados pela nova organização curricular. Por não ouvirem os professores, a escola foi perdendo sua autonomia e o currículo, em vez de se tornar um documento capaz de representar as demandas do espaço escolar, tornou-se algo distanciado da prática vivida pelos professores, pois homogeneizou o ensino.

Ao oferecer um único currículo, a SEDUC desconsiderou o PPP existente em cada escola estadual, projeto que traz as características e necessidades regionais das diferentes escolas; também desconsiderou as especificidades pedagógicas de cada aluno, pois não foi avaliado que existem diferentes níveis de aprendizagem num mesmo contexto. Vale ressaltar que cada escola possui suas peculiaridades e atendê-las com o mesmo material, que oferece

atividades padronizadas e que foram desenvolvidas por profissionais externos a realidade das escolas estaduais, torna-se algo bastante desafiador.

A homogeneização do currículo impediu e limitou que os professores discutissem e qualificassem as suas próprias práticas, assim como inviabilizou que as discussões coletivas entre os professores acontecessem, uma vez que são nessas ações que metas e objetivos são traçados, tomando decisões que são específicas da escola, retratando a regionalidade de cada espaço.

A padronização do currículo generaliza o que não é possível generalizar, contrariando a pluralidade de ideias prevista na Constituição de 88 e na LDBEN 9394/96, desfavorecendo o dinamismo existente no contexto escolar de cada escola.

A falta de participação dos que mais deveriam estar envolvidos com o currículo, os profissionais da educação, pode ser observada no Ciclo de Políticas em seu terceiro contexto, denominado contexto da prática, que está ligado à participação dos sujeitos e os efeitos que os documentos podem representar nas práticas cotidianas.

É no terceiro contexto, o contexto da prática, que as implicações do contexto de produção de texto são vivenciadas, uma vez que os textos ganham visibilidade por meio do seu uso. É nesse momento que as políticas redigidas por meio dos textos passam pela interpretação e até pela recriação (devido à forma como ela foi interpretada) dos sujeitos que a utilizarão, produzindo “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (MAINARDES, 2006, p. 53)

Outro autor presente nesse debate do ciclo de políticas afirma que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22)

É no momento da aplicação, que a política oficial proposta passa por alterações, pois, em sua maioria, as pessoas que a utilizaram não são as mesmas que a elaboraram, causando diferentes interpretações para uma mesma política, fato que vem ocorrendo com o currículo paulista.

Uma outra questão que merece destaque é a falta de participação dos professores na elaboração da proposta curricular. Segundo o documento curricular:

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares.

A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011, p. 9)

Ainda que o documento indique a participação dos professores e a utilização de documentos que registraram as práticas pedagógicas existentes, há muitas pesquisas que apontam que a maioria dos profissionais não se sentiu representado na construção do currículo oficial. A pesquisa realizada por Capalbo (2010) entrevistou dez professores, sendo que nove deles disseram que não participaram de nenhuma discussão sobre a nova proposta curricular. Apenas um professor disse ter participado nos anos de 2004 e 2005, anos que não se assemelham com a data que aconteceu as discussões curriculares, ocorrido em 2007.

A pesquisa realizada por Nunes menciona que:

Embora o site oficial da SEE afirme que os professores participaram do processo de criação do currículo e dos materiais que norteiam sua implantação, as informações coletadas durante a pesquisa nos levam a inferir que o processo de criação e implementação do novo currículo no Estado de São Paulo ocorreu, pelos menos na escola campo, de forma alheia aos interesses da unidade escolar. (NUNES, 2014, p. 117)

Outro estudo, realizado a partir de diversos estudos catalogadas por um grupo de pesquisa cujo objeto de estudo é a educação estadual paulista, destacou que existe um distanciamento entre as condições reais de trabalho do professor, as suas expectativas e a proposta da política educacional paulista. Afirma-se que:

A distância entre elas não só é grande como aumenta cada vez mais à medida que as políticas educacionais desconhecem a realidade dos professores, ignoram a possibilidade de sua participação no debate sobre suas condições de trabalho, instituindo, assim, uma prática que em São Paulo tem permeado todos os últimos governos: a ausência de diálogo entre o magistério e suas entidade representativas (CARVALHO, RUSSO, 2012, p. 147)

Diante dessas pesquisas, foi possível verificar que os professores foram excluídos do processo de construção da proposta curricular. Essa ação provocou outros desdobramentos, que influenciam no fazer pedagógico da sala de aula, assim como na falta de pertencimento na história da construção curricular, que deveria ser coletiva. Isso gerou um sentimento de desvalorização profissional, de ausência de diálogo, participação e discussão, além da falta de

conhecimento com mais precisão dos princípios e concepções que direcionaram o currículo oficial.

O não pertencimento em todo o percurso de construção da proposta curricular também gerou nos professores o sentimento de incapacidade em que muitos não se sentiram preparados para trabalhar de maneira diferenciada, como é exigido em um ensino centrado no desenvolvimento de competências, contextualizado e interdisciplinar. (CARVALHO; RUSSO, 2012).

O estudo realizado por Leite (2011), que traçou o impacto da reforma curricular em uma escola paulista, indica que:

O currículo praticado na escola deve significar mais que conteúdos trabalhados, carregados de significações próprias de determinado grupo; deve se configurar em experiências refletidas e construídas com base no contexto escolar no qual se desenvolve, pensado e construído pelos sujeitos da ação; um currículo entendido enquanto práxis e construção social. A partir dessa dinâmica, toma-se possível a participação das classes dominadas na construção curricular, o que possibilita a diversidade cultural e efetiva democratização do conhecimento. (LEITE, 2011, p. 100)

O que se percebe com o currículo oficial do Estado de São Paulo é que ele acabou sendo escrito por pessoas que não vivenciam o contexto escolar e o professor tornou-se um mero reprodutor de um currículo que nega a participação coletiva, uma vez que foi criado por especialistas.

Esta organização denota a concepção escolhida pela SEDUC, como retrata Apple:

O apelo atual para que “retornemos” a uma “cultura comum”, na qual todos os alunos recebem os valores de determinado grupo – em geral os do grupo dominante –, não diz, em absoluto, respeito a uma cultura comum a todos. Tal abordagem pouco toca a superfície das questões políticas envolvidas. Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que a minoria acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação e recriação de significados e valores. É necessário um processo democrático no qual todas as pessoas – não apenas aquelas que sejam os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” – possam estar envolvidas na deliberação do que é importante. (APPLE, 2006, p. 27)

Desde o início, o documento define que há uma concepção que deve ser seguida por todas as escolas estaduais, expressa nos princípios que orientam o desenvolvimento do currículo e que deve favorecer o trabalho voltado ao desenvolvimento de competências. No entanto, as pesquisas mostram que a formação oferecida aos professores e ministrada pelos coordenadores pedagógicos para estabelecerem um ensino com foco nas competências foi insuficiente. Na pesquisa realizada por Nunes (2014), que tinha como objetivo analisar as decorrências da reforma curricular no coletivo de uma escola estadual, foi possível observar

que o currículo não foi padronizado, pois ocorreram práticas diferenciadas no fazer pedagógico dos professores, mostrando que não se apropriaram dos princípios de um trabalho por competências e habilidades.

Na escola pesquisada, embora o currículo esteja presente sob a forma de uma sequência de atividades propostas, a padronização almejada não se concretiza, uma vez que a relação dos profissionais com os materiais fornecidos tem variações: desde a recusa, passando pela aceitação parcial e chegando à total adesão. (NUNES, 2014, p.116)

Foi possível verificar que os professores foram se apropriando individualmente da proposta, uma vez que não há uma reprodução total das orientações quanto às práticas e conteúdo do currículo. (NUNES, 2014).

[...] alguns dos sujeitos entrevistados reagiram à norma estabelecida da padronização curricular não negando a mesma, mas fazendo as adaptações, outros nem sequer aderiram às orientações. Mesmo os que fazem uso do material não cumprem as normativas tais como foram pensadas, ajustando suas práticas em torno de interesses imediatos. (NUNES, 2014, p. 119)

Embora a intenção da SEDUC tenha sido padronizar os conteúdos e as práticas pedagógicas com o caderno do professor e o caderno dos alunos, pode-se perceber com o estudo de Nunes (2014) que os professores acabaram moldando o currículo à sua realidade e interesse, uma vez que detêm as escolhas pedagógicas.

Uma outra pesquisa realizada por Almeida (2012) cujo objetivo era compreender as representações docentes sobre as concepções básicas do currículo paulista, mostrou o fato de a proposta não ter feito sentido aos professores, uma vez que tiveram maior resistência para revisitarem suas práticas pedagógicas.

Ao entrevistar um grupo de doze professores, foi possível verificar que, ao se depararem com algo novo, as posturas acabaram se alterando, desencadeando diferentes reações, sejam elas de adesão ou resistência. Houve a dificuldade de garantir uma uniformidade, uma vez que a aquisição de novos conceitos, como os propostos na proposta curricular, fez com que os professores revisitassem suas práticas, ressignificando-as. (ALMEIDA, 2012).

O estudo mostra que não basta ter uma boa proposta, sem que ela seja implementada com coerência e satisfação.

Assim, é possível concluir que a assimilação do novo não se processa de modo uniforme, mas por movimentos de ressignificação das ideias mais ou menos próximos dos princípios previstos pela SEE, o que justifica a diversidade entre os professores. As representações são como *flashes*, que permitem vislumbrar modos de apropriação dos princípios no plano discursivo. Enquanto alguns professores dão

indícios de compreensão, mas não conseguem justificar teoricamente os princípios, outros argumentam a partir de apropriações deturpadas. (ALMEIDA, 2012, p. 167)

Ao buscar cumprir sem compreensão o proposto pelo novo currículo, os professores sentiram-se fracassados e impotentes. No entanto, a falta de formação adequada contribuiu com esses sentimentos, dificultando que os professores repensassem sobre suas práticas.

Se os sistemas escolares precisam de professores competentes, capacitados para enfrentar os desafios de formar jovens para a vida cidadã e responsável, é necessário que se desenvolvam programas que também atendam às necessidades formativas deste professor, sobretudo quando se trata da implementação de novos programas curriculares. (ALMEIDA, 2012, p. 170)

O fato é que a formação oferecida ao professor ainda é falha, o que faz com que haja equívocos na realização de um ensino baseado em competências, como posto no currículo estadual paulista.

Ao pesquisar os diversos estudos frente à competência, percebe-se a necessidade de considerar como esse trabalho será incorporado na rotina escolar, verificando os diferentes contextos existentes em cada realidade, refletindo, inclusive, como esses conceitos estudados seriam aplicados. (BALZAN, 2010).

É preciso perguntar a quem servem as competências para ensinar, onde elas serão aplicadas, em que pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais se apoiam as Instituições onde atuarão os profissionais competentes. Há, portanto, questões de base que exigem respostas para que se possa falar em competências e pessoas competentes. (BALZAN, 2010, p. 135)

Esse tipo de análise proposta por Balzan (2010) não ocorreu, uma vez que os professores não tiveram voz na elaboração do documento e muito menos participação no momento de sua reestruturação. Balzan afirma que, para superar os equívocos e para que o ensino por competências seja bem sucedido, é necessário que seja estruturado junto ao Projeto Político-Pedagógico da escola, definindo com precisão os objetivos a serem alcançados, que devem ser definidos com todos os profissionais envolvidos (professores e gestores), bem diferente das ações que ocorreram na implementação do currículo paulista. Ao observar o percurso desenvolvido pela SEDUC, o autor afirma que nem o percurso teórico e muito menos o percurso das escolas foram considerados, pois todo material foi introduzido na prática dos professores com poucos estudos e discussões coletivas e tampouco o conceito de competência esteve presente nas discussões coletivas enquanto princípio de trabalho.

Silva (2008, p. 17), em seus estudos, salienta que “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 instrumental”. Esse fato é observado nas escolas estaduais. A pesquisa de Fernandes (2010) mostra que o currículo está comprometendo as escolhas dos professores e interferindo de maneira negativa no contexto escolar. No entanto, foi possível observar que esses questionamentos dos professores acabam permanecendo apenas nas discussões de cada Unidade Escolar, uma vez que não há um engajamento coletivo da rede estadual que retrate as vozes dos professores quanto às reformas curriculares feitas pela SEDUC.

As reformas curriculares estão vinculadas a mecanismos de controle e de avaliação que acabam, mesmo que indiretamente, controlando o posicionamento desses profissionais. Na rede estadual de ensino de São Paulo, o currículo oficial está vinculado à avaliação do SARESP, em que o aluno deve ter um bom rendimento, pois, juntamente com outros indicadores, interfere na definição da bonificação do professor. É uma relação que define que a escola que tem uma nota satisfatória na avaliação terá uma gratificação financeira.

Articulações como essas, influenciam diretamente na rotina da escola, tornando-se mecanismo de manipulação, coagindo as possíveis ações de enfrentamento e limitando a expressão de descontentamento dos professores.

Os estudos de Mainardes (2006) constataam que os professores têm um papel ativo e decisivo na interpretação das políticas que são propostas no contexto educacional, assim como na implementação delas. Essa ação é uma das facetas do Ciclo de Políticas, denominada como “contexto da prática”:

[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Dessa forma, não há como excluir os professores do processo de implementação de uma política educacional, uma vez que ele é um dos protagonistas principais. Reitera-se também que não basta apenas implementar uma política (contexto da prática), pois ela passa por um processo de interpretação e reestruturação mediante o olhar dos envolvidos e pode, inclusive, trilhar outros caminhos a partir da experiência de implementação, cabendo à escola e aos seus profissionais ter um olhar crítico e reflexivo frente às políticas educacionais.

O debate curricular e a implementação de documentos curriculares precisam ocorrer democraticamente, pois, assim, serão implementados e institucionalizados com maior legitimidade. Ter um currículo único implica “[...] estimular o debate sobre que conhecimento é importante em todos os níveis, da escola local às cidades, aos Estados, às regiões. A única razão para que falemos sobre isso é estimular um debate nacional!” (APPLE, 2006, p. 266)

Essa ação não ocorreu com o currículo oficial paulista, pois as pesquisas mostraram a insatisfação dos professores, tanto em razão da falta de participação na elaboração da proposta curricular, como na definição de um currículo que teve como diretriz o trabalho com competências.

Quanto ao papel do professor, foi possível observar que os profissionais que mais deveriam compor a discussão acerca da reforma curricular, como é o caso do professor, foram desconsiderados, mesmo a SEDUC alegando em seus documentos, que a participação aconteceu.

Outra questão que merece ser destacada é o fato de a proposta de ensino orientado pelas competências ter chegado ao professor por meio de documentos, normativas ou cadernos prescritivos, como foi o caso do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Há estudos que afirmam que a perspectiva do ensino orientado pelos preceitos das competências traz contribuições na melhoria do trabalho do professor (Perrenoud, 1999, Zabala e Arnau, 2010). No entanto, os autores advertem que, se os estudos não forem aprofundados e bem compreendidos, poderão se tornar equivocados.

Perrenoud (1999) aponta que:

A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. [...] A tarefa do professor não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, frequentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

O autor também apresenta um quadro com as 10 competências necessárias para a formação continuada do professor, considerando que o fazer do professor, que o ofício do professor, passou por transformações e para que tenha um trabalho mais eficaz, é necessária uma formação de caráter reflexivo.

Quadro 12 - Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores

Competências de referência	Competências mais específicas para serem trabalhadas na formação contínua (exemplos)
1. Organizar e coordenar as situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem • Trabalhar a partir das representações dos alunos • Construir e planificar dispositivos e sequências didáticas • Engajar os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento
2. Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e gerir situações-problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário • Estabelecer vínculos com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem • Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir a heterogeneidade no interior do grupo classe • Superar barreiras, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto • Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos com grande dificuldade • Desenvolver a cooperação entre alunos e algumas formas simples de ensino mútuo
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação nas crianças • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (Conselho de Classe ou de escola) e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos • Oferecer atividades de formação optativas, de modo que o aluno componha livremente parte de sua formação • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns • Coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais • Gerir crises ou conflitos entre pessoas
6. Participar da gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e negociar um projeto da escola • Gerir os recursos da escola • Coordenar e estimular uma escola como todos os parceiros (para-escolares, do bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem)
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as reuniões de informação e de debate • Conduzir as entrevistas • Envolver os pais na valorização da construção de saberes
8. Servir-se de novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os programas de edição de textos • Explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e na cidade • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais • Participar na definição de regras de vida comum no tocante à

	<p>disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça
10. Gerir sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar suas práticas • Fazer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede) • Envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino ou do DIP6 • Colher e participar da formação dos colegas

Fonte: Classeur Formation Continue: programme des cours (1996-1997). Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996, apud Perrenoud (1999a, on-line).

Pode-se perceber que, além de ser necessária a formação do professor que almeja ter o trabalho pautado em competências, Perrenoud salienta que há princípios para que a formação continuada seja efetiva, que não seja apenas por meio de materiais impressos ou em momentos formativos. No caso da SEDUC de São Paulo, a formação ficou a cargo dos coordenadores pedagógicos, que receberam instruções de como proceder nas primeiras semanas. Não houve a preocupação de levar formação aos professores e propiciar acesso, debate e apropriação dos princípios que regem um currículo pautado em competências, conforme descreve Perrenoud.

Zabala e Arnau (2010) também pactuam da necessidade de o professor ter uma formação acerca das competências pontuando que, além da formação inicial, é preciso que os professores também continuem se formando ao longo da sua profissão, sugerindo alguns direcionamentos para tal formação:

[...] devemos acrescentar uma formação continuada fundamentada na reflexão e análise compartilhada sobre a prática educacional, por meio do conhecimento e troca de experiências de aula e a aprendizagem de estratégias metodológicas. Uma formação a qual utilize métodos formativos baseados na ação e no auxílio dos colegas que dispõem de técnicas e métodos amparados na prática, com vistas a configurar um desenvolvimento profissional que estimule e incentive o trabalho docente de qualidade (ZABALA, ARNAU, 2010, p. 186)

Os autores que pesquisam o currículo orientado por competência, enfatizam a necessidade de uma formação sistemática para que haja qualidade no ensino. A pesquisa realizada por Santana (2011) destacou que a falta de formação dos professores acerca das competências fez com que suas práticas não fossem alteradas por não compreenderem como desenvolver o trabalho, reforçando que, primeiramente, os professores teriam de ser formados, para depois pensarem em reestruturar suas práticas pedagógicas.

Os professores da rede estadual de São Paulo, além de não conseguirem participar das discussões, não tiveram a possibilidade de escolher se iriam ou não trabalhar por meio de competências e nem ao menos foram formados para realizar um trabalho com essas características. Frente a essa realidade, percebe-se que distorções ocorreram no meio do percurso, ora por falta de entendimento, pois não foram formados, ora por não acreditarem que esse trabalho seria o melhor para os alunos.

O currículo não pode ser considerado apenas a somatória de conteúdos, disciplinas, habilidades e competências, mas deveria ser o resultado de discussões coletivas que envolvem professores e gestores e que estão em constantes construções, revelando o resultado de práticas culturais e sociais vividas nas escolas e não deixando de considerar os conhecimentos construídos historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender quais expressões e significados o conceito de competências adquiriu no Currículo Oficial da rede Estadual de Ensino de São Paulo, assim como considerar como o documento incorporou o conceito de competências, identificando quais argumentos foram utilizados na escolha de um currículo pautado em competência e analisando se o currículo contribui para a formação de um sujeito crítico. Buscou-se compreender o percurso de construção e implementação do currículo oficial paulista, o debate curricular que gerou, o conceito de competência que o orienta e sua expressão no campo educacional.

Embora o site oficial da SEDUC afirme que a construção do documento curricular tenha contado com a participação dos professores e gestores das escolas estaduais, o mapeamento realizado nos estudos correlatos constatou que não houve a participação dos professores (FERNANDES, 2010; CAPALBO, 2010; OKUBO, 2012), o que descaracterizou uma construção coletiva e democrática. As pesquisas mostraram a ausência de discussão tanto na construção como implementação da proposta curricular.

Esse fato é de extrema importância, uma vez que nos faz refletir que os significados construídos ao longo do documento curricular não representam os desejos e anseios dos profissionais que o utilizarão, pois a construção do currículo ficou especificamente nas mãos dos especialistas contratados pela SEDUC e dos profissionais que a representavam à época da elaboração do documento curricular.

A realidade imposta pela SEDUC desconsiderou o contexto cotidiano de cada Unidade Escolar, assim como negou as experiências acumuladas pelos professores e as escolhas pedagógicas daqueles que ministram os conteúdos e estratégias junto aos alunos.

Para a efetivação de um novo currículo, o professor deveria ser o primeiro a acreditar nas convicções e na proposta pedagógica elencada no documento, fazendo sentindo e trazendo significado à prática educativa. Pacheco (2007) corrobora desta afirmação, quando retrata:

[...] a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação [...]. (PACHECO, 2009, p. 398)

Diante das questões apontadas, levantam-se duas inquietações que estão ligadas à prática do professor. A primeira diz respeito à formação, pois, ao propor uma nova maneira de

organizar o currículo, é necessário formar o professor para ele possa desenvolver com qualidade as estratégias que serão realizadas no decorrer das aulas. As pesquisas realizadas por Nunes (2014) e Almeida (2012) mostram que os professores ainda sentem dificuldade em compreender o trabalho por meio de competências, pois os momentos formativos oferecidos no horário de trabalho coletivo foram insuficientes. Uma segunda problematização necessária diz respeito ao conhecimento que o professor deve ter ao ministrar os conteúdos escolares, pois uma educação que estimula e oferta o uso de materiais prontos (caderno do aluno) e manuais orientadores (caderno do professor), não exige do professor um aprofundamento dos conteúdos, uma vez que o que se espera é que ele consiga utilizar os materiais oferecidos (caderno do professor e do aluno).

Na ausência dessas ações, é possível analisar o papel centralizador, hierárquico e vertical da SEDUC que não favoreceu a participação efetiva dos professores. Conforme descreve Apple, em toda organização curricular há uma intencionalidade de quem a organiza, como foi observado nas ações propostas pela SEDUC.

[...] conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e de valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como “as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

Ao refletir sobre o currículo, não podemos analisar apenas o documento final, deve-se considerar sua construção e seu desenvolvimento, que envolvem a participação dos profissionais da educação, as práticas já existentes, a concepção política que alicerçará o documento, a formação necessária para a incorporação das novas concepções e estratégias pedagógicas, além da necessidade de avaliar o documento construído.

Justificando a melhoria na qualidade do ensino, a SEDUC impôs uma base curricular única, a qual controlou os conteúdos e estratégias das escolas, cerceando os direitos da gestão democrática, da liberdade e autonomia da escola frente ao ato de ensinar, mostrando que o documento curricular não é uma política eficiente.

É na autoria e autonomia das escolas que as transformações ocorrem, assim como é por meio dos estudos teóricos e dos estudos da prática que se constrói uma escola democrática. Muitas vezes, é na escola que ocorrem as lutas contra a hegemonia, na busca pelos direitos e pelas transformações sociais (Gramsci, 1982), o que culminará na consciência política e em uma educação para a emancipação, contrariando os interesses impostos pelos

que dominam.

Se o currículo é uma maneira de representar ideologias, este apenas representou a ideologia de seus idealizadores, que no caso, foram os representantes da SEDUC. Assim, a organização curricular foi realizada apenas pelos especialistas que entenderam que, para garantir um ensino de qualidade, o currículo deveria ter como princípio um trabalho pautado em habilidades e competências, pois dentre os seis eixos que direcionam o trabalho do currículo paulista, três estão ligadas às competências. Além dos eixos centrais serem estruturados pelo princípio da competência, como a competência como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência na leitura e na escrita e a articulação da competência para aprender e contextualizar o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2011), as áreas do conhecimento também foram organizadas em quadros de conteúdos e habilidades, mostrando mais uma vez as escolhas feitas pela SEDUC.

Pelos estudos realizados, é possível verificar que os sentidos que o conceito de competência foi adquirindo no currículo de São Paulo não estão ligados à superação da realidade de forma a problematizá-la e modificá-la; ao contrário, o objetivo é que os alunos sejam treinados a viver na sociedade em que estão inseridos como trabalhadores que deverão aprender a conviver de maneira harmoniosa, sem interferir na realidade presente. É possível chegar a essa conclusão quando observamos que o foco do currículo não está em transmitir conhecimentos, mas sim em desenvolver habilidades e competências.

Por mais que alguns estudos validem o ensino por competência e tratem que os conteúdos devam ser significativos aos alunos, tornando-se funcionais para a resolução de situações reais, é imprescindível que, primeiramente, o conteúdo favoreça a hegemonia do sujeito para que ele seja capaz de refletir, atuar e tornar-se crítico para modificar a realidade que vive.

Ao observar o documento curricular de São Paulo, percebe-se que o sentido atribuído ao trabalho com competências está ligado à sua funcionalidade, ao uso de cada conhecimento trabalhado, estabelecendo que o conhecimento escolar somente terá sentido se vinculado à prática social, minimizando a importância da transmissão do conhecimento. Assim, a discussão não está em levantar quais conteúdos serão trabalhados, mas sim em quais competências serão desenvolvidas.

Tal ação pode ser verificada no currículo paulista quando o documento preconiza nos eixos estruturantes a prioridade da competência na leitura e na escrita, o trabalho com competência para contextualizar o mundo do trabalho e a própria competência como eixo da aprendizagem (SÃO PAULO, 2011), destacando seu uso e funcionalidade e, ao mesmo

tempo, secundarizando a necessidade do trabalho conceitual que está vinculado aos conteúdos acadêmicos.

Os princípios do uso, da funcionalidade e da resolução de problemas previstos no currículo paulista estão ligados à concepção levantada por Perrenoud (2000) ao apontar que, ao trabalhar com competências, o aluno será capaz de mobilizar recursos que o ajudarão a resolver situações ou problemas, ou seja, o aluno deverá ser capaz de usar os conhecimentos adquiridos para resolver as situações práticas que o cercam, sejam elas na escola, fora dela ou no mundo do trabalho.

Inicialmente, o trabalho por meio das competências, pode ser interpretado como uma inovação curricular para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois é visto como o rompimento das práticas tradicionais conteudistas, no entanto, ao aprofundar os estudos, foi possível constatar que a educação com foco nas competências tem como características o trabalho com as competências que são de interesse das exigências do mundo globalizado, promovendo uma educação que visa a se adequar aos desejos da sociedade capitalista, na qual os sujeitos se adaptam às necessidades da sociedade, com habilidades que favoreçam a flexibilidade, dinamismo e adaptação (Duarte, 1998, Pacheco, 2009; Ramos, 2011).

A ideia do trabalho por meio da competência também está vinculada a uma nova perspectiva de educação, que é vista no momento da elaboração das novas políticas curriculares e influenciadas por órgãos regulatórios internacionais, como Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e o Fundo Monetário Internacional (MAINARDES, 2006); tais órgãos, ao oferecer as ajudas financeiras e empréstimos, acabam controlando as ações educacionais, impondo os interesses do mercado e interferindo negativamente na qualidade das reformas educacionais.

Dessa forma, verifica-se que a educação estadual paulista não favorece a emancipação intelectual dos alunos, sendo uma reforma curricular que contribuiu apenas com os preceitos da sociedade capitalista.

O conhecimento transmitido na escola não deve ser visto apenas como importante se ele for eficaz à prática cotidiana do aluno, ou seja, se estiver ligado à vida pessoal ou profissional, uma vez que o conhecimento tem de estar ligado à formação geral do aluno, assim como não é cabível que o conceito de competência seja visto como a essência dos documentos curriculares, dando relevância ao conhecimento prático e à sua experiência, estimulando o sujeito a adaptar-se ao ambiente.

É necessário que haja discussões em relação às competências no contexto escolar, principalmente quando os documentos curriculares utilizados estejam embasados neste

princípio, e, quando trabalhadas, não sejam confundidas e limitadas como únicas e indispensáveis, desconsiderando a necessidade do trabalho com os conteúdos escolares.

O conceito de competência é incorporado no currículo paulista como uma forma de colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos na escola que estão diretamente ligados ao desenvolvimento de habilidade e competências que visam a preparar os alunos para resolver problemas da vida prática. A questão posta é que a escolha das competências que serão desenvolvidas junto aos alunos está ligada a interesses externos que ditam o que deve ser desenvolvido nas escolas, estabelecendo uma relação entre currículo e sociedade, currículo e economia, enfatizando o discurso de que os conteúdos tem de atender às necessidades reais e práticas dos alunos, que o conteúdo tem de preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a vida, marcando que a transmissão do conhecimento não é a questão central da educação.

Há uma grande repercussão ao estudar a temática da competência, pois, para alguns autores e documentos, ela é vista como o novo paradigma da educação, a inovação necessária para revolucionar o ensino do século XXI, na tentativa de difundir novas estratégias educacionais, assim como foi feito no currículo oficial paulista, como é preconizado em alguns documentos nacionais, internacionais e até mesmo nas indicações bibliográficas de muitos concursos públicos e cursos de formação destinados aos professores.

Por outro lado, mesmo com menor divulgação, há muitas publicações numa perspectiva crítica, apresentados no presente trabalho, procurando revelar criticamente os outros sentidos e significados em construir um currículo escolar tendo o eixo da competência como foco de trabalho. Nessa perspectiva, faz-se necessário provocar essa reflexão nas discussões coletivas que ocorrem nas escolas, pois esse tipo de discussão ainda permanece mais no campo acadêmico do que no cotidiano das unidades escolares. Na medida em que os professores compreenderem o outro lado do trabalho com competências, terão argumentos para qualificar as discussões acerca do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. B. **Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMARAL, M. F. do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1992. p. 59-91.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALZAN, N. C. Cinco teses equivocadas sobre as competências para ensinar. *In: ROVAI, E (Org.). Competência e competências: contribuições críticas ao debate.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 126 - 148.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia.** 1992. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- CAPALBO, R. B. **Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS**, São Paulo, n. 29, p. 135-150. set/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3776&path%5B%5D=2384>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CARVALHO, C. O Currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. *In: RUSSO, M. H.; CARVALHO, C. Estudos de políticas educacionais e administração escolar.* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CASSIARI, E. R. **Potencialidades e fragilidades na implantação do “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno” da Rede Estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEPRESBITERIS, L. Em busca das competências perdidas. *In*: ROVAI, E (Org.). **Competência e competências: contribuições críticas ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 68 - 91.

DIAS, R. E. **Competências** – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p. 85-106, Abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 27 abr. 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a02.pdf> . Acesso em: 11 dez. 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, A. N. **O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013

FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERNANDES, S. F. **Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar.** Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMNSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOMES, C. M. de A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEANDRO FILHO, J. A. **Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de filosofia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015

LEITE, E. A. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007 – 2010) em uma unidade escolar da rede.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13 - 28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 01 dez. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo e múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALGLAIVE, G. Competências e Engenharia de Formação. *In*: PARLIER, M. & WITTE, S. de. **La compétence mythe, construction ou réalité?** L'Harmattan, Paris, 1994, p. 153-168.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostskiano.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIRALHA, M. F. **Programa São Paulo faz escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Presidente Prudente, 2018.

MOREIRA, A. F. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOREIRA, A. F.; JUNIOR, P. M. S. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2020.

MOURA, A. C. **Atividade experimental e o desenvolvimento de competências e habilidades no currículo do Estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NOMERIANO, A. S. **A educação do trabalho, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió. EDUFAL, 2007.

NUNES, P S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo**: decorrências para a organização do trabalho em uma escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2014.

OKUBO, T. C. A. Q. **Currículo em contextos**: permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PACHECO, J. A. Competências curriculares. As práticas ocultas nos discursos das reformas. **Revista de Estudos Curriculares** 1(1), 59-77, 2002. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/v8se80> . Acesso em: 01 fev. 2020.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, n.45, p.197-221, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, 2009.

PACHECO, J. A. Ser professor no contexto da Sociedade do Conhecimento. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 4, n. 2, p. 383-385, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.Cphp/rc/article/view/788/639> . Acesso em: 26 fev. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez.

1999a. Disponível em https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html. Acesso em: 23 ago. 2019.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. *In*: ROVAI, E (Org.). **Competência e competências: contribuições críticas ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 149 - 166.

ROVAI, E. (Org.). **Competência e competências: contribuições críticas ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTANA, O. A. **Seleção e organização dos conteúdos de ciências no ensino fundamental: o que diz o cotidiano de uma escola pública de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, P. E. de A. Breve análise sobre as exigências neoliberais na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3342_1494.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução nº. 92**, de 19 dez. 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.htm . Acesso em: 30 dez. 2018.

SÃO PAULO. **Veja as dez metas do novo Plano Estadual de Educação**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/> . Acesso em: 27 out. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011.

SAVIANI, D. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. R. **Currículo e competência**: a formação administrada. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** - Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

SOUZA, D. B. **“São Paulo faz escola”**: o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

YOUNG, M. F. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

YOUNG, M. F. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. F. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.