



**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ**

**Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação**

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRAMENTOS PARA A  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Celoy Aparecida Mascarello**

Chapecó – SC, 2019

CELOY APARECIDA MASCARELLO

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Rezer

Chapecó – SC, 2019

M395f Mascarello, Celoy Aparecida  
Formação por competências no ensino médio: desdobramentos para a  
Organização escolar. / Celoy Aparecida Mascarello - 2019.  
93 f.: il.;

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Rezer  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da  
Região de Chapecó, 2019.  
Inclui Bibliografias

1. Formação por competência. 2. Ensino médio. I. Rezer, Ricardo. II.  
Título.

CDD: Ed. 23 – 373



**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRAMENTOS PARA  
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**CELOY APARECIDA MASCARELLO**

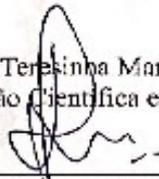
Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

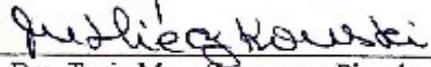
Banca examinadora:

Orientador: Prof. Ricardo Rezer  
Dr. em Educação Física (UFSC)

Membro: Prof. Elcio Cecchetti  
Dr. em Educação (UFSC)

Membro: Prof. Lúci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi  
Dr. em Educação Científica e Tecnológica (UFSC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ricardo Rezer  
Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

Chapecó - SC, 17 de Outubro de 2019

Conhecimento é poder, mas também resistência.

Liane Castro Araújo

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de qualquer outra mostra de gratidão, cabe-me agradecer, infinitamente, a Deus, Pai todo poderosos, que sempre me proporcionou todas as condições necessárias para que eu acalentasse e realizasse os meus sonhos.

Aos meus pais, entre outras coisas, pela minha existência, pela forma como me ensinaram a ver a vida, a enfrentar os obstáculos e a cultivar valores preciosos que certamente me impulsionaram a viver com dignidade e a praticar o respeito pelo próximo.

Devo um profundo reconhecimento a toda minha família, em especial ao meu esposo, Gilmar, e a meus filhos, Aleshisa e Junior, por sempre acreditarem em mim e em tudo o que faço, e por me prestarem apoio incondicional em todos os meus projetos de vida. Espero que esta etapa que agora termina possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que constantemente me oferecem.

Aos amigos com os quais compartilhei a saga de um mestrado, pois não caminhamos sós. Alguns compartilharam comigo dessa empreitada, quando o assunto era um sonho, uma decisão, um projeto e agora uma dissertação.

Meu Orientador, Ricardo Rezer, cujas palavras de incentivo e entusiasmo nunca me deixaram desanimar. Seu apoio, disponibilidade e também confiança depositada em minha pessoa, contribuíram decisivamente para que este trabalho tenha chegado a bom termo. Durante o trajeto da pesquisa, permitiu-me desfrutar das faculdades acadêmicas que os que conhecem o seu trabalho lhe imputam: conhecimento eclético, profundo e sentido pedagógico.

A Professora Doutora Nara Vieira Ramos, pelo aceite do convite e pelas relevantes contribuições na qualificação que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

Aos Professores Doutores Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi e Elcio Cecchetti , que participaram da banca de qualificação e me presentearam com valiosos comentários, fruto de sua leitura atenta, que enriqueceram substancialmente o resultado final da pesquisa. Da mesma forma, gratidão por aceitarem o convite para participar da banca, por ocasião da defesa da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó (PPGE), pela atenção que dispensa aos acadêmicos e pela seriedade no trabalho realizado. Da mesma forma, agradeço o apoio financeiro e a confiança depositada em meu projeto de pesquisa. Tenho satisfação por ter cursado mestrado neste Programa.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

EMTI - Ensino Médio Em Tempo Integral

CNE – Conselho Nacional de Educação

DeSeCo - Definição e Seleção de Competências

GERED - Gerência Regional de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

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

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fontes conceituais para a noção de competência .....	23
Quadro 2 - A construção do termo “competências” .....	28
Quadro 3 - Diferentes capacidades exigidas no Modelo taylorista-fordista e no Modelo toyotista. ....	38

## RESUMO

O objetivo central deste estudo foi analisar as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio da organização curricular, tomando como referência o ensino médio, em um movimento que pretende ponderar também acerca dos desdobramentos que podem atingir a cultura e a organização escolar. Nessa direção, outros objetivos se desdobraram: Investigar a base conceitual que constitui a noção de formação por competências; Identificar os elementos que constituem o processo de formação e desenvolvimento de competências; Refletir acerca do processo de “uniformização” da formação escolar no EM com ênfase no ensino das competências. Este estudo se caracterizou como pesquisa bibliográfica, sendo de natureza descritiva bibliográfica com uma abordagem qualitativa. A abordagem das questões centrais foi subdividida em três capítulos. O primeiro abordou o tema competência através de uma análise conceitual, onde é possível inferir que apesar de não se observar consenso sobre o conceito de competência, muitas são as definições e propostas de abordagens em torno dessa noção. As correntes mais difundidas, habitualmente a relacionam a fatores atuais do mundo do trabalho, da educação e da gestão de pessoas, abordando temas como formação, capacitação, aprendizado, ação, mobilização de recursos, busca por resultados, desempenho e interação. O segundo capítulo apresentou elementos para discutir uma abordagem crítica sobre a formação por competências. Foi possível constatar uma aproximação aos conceitos de competência e sua incorporação em propostas de educação básica, especialmente no Ensino Médio, com o mundo do trabalho, através da formação prática. Finalmente, articulando as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo apresentou questões relacionadas a padronização da educação através da ênfase no ensino por competências. O texto mobiliza argumentos em torno da utilidade dos conhecimentos inúteis e da noção de inovação articulada ao movimento de empresariamento da educação, considerando possíveis desdobramentos para o contexto escolar. No desenvolvimento de nossas investigações verificamos que a “utilidade” do conhecimento tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pelas orientações da formação por competências. Tal filiação explicaria, segundo nossa análise, grande parte das limitações apresentadas pelas formulações do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos. A pesquisa também demonstrou que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação desse referencial. Tal consideração se edifica a partir do pressuposto teórico e filosófico que postula a necessidade de referenciais pedagógicos, comprometidos com a formação integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Formação por competências; BNCC; Ensino Médio; Trabalho.

## ABSTRACT

The central objective of this study was to analyze the contradictions and paradoxes of the logic of competence training in high school (EM). Thinking about this other objectives were made: Investigate the conceptual basis that constitutes the notion of competence training; Identify the elements that constitute the process of formation and development of competences; Reflect on the process of “uniformity” of school education in EM with emphasis on teaching skills. This study was characterized as bibliographic research, being descriptive bibliographic with a qualitative approach. The study of the central question was subdivided in three chapters. The first one studied approached the competence theme through a conceptual analysis, where it can be inferred that although there is no consensus on the concept of competence, there are many definitions and proposals for approaches around this notion. The most widespread currents usually relate it to current factors in the world of work, education and people management, addressing topics such as training, training, learning, action, resource mobilization, search for results, performance and interaction. The second chapter showed elements to discuss the a critical approach to competency training. It was possible to see an approximation to the concepts of competence and their incorporation in basic education proposals, especially in high school, with the world of work, through practical training. Finally, articulating the developed discussions in the last chapter, the third chapter showed some issues related to uniformity of education through the emphasis on teaching by competences. The text mobilizes arguments around the usefulness of useless knowledge and the notion of innovation articulated to the education entrepreneurship movement, considering possible consequences for the school context. In the development of our investigations we found that the "utility" of knowledge has been one of the fundamental references used by the orientations of competence training. Such affiliation would explain, according to our analysis, most of the limitations presented by the formulations of what has been constituted as a Pedagogy of Competences in order to fulfill promises and manifest objectives. Research has also shown that the challenge of developing broad human capabilities requires overcoming this framework. This consideration builds on the theoretical and philosophical assumption that postulates the need for pedagogical references, committed to the integral formation of students.

**Key words:** Competence training; BNCC; High school; Job.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 COMPETÊNCIA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL</b> .....	20
2.1 Perspectiva histórica, terminológica e semântica de competência .....	21
2.2 O conceito de competência: uma revisão de fontes .....	24
<b>3 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA</b> .....	30
3.1 Sobre a relação entre conhecimento e competências .....	33
3.2 Pedagogia das Competências .....	37
3.3 Estrutura do Ensino Médio no Brasil: Organização geral, finalidades, currículo e competências .....	44
3.4 O Enem e o desenvolvimento de competências e habilidades no contexto da educação para o trabalho e a cidadania .....	58
<b>4 PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ÊNFASE NO ENSINO DE COMPETÊNCIAS</b> .....	63
4.1 Um contexto de incertezas: a utilidade dos conhecimentos inúteis .....	67
4.2 inovação na educação: similaridades com o mundo empresarial .....	75
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para estudar e construir este projeto de dissertação, é fruto de inquietações que movem minha trajetória profissional, como docente de Ensino Médio que fui e como Consultora Educacional da 5ª Coordenadoria de Educação<sup>1</sup>, onde atualmente exerço minhas atividades profissionais. As leituras acadêmicas e o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó reforçaram a motivação para a pesquisa, permitindo sistematizar e aprofundar a discussão proposta.

Desde a graduação em Pedagogia, entre 1990 e 1994, ouvia constantemente os discursos sobre a escola tradicional e o seu autoritarismo, as inovações proporcionadas pela Escola Nova, as intermináveis “queixas” sobre desempenho insuficiente dos estudantes, ganhando destaque as narrativas sobre os índices do Ensino Médio.

Durante os primeiros anos de docência, sentia confrontada com as tensões entre teoria e prática presentes na universidade e no cotidiano, principalmente, em questões relacionadas ao Ensino Médio. Neste movimento, fui acumulando dúvidas acerca da formação geral e formação específica. Nesse período surgiu um discurso denominado “Qualidade Total na Educação”. Assim, no final de 1996, produzi uma monografia de conclusão de curso de Pós-graduação com o título “Qualidade Total na Educação de Santa Catarina”.(MASCARELLO, 1996). A referida monografia teve como objetivo examinar as possibilidades de aplicação dos conceitos de qualidade total na educação. Partindo daquela investigação, foi possível inferir que o discurso da qualidade total na educação era uma tendência de aproximação entre o sistema

---

<sup>1</sup> Coordenadorias de Educação são unidades descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, cujas competências de atuação são: I - desenvolver as atividades relacionadas com: a) educação, ensino e instrução pública; b) magistério; c) assistência e apoio ao educando; d) seleção, adoção e produção de tecnologias educacionais e material didático; e) ensino fundamental e infantil; f) ensino médio, com ênfase na profissionalização; g) ensino superior; h) educação especial; i) espaços multiuso, de forma articulada com a Secretaria de Estado da Organização do Lazer j) educação de jovens, adultos e indígenas; II - garantir a universalização do acesso à educação; III - apoiar os municípios na administração do ensino fundamental e na alfabetização de jovens e adultos; IV - formular políticas nas áreas de educação, com ênfase para a inovação tecnológica e educacional; V - estabelecer e executar a política estadual de desenvolvimento científico e tecnológico; e VI - desenvolver políticas no sentido de erradicar o analfabetismo no Estado. (SANTA CATARINA, 2019, P.05).

educacional e o setor produtivo, com propostas pedagógicas fundadas nas teorias administrativas e empresariais.

Os anos se passaram e percebi o aumento da veiculação de discursos tais como: “a deficiência da qualidade do ensino em todos os níveis”; “o ensino de nível médio não prepara adequadamente os estudantes para a universidade, nem para o ingresso no mundo do trabalho”; “a irresponsabilidade do Poder Público para com a educação”, entre outros. Passados vários anos, observei que eles continuam existindo e a cada dia parecem ser mais frequentes, com desdobramentos significativos no contexto educacional contemporâneo.

Indícios da crise educacional são evidentes em nosso tempo, porém os fatores supostamente geradores dessa crise histórica e atual são polêmicos. Por exemplo, questões como desigualdade social, recursos financeiros escassos, currículos inadequados, teorias desvinculadas da realidade, práticas vazias de teoria, entre outros, são elementos que, se não são “a raiz” da crise, certamente contribuem como o agravamento da situação.

As “receitas” para a melhoria ou para a “solução” dos problemas complexos do campo educacional têm sido as mais variadas: vão desde a regionalização dos produtos da merenda escolar, à criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), da inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), à inserção da pedagogia das competências, como princípio da organização curricular, entre outros.

Foi nesse tempo conturbado para a educação, que estive envolvida juntamente com o conjunto de professores das escolas da regional de Xanxerê<sup>2</sup>, em discussões e reflexões sobre como adequar a Proposta Curricular de Santa Catarina às exigências e proposições da BNCC.

No contexto específico do desenvolvimento desta pesquisa, no âmbito da Gerência Regional de Educação de Xanxerê, realizou-se em agosto de 2015 um seminário buscando coletar contribuições de professores e comunidade para texto da BNCC.

Concomitante, eu participava de reuniões da Secretaria da Educação em esfera regional e estadual. Nestes espaços, muito se falava sobre competências na

---

<sup>2</sup> Xanxerê é um município brasileiro localizado no oeste do estado de Santa Catarina, distando 508 km da capital estadual, Florianópolis. Sendo uma cidade média-pequena com uma população estimada em 49.738 habitantes, é a terceira maior cidade do oeste catarinense.(SANTUR,2018).

formação do Ensino Médio e, de como elas seriam implementadas no Projeto Político Pedagógico das escolas. No entanto as questões relacionadas ao Ensino Médio acabavam por ficar “de lado”, a espera de um documento orientador específico.

Nesses espaços de debates, estavam presentes avanços e retrocessos da Educação Básica. Se por um lado, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pareciam estar “se fortalecendo” com um documento orientador, por conta da reforma do Ensino Médio a discussão sobre essa etapa de ensino permanecia inalterada.

No que se refere aos avanços e retrocessos da educação no Brasil, importa rever alguns fatos da história. O Brasil, a partir de 1980, passou por grandes mudanças em sua legislação. Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, que é um marco na defesa de direitos sociais, entre eles, o da educação. Foi a partir da Constituição que se estabeleceram leis complementares.

Em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei instituiu a educação básica e definiu sua composição em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cabe lembrar que a sua elaboração foi influenciada pelas propostas de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), não sem impactar nos direcionamentos das políticas educacionais que passam a promover programas e projetos educacionais articulados ao sistema produtivo. (BRASIL, 1996).

Com base nessas diretrizes, foi elaborado o documento da BNCC, que define um conjunto de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada pelos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica. (BRASIL, 2018). As competências, que serão abordadas mais a frente, foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21 (BRASIL, 2018).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, se refere “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.15). Isso marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

As vivências em contextos educacionais da Educação Básica, instigou o tema sobre a formação por competências como princípio de organização curricular para o ensino médio. Os questionamentos sobre os desdobramentos da lógica por competência para o ensino médio, definiu o seguinte problema de investigação: Quais as intenções manifestas e não-manifestas, contradições e paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio de organização curricular para o ensino médio?

Dessa forma, os estudos que realizamos tiveram por objetivo geral: **analisar as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio da organização curricular, tomando como referência o ensino médio, em um movimento que pretende ponderar também acerca dos desdobramentos que podem atingir a cultura e a organização escolar.** Decorrentes do objetivo geral deste estudo, outros objetivos se desdobraram, conforme a seguir:

- Investigar a base conceitual que constitui a noção de formação por competências;
- Identificar os elementos que constituem o processo de formação e desenvolvimento de competências;
- Refletir acerca do processo de “uniformização” da formação escolar no EM com ênfase no ensino das competências.

A importância social desta pesquisa reside no fato de que atualmente, a discussão sobre a formação por base em competências, devido às novas demandas da gestão empresarial, a explosão tecnológica entre outros, vem se avolumando. Daí a necessidade de pesquisas voltadas para o entendimento das competências na educação básica, especialmente no ensino médio, a partir da perspectiva da formação para o mundo do trabalho, no sentido de pensar no conhecimento, habilidades, atitudes, etc., que os alunos constroem durante o seu percurso educacional e que devem ser integrados e mobilizados em situações profissionais que enfrentarão em seu cotidiano profissional.

O presente estudo revela-se significativa do ponto de vista acadêmico, sobretudo ao ampliar as pesquisas sobre a questão da pedagogia das competências

como princípio da organização curricular, correlacionando-a a outras importantes variáveis, como por exemplo os debates que tem sido promovidos por organizações internacionais, cujo argumento se concentrou na necessidade de estabelecer vínculos entre o sistema educacional e as novas realidades social, econômico e de trabalho.

Parte-se da ideia de que o estudo sobre formação por competências como princípio de organização curricular para o ensino médio é relevante, pois, poderá suprir lacunas importantes acerca deste tema, tal como, as sinalizadas por Rios (2002), Ramos (2006), Ricardo (2010), Ricardo e Zylbersztajn (2002), Duarte (2005, 2011), Roldão (2002), Rezer (2014, 2018, 2019) e Ruas (2001) entre outros.

É importante lembrar que alguns aspectos sobre a formação por competências que serão abordados nesta pesquisa são polêmicos, mas é necessário se despir de certos preconceitos e compreender a problemática sob uma perspectiva reflexiva e crítica, analisando conceitos e sua “aplicabilidade” nos dias atuais, levando em consideração a situação da educação em nosso país, principalmente, no que diz respeito aos índices que revelam aprendizagens ineficientes relacionados ao Ensino Médio.

Em relação aos procedimentos teórico-metodológicos, destaca-se a visão de Dalbosco (2014), em que o método é o ordenamento necessário aos diferentes processos para alcançar um determinado fim ou um resultado almejado. De maneira que, compreende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade através do trabalho científico.

Para que a elaboração de um trabalho científico se concretize, é fundamental que se tenha clareza do que efetivamente é pesquisa científica, tarefa que Dmitruk (2012, p.177) nos auxilia ao esclarecer: “[...] pesquisa científica em sentido geral, consiste no exame intencional, crítico e exaustivo de um problema, subsidiado pelo instrumental teórico-metodológico de uma área”.

O presente estudo adotou os pressupostos da pesquisa descritiva bibliográfica com abordagem qualitativa. Segundo Gatti (2001), a abordagem qualitativa procura perceber um fenômeno particular em profundidade. Utilizando-se de questões do tipo “como” e “por que”, a necessidade do estudo é compreender o fenômeno que é observado (GATTI, 2001). Ao invés de estatísticas, regras e outras

generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações, análises e interpretações.

Métodos qualitativos geralmente trabalham com descrições, comparações e interpretações e visam responder perguntas sobre o 'o **que**', '**como**' ou '**porquê**' de um fenômeno. Nessa acepção, esta pesquisa se caracterizará como sendo de natureza descritiva bibliográfica, com uma abordagem qualitativa.

Desta forma, partindo destes elementos introdutórios, no primeiro capítulo, realizamos um breve estudo sobre a etimologia do termo competência, numa perspectiva histórica, terminológica e semântica. Na sequência, será abordado o conceito de competência através de uma revisão de fontes e, para tal, nos referenciamos em alguns autores, tais como, Perrenoud, (2000); Dugué, (2004); Fleury e Fleury (2001); Roldão, (2002); Muñoz-Seca, Riverola (2004) entre outros.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos um quadro com o resultado de uma análise de conteúdo, integrando e diferenciando os diversos elementos que compõem a construção do termo competência. Para esta análise, os núcleos conceituais de competência foram identificados a partir das seguintes questões: o que é, para quê, onde e como.

Para o desenvolvimento do segundo capítulo, tomamos como ponto de partida a discussão sobre a formação por competências, e sua aproximação com os conceitos de competências e sua incorporação em propostas de educação básica. Destacamos o Relatório Jacques Delors, cujas orientações ganham especial relevo nas proposições curriculares da formação por competências nas reformas de diversos países, inclusive o Brasil. Ainda neste capítulo, apresentamos a tendência pela adoção das competências como orientadora da reforma curricular brasileira e do seu sistema de avaliação nacional na educação básica.

No terceiro capítulo realizamos uma reflexão sobre as tentativas de padronização do educação básica que, dentro de um processo de ampliação do controle sobre os sistemas de ensino, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial. O texto mobiliza argumentos em torno da utilidade dos conhecimentos e da noção de inovação articulada ao movimento de empresariamento da educação, considerando possíveis desdobramentos para o contexto escolar.

Nas considerações finais da pesquisa, sem a intenção de concluir ou encerrar as reflexões e análises, ficam abertas possibilidades de novas leituras acerca da

formação por competências. Ênfase a necessidade e relevância de futuras pesquisas sobre o assunto.

O desenvolvimento dos capítulos desta dissertação permite avançar na análise das implicações que envolvem o processo de formação por competências considerando suas possibilidades de construção no campo oficial, nos diversos âmbitos em que ela se insere: global e local. Tencionamos, com esta dissertação, possibilitar a ampliação do debate crítico sobre o conceito de competências, contribuindo para a discussão sobre a formação no EM, ponderando a cerca dos desdobramentos que podem atingir a cultura e a educação escolar.

## 2 COMPETÊNCIA: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

Competência está entre as palavras ou conceitos que são usados com frequência no contexto educacional e, será o que pretendo analisar aqui. Com efeito, o termo competência e suas múltiplas variantes: profissional, educacional, pessoal, trabalhista, humana, social, cidadã, cultural e até digital oferecem enormes listas de resultados nos mecanismos de busca do banco de teses e dissertações da Capes e no Google acadêmico.

Nesses resultados também aparecem longas coleções de classificações que se referem a competências transversais, básicas, chaves, genéricas, entre outras. Neste cenário, uma questão fundamental é de natureza conceitual e deve permitir que a noção competência seja situada em sua divergência e complementaridade com outros termos relacionados. Especificamente em relação aos saberes e conhecimentos e também em relação a habilidades e atitudes.

A primeira discussão que pode ser introduzida refere-se ao significado de competência. O que dizemos quando nos referimos à competência? Ainda mais: por que usamos competência e não outros termos? As respostas não são simples, visto que a dificuldade de conceituar competência cresce significativamente com a necessidade de usar o conceito de maneira apropriada.

É necessário, portanto, estudar seu significado para usar a palavra como representação de seu conceito, especialmente devido às imprecisões do próprio termo e às confusões com conceitos relacionados.

Com objetivo de esclarecer o termo, a proposta deste capítulo permite transitar entre o uso e o sentido da competência através de três elementos: uma visão histórica, uma referência etimológica e uma delimitação semântica. Esses aspectos estão integrados a uma abordagem conceitual baseada em uma revisão bibliográfica, buscando suporte teórico para o entendimento das potencialidades, críticas e limitações da competência no campo educacional.

## 2.1 Perspectiva histórica, terminológica e semântica de competência

Para uma revisão histórica da primeira utilização do conceito de competência encontramos em Mulder (2007, p.05) a referência sobre o diálogo platônico *Lisis*<sup>3</sup>:

[...] *el primer uso del concepto de competencia lo encontramos en el conocido diálogo platónico Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se emplea la palabra 'kanótis' (ικανότης), cuya raíz es 'ikano', un derivado de 'iknoumai', que significa 'llegar'. Se traduce como la cualidad de 'ser ikanos', ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende.*

Visão histórica semelhante tem sido amplamente tratada em trabalhos de Mulder, Weigel e Collins (2007). Os referidos autores afirmam que a ideia de competência, do ponto de vista histórico, além do diálogo Platônico *Lisis*, também aparecia no Código Babilônico de *Hamurabi*<sup>4</sup> onde consta: “*telles sont les décisions de justice que hamumurabi, le roi compétent, a établie pour engager le pays conformément à la vérité et à l'orde équitable*”<sup>5</sup> (MULDER, 2007, p.06).

Nesse contexto histórico, Mulder (2007) destaca que no latim se encontra o termo *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir).

O autor destaca também que, no grego antigo existe um equivalente para o termo “competência”, que é *ikanotis* (ἰκανότης). Traduz-se por “qualidade de ser *ikanos* (capaz)“, ou seja, ter a capacidade de fazer qualquer coisa, e por “capacidade” *epangelmatikes ikanotita* (ἐπιγγελματικῆς ἰκανότητος), que significa capacidade ou competência profissional. (MULDER, 2007).

Além dessa perspectiva histórica, a etimologia revela que competência vem de *com* + *petere*:

[...] em latim significa pedir junto com os outros, buscar junto com os outros. Aquele a quem nada apetece é um inapetente; aquele que nada quer, que não sabe buscar junto com os outros é um incompetente. Derivações próximas são *competitio*, que significa tanto acordo quanto rivalidade, e que

<sup>3</sup> *Lisis* é um diálogo platônico que ocupa-se com o conceito de *phylia* (amizade, amor). Pertence à série conhecida como ‘primeiros diálogos’, composto na época em que o autor ainda era jovem. Esse texto é essencialmente um monólogo de Sócrates, com o objetivo de cativar o interesse do público; sobre o discurso da ideia de ‘amor, amizade’; composto pelos jovens Menexeno e Lísis. (GOLDSCHMIDT, 2002). Os personagens são Sócrates, Ctesipo, Menexeno e Lisi.

<sup>4</sup> Hammurabi, foi um rei babilônico do século XVIII a.C.

<sup>5</sup> Tais são as decisões de justiça que Hamurabi, o rei competente, conseguiu engajar o país de acordo com a verdade e a imparcialidade equitativa. (MULDER, 2007).

conduziu apenas no latim tardio, à ideia de competição; *competentia*, que remete a proporção, a justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente, em dada situação. A associação de competência com capacidade conduz a atenção a *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo. As principais características da ideia de competência parecem encontrar raízes em tal feixe de relações etimológicas (MACHADO, 2006, p.24).

Para fundamentar essa questão, buscou-se também a contribuição de Loiola (2013), quando ela destaca que a etimologia da palavra competência remete à Idade Média, com as guerras por território e batalhas de conquista. Traz, também, ideia de justiça, de estar preparado para a luta e para a disputa e, nesse sentido, o termo competência está relacionado com o Direito.

Avançando um pouco mais na história, Mulder (2007) indica que no século XVI o conceito foi reconhecido em inglês, francês e holandês e, a partir desse período há registros do uso da palavra competência nestes idiomas.

Marise Nogueira Ramos, em livro intitulado “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?” (RAMOS, 2006) apresenta uma análise profunda deste conceito, preconizando que, em 1970, na França, o conceito de competência surgiu no questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, especialmente técnica. Descontentes com o desacordo que ocorria entre as necessidades do mundo do trabalho e o que os trabalhadores ofereciam, buscavam aproximar o ensino das necessidades empresariais, tendo em vista o aumento de capacitação dos trabalhadores. Havia uma relação entre competências e saberes (saber agir) no referencial do certificado de conclusão de curso e do emprego.

Autores franceses como Le Boterf e Zarifian, bem como autores ingleses como Jacques e seus seguidores, contribuem para o enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas e enfoques sobre a formação do conceito em vários países. (FLEURY; FLEURY, 2001).

Com relação ao Brasil, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como *input*<sup>6</sup>, algo que o indivíduo tem.

---

<sup>6</sup> Por onde o indivíduo tem a entrada da informação. Terminologia própria do campo da Tecnologia da Informação.

No Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), o vocábulo está assim retratado:

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

Nesse sentido, o quadro 1 a seguir apresenta uma síntese integradora da aproximação do conceito de competência que permite identificar atributos pessoais (capacidade, adequação), elementos de processo (ter uma habilidade, certa destreza, ir ao encontro, concordar, aspirar) e referências a um produto (alcançar algo, aspirar a algo).

	<b>Fontes conceituais para a noção de competência</b>
<b>Perspectiva histórica</b>	Capacidade, habilidade de conseguir algo, certa habilidade, permissão
<b>Perspectiva etimológica</b>	Ir ao encontro, responder, concordar, aspirar a algo, ser apropriado.
<b>Perspectiva semântica</b>	Aptidão, adequação, quem sabe uma certa ciência ou matéria, especialista na coisa que expressa.

**Quadro 1-** Fontes conceituais para a noção de competência  
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os elementos retomados na síntese são referência ao fato de que algo é feito e o que se sabe fazer; e a atitude e disposição com as quais se faz. Esses elementos indicam que o termo competência pode ser abordado e entendido a partir de diferentes perspectivas devido ao fato de que nasceu e se desenvolveu em dois campos distintos, educacional e laboral, potencializando ainda mais polissemia.

Com efeito, faz-se necessário a busca de um corpus teórico que fundamente, defina, explique princípios psicológicos, conceitos pedagógicos e elementos educacionais constituintes no conceito de competências, a partir de uma leitura crítica.

Para aprofundar o estudo de acordo com o conceito de competência, apresentamos, a seguir, considerações de autores que efetuam pesquisas direcionadas ao tema.

## **2.2 O conceito de competência: uma revisão de fontes**

Partimos da constatação de que o uso do termo competência é muito representativo no jargão pedagógico do momento, embora o sentido de uso, às vezes, não esteja de acordo com o seu significado.

Assim, em se tratando do termo competência, parte do pressuposto que existe uma grande distância entre seu uso e seu significado. Podemos tomar por inferência, considerando nossas experiências e as leituras realizadas, que o próprio uso da palavra tem gerado um certo conflito em torno do termo. O uso incorreto do conceito possibilita que seja utilizado um mesmo termo para diferentes realidades ou para atributos ou componentes do próprio conceito de competência.

Bem verdade, lembrando Tugendhat (2012), em seu livro Lições sobre Ética, não pretendemos expressar o “verdadeiro” sentido, da palavra, tendo em vista a polissemia em torno do termo. Porém, temos de aprender e entender sobre o uso e sentido das palavras que pronunciamos.

De acordo com Rezer (2018, p. 02), “[...] há de se considerar com o devido cuidado a ambiguidade do sentido da palavra competência, que pode se referir à ideia de competição, mas também, pode se referir a ideia de buscar junto com outros”.

Além disso, a língua portuguesa pode influenciar esta questão, por sua riqueza e pluralidade própria, dificultando o consenso e delimitando conceitos de competência, por sua afinidade com os outros termos que inclui habilidade, destreza, capacidade, perícia, atitude, entre outros (FLEURY; FLEURY, 2001).

Dessa forma, no caso do termo competência, existe uma certa distância entre seu uso e seu sentido. De fato, conforme Ramos (2006) há unanimidade na literatura revisada em relação à qual competência inclui os termos anteriores, apesar de não significar para todos o mesmo sentido e apesar de utilizar os termos anteriores sem um critério claro, de maneira confusa, para identificar habilidades que não são em si, competências, e sim, unicamente objetivos, tarefas, conteúdos, atitudes. Muito comum é a confusão com capacidade pessoal; se fosse esse o caso,

as capacidades seriam difíceis de ensinar já que aludem a estados pessoais (RUAS, 2001).

Um breve olhar sobre a literatura relacionada ao assunto permite apontar que apesar de não se observar consenso sobre seu conceito, muitas são as definições e propostas de abordagens em torno dessa noção. As correntes mais difundidas, no entanto, habitualmente a relacionam a fatores atuais do mundo do trabalho, da educação e da gestão de pessoas, abordando temas como formação, capacitação, aprendizado, ação, mobilização de recursos, busca por resultados, desempenho e interação (PERRENOUD, 2000; DUGUÉ, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; ROLDÃO, 2002; MUNOZ-SECA; RIVEROLA, 2004).

Importa destacar, em primeiro lugar, dois projetos que tiveram um grande impacto sobre a temática. O projeto Definição e Seleção de Competências - DeSeCo, patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - (OCDE)<sup>7</sup> - iniciou no final de 1997 com o objetivo de construir uma estrutura conceptual de referência abrangente para, por um lado, o desenvolvimento de competências chave individuais e, por outro, a sua respectiva avaliação de acordo com normas internacionais. (SÁ; PAIXÃO, 2015).

O projeto DeSeCo foi uma continuidade aos relatórios Aprender a Ser – educação do futuro de 1972<sup>8</sup> e Educação: um tesouro a descobrir. (DELORS, 1996). O projeto define competência como “[...] a capacidade de responder às demandas individuais ou sociais para executar uma atividade ou uma tarefa” faz parte de uma combinação de “habilidades práticas e habilidades cognitivas inter-relacionadas, conhecimento (incluindo conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que podem ser mobilizados em conjunto para atuar efetivamente”. (OCDE, 2003, p.8).

---

<sup>7</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica é uma organização internacional de 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE é composta por economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos (SOUZA, 2012, p.03).

<sup>8</sup> Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971. Foi presidida por Edgar Faure, ex- Primeiro-Ministro Francês (na época oficialmente chamado de Presidente do Conselho de Ministros) no período de janeiro de 1952 até março do mesmo ano. Assumiu um segundo mandato em fevereiro de 1955 a janeiro de 1956. Foi ministro da Educação da França entre 1968 e 1969, tendo assumido, anteriormente, outros ministérios (SOUZA, 2012, p.03).

O mesmo texto informa ainda que competência “[...] se manifesta em ações, comportamentos que podem ser observados ou medidos” (OCDE, 2003, p.48), o que implica a pretensão em estabelecer indicadores para sua avaliação e mensuração.

Outra referência importante é o Projeto *Tuning*<sup>9</sup> que surgiu na Europa no contexto de reforma da Educação Superior Europeia materializado no Tratado de Bolonha em 1999. O projeto indica que as competências representam uma combinação dinâmica de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores. (FERREIRA; LIMA, 2017).

Além dos conceitos apresentados nos dois projetos, importa destacar outras conceituações do termo competência. A partir do relatório de Delors, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1996) define competências como “[...] o desenvolvimento de capacidades complexas que permitem aos alunos pensar e atuar em diferentes áreas”.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, com muitos trabalhos desenvolvidos em torno das competências, declara: “[...] a competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais, que respondem na medida do possível, à singularidade das situações presente”. (PERRENOUD, 2000, p.31).

Acrescenta ainda que “[...] uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 2000, p.33). Ou seja, a competência é, então, “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p.23).

De acordo com Holanda (2009, p.36) “[...] competência é a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.

As concepções de Perrenoud e Holanda se assemelham a Dugué (2004) que destaca que as competências são definidas como “saberes em ação”; um

---

<sup>9</sup> A partir da implementação de Programas e Projetos desencadeadores de interesses e currículos comuns originou-se o Projeto *Tuning* no continente europeu, estendido posteriormente ao Continente Latino Americano. O eixo transversal do projeto centrou-se desde a sua formulação no estabelecimento e implementação de competências curriculares no contexto de reforma do Tratado de Bolonha (FERREIRA; LIMA, 2017).

conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação em um dado momento.

Para Roldão (2002), a competência surge quando, diante de uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra diante de diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Baseado em Muñoz-Seca e Riverola (2004), competência envolve um conjunto de conhecimentos, que, por sua vez, remete a três categorias de competências, assim definidas:

[...] competências de domínio: agrupamento de conhecimentos cujas relações internas têm a ver com a forma como os objetos do entorno se relacionam com as tarefas a realizar; - competências de tarefas: agrupamentos de conhecimentos que apontam para relações internas circunscritos aos objetivos das tarefas e às atividades que contribuem para a obtenção desses objetivos; e - competências de inferências: conjunto de conhecimentos que se relacionam entre si pelas características do processo dedutivo dos conhecimentos que as constituem. (MUÑOZ-SECA; RIVEROLA, 2004, p.56).

Dessa forma, competência incorpora elementos operacionais que insistem na utilização prática de seus atributos. A partir de uma perspectiva sociocultural, Ferreiro (2011, p.19) propõe que as competências são:

[...] formações psicológicas superiores que integram o conhecimento de uma área de atuação, habilidades específicas, geralmente de vários tipos, bem como atitudes e valores de natureza particular. para a realização de uma tarefa em busca da realização dos objetivos estabelecidos com bons níveis de desempenho em um contexto sócio-cultural específico.

Mais sintético, Zarifian (1999) afirma que competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

Diante do exposto, constata-se que o conceito de competência abrange o conhecimento formal sistêmico e o conhecimento abstrato que, em conjunto levam o

indivíduo a “estar preparado” isto é, adequadamente treinado e habilidoso, a fim de não sendo pêgo por eventos e mudanças de tendências.

Em conformidade com os referenciais teóricos estudados, até o momento, constata-se que a conceituação do termo competência é ampla e variada, sua utilização remete a significados diferentes, em consonância com o contexto em que a reflexão está inserida.

Em resumo, o quadro a seguir é o resultado de uma análise, integrando e diferenciando os diversos elementos que compõem a construção do termo competência. Para esta análise, os núcleos conceituais da competência foram identificados a partir das questões: o que é, para quê, onde e como.

<b>FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS</b>	<b>O que é</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma atuação integral</li> <li>- Articulada</li> <li>- Ativa</li> <li>- Integra aquilo que temos que aprender</li> <li>- Síntese de algo</li> <li>- Uma interseção de componentes</li> <li>- Conjunto de</li> <li>- Saber mobilizar</li> <li>- Combinação de</li> <li>- Combinação dinâmica de</li> <li>- Formação psicológicas superiores</li> </ul>
	<b>Para que</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, interpretar, argumentar e resolver problemas</li> <li>- Atuar</li> <li>- Realizar algum tipo de atividade</li> <li>- Realizar uma atividade ou tarefa</li> <li>- Exercer uma profissão</li> <li>- Colocar em prática o que é aprendido</li> <li>- Responder as exigências</li> </ul>
	<b>Onde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em um contexto determinado</li> <li>- Em contextos complexos</li> <li>- Em contextos singulares</li> <li>- Em situações problemas</li> </ul>
	<b>Como</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com ética</li> <li>- De forma autônoma e eficiente</li> <li>- De forma flexível com bom nível de desempenho</li> </ul>

**Quadro 2** - A construção do termo “competências”  
Fonte: Elaboração da autora (2019).

A partir da análise realizada é possível observar uma aproximação integradora do conceito de competência. Assim, a competência se apresenta como uma ação integral capaz de articular, capacitar, integrar, sintetizar, mobilizar e

combinar o conhecimento em diferentes saberes, ou seja, conhecer, fazer e ser, “saber fazer” em seus diferentes atributos.

Além disso, o “para que” a competência tem a ver com atuar, exercer uma profissão, realizar uma atividade ou uma tarefa. Também permite identificar, interpretar, argumentar e resolver problemas, atualizando o que é conhecido e colocando em prática o que foi aprendido para atingir os objetivos definidos, respondendo a demandas individuais ou sociais que fazem parte do ser integral que é a pessoa.

Destaca-se a dimensão contextual “onde” levando em conta sua evolução em contextos socioculturais complexos, autênticos, singulares, diversos, nos quais ações, comportamentos ou escolhas se desenvolvem e nos quais participa, interage e aprende em todo o processo de vida.

Por fim, o atributo “como” tem a ver com o fato de que a competência deve ser realizada com adequação a ética, de forma autônoma e flexível, com bons níveis de desempenho e de forma eficiente.

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideais sobre como deve ser a formação da classe trabalhadora. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade “mais justa” e de homens plenamente desenvolvidos.

O tópico a seguir faz uma discussão do entendimento da educação escolar, bem como uma aproximação aos conceitos de competências e sua incorporação em propostas de educação básica, especialmente no ensino médio.

### 3 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

O conceito de educação e formação por competências vem intervindo nas teorias de ensino e aprendizagem que em determinado momento da história, mudaram à luz de políticas públicas, pesquisas, publicações de estudiosos e declarações de organizações internacionais como por exemplo o BM, BID, OIT e a UNESCO<sup>10</sup>.

A discussão sobre competências baseia-se na natureza do vínculo entre educação e do mundo do trabalho através da formação prática, um tema que tem sido promovido por organizações internacionais, cujo argumento se concentrou na necessidade de estabelecer ligações entre o sistema educacional e as novas realidades social, econômica e trabalhista (RAMOS, 2006); através da articulação entre teoria e prática profissional (UNESCO, 1996); e colocando maior ênfase na ligação entre formação escolar com treinamento em cenários práticos. (RAMOS, 2006).

Sobre a participação de organizações internacionais na educação, destaca-se o Relatório coordenado por Jacques Delors, iniciado em 1993 e concluído em 1996. O relatório foi encomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO e, posteriormente publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”. A fim de estabelecer uma “educação ideal” para as próximas sociedades, o relatório estabeleceu três temas transversais: Tecnologias de comunicação; professores e processo de ensino; administração e finanças. O relatório também estabeleceu seis linhas investigativas de trabalho: Educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação pesquisa e ciência.

---

<sup>10</sup> A UNESCO, como organismo especializado das Nações Unidas, constituiu-se oficialmente em 4 de novembro de 1946, depois que vinte Estados aceitaram sua formação. A UNESCO foi organizada para ser a voz da educação dentro do sistema das Nações Unidas. A UNESCO trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Este papel é primordial, particularmente em face do terrorismo, que constitui a negação dos princípios e valores da Carta das Nações Unidas e um ataque contra a humanidade. O mundo requer urgentemente visões globais de desenvolvimento sustentável com base na observância dos direitos humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza. Temas esses que estão no cerne da missão da UNESCO e em suas atividades. (UNESCO, 2016).

O documento é um importante referencial aos projetos educativos brasileiros, principalmente porque o tempo de sua formação e o da redação final coincidiram com as discussões que resultariam no texto da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O relatório elaborado por Delors destacava as características da aprendizagem para o século XX. É possível inferir a partir do relatório que a sociedade da época já estava a bordo de uma revolução tecnológica. Tal revolução transformou e vem transformando fundamentalmente a forma de viver, trabalhar e relacionar. Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes. (DELOURS, 1996)<sup>11</sup>.

O autor afirma ainda que imersa nesse contexto, a missão da educação escolar parece exigir uma abordagem diferente da simples transmissão e acumulação de informações. Uma abordagem que possibilite enfrentar os novos desafios emergentes que afetam os sistemas de ensino, tanto quanto o restante da sociedade, ou seja a nova função social da escola:

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, 1996, p.89).

O relatório aponta que cabe às instituições de ensino refletir sobre seu significado, metas e foco principal, ou seja, refletir sobre seu sentido, a fim de

---

<sup>11</sup> Porém já vivemos algo parecido, a seu jeito e a sua forma a revolução provocada pela criação da imprensa, em 1450, é semelhante ao que ocorre com o uso das novas tecnologias. Fala-se em revolução que transformará a humanidade; no entanto, o que ocorre é que cada invenção que passa a ser utilizado pelo homem atende às necessidades do seu tempo. Da mesma forma, a invenção do telescópio por Galileu, produziu resultados de importância decisiva para o nascimento da técnica moderna, da técnica de precisão (FERNANDES, 2016).

enfrentar os novos desafios emergentes que afetam os sistemas de ensino, tanto quanto o restante da sociedade.

E segue o relatório apresentando as características da aprendizagem para o século atual enfatizando os quatro pilares da educação. Sobre os pilares da educação, Delours (1996, p.90) descreve:

**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 outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (grifo meu).

Nas palavras do Relatório, a escola está “aberta ao mundo”, onde estudantes e professores trazem consigo, para as aulas, princípios e comportamentos oriundos originalmente de outras fontes, entre elas a mídia (DELORS, 1996). Nessa direção, propõe uma nova ideia de fragmentação ao propor uma educação para a incerteza, para a qualidade, em que ocorra a substituição da “qualificação” pela “competência”.

Em resumo, o centro do relatório é a questão de articular a produção e a tecnologia como sendo a finalidade nobre da formação, assinala para a mudança nas diretrizes dos projetos educacionais em todo o mundo “[...] a fim de conciliar tecnologia, ciência, formas de organização social, sistemas de produção com desenvolvimento humano integral de modo que cada indivíduo em sua singularidade e razão histórica sintam-se contemplado e ativo na construção da identidade humana como forma universal de ser” (SOUZA, 2006, p.21).

Partindo dos princípios apontados no Relatório Delours, a UNESCO adota em seus documentos, a partir de 1996, a necessidade da aprendizagem continuada, ou seja, que ao longo da vida as pessoas sejam criativas, aprendendo sobre os relacionamentos interpessoais, ultrapassando o plano interpessoal imediato e buscando relacionamentos amplos e planetários.

Nesse sentido, Ramos (2006) afirma que no âmbito da sociedade da informação e do conhecimento, o termo competência emergiu no local de trabalho para responder às mudanças registradas num mundo cada vez mais complexo, flexível, instável e tecnológico. Educação baseada em competências visa promover a aprendizagem ao longo da vida, com base em uma educação voltada para a

construção e integração de diversas habilidades e atitudes, bem mais do que na “acumulação de conhecimento” (DELOURS. 1996).

Ambos os contextos, educacional e trabalhista, reconfiguraram seus paradigmas predominantes em torno do termo competência, rompendo com a idéia de que a posse do conhecimento é suficiente para uma pessoa mobilizar sua ação. É do surgimento do termo que é possível diferenciar claramente entre "posse", "Integração" e "mobilização" dos vários recursos cognitivos das pessoas, ou seja, a partir do surgimento do termo é possível distinguir entre "conhecimento potencial" (o que a pessoa deve fazer) e “conhecimento real” (o que realmente a pessoa sabe fazer). (PERRENOUD, 1999).

Para garantir esta questão, há vinte anos atrás Perrenoud (1999) afirmava que um novo modelo educacional requer uma estrutura curricular que reforça o desenvolvimento de competências tanto individualmente como coletivamente, sem que isso obrigue os sujeitos a executar ou assumir tarefas para as quais eles não estão preparados.

Aqui certamente cabe uma reflexão sobre o que significa “estar preparado”, haja vista que na sociedade da informação e do conhecimento parece haver o encorajamento a imprevisibilidade que sustenta a noção de “evolução” e “mudança”.

Nesse contexto, surgem questões relacionadas ao sistema educacional vigente e sua organização para preparar pessoas para este novo momento sendo que, conhecimento e competências, se tornam uma discussão necessária. Perrenoud (1999, p. 07) na introdução de um de seus livros questiona “Afinal vai-se a escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” Para refletir sobre tal questionamento, faz-se necessário explicitar a concepção de conhecimento, e como ela se relaciona com o conceito de competência.

### **3.1 Sobre a relação entre conhecimento e competências**

A sociedade mudou nos últimos anos nos mais diversos aspectos: político, social, econômico, tecnológico, cultural, religioso. De acordo com Bauman (2001) o mundo parece ter ficado mais fluido e menor, as distâncias parecem ter se reduzido. Hoje, não é possível afirmar sobre prováveis escolhas profissionais de uma criança, pois vão surgir muitas profissões em virtude dos avanços tecnológicos. Graças a tais avanços, tempo e espaço de aprendizagem também se modificaram. Vivemos

tempos de conexão, abundância e compartilhamento, porém ler, escrever, pensar, dialogar, movimentar-se irão se manter possivelmente como exigências para uma boa vida.

A evolução das novas tecnologias da informação e comunicação, sem dúvida, trouxe mudanças e desafios para vida humana que vai além do domínio pessoal das compras *on-line*, jogos e e-mails. Enquanto padrões individuais de consumo, vida social e expressão cultural certamente encontraram novas possibilidades na paisagem digital, a ascensão da comunicação instantânea global em rede sugere caminhos para mudanças irreversíveis. (BAUMAN, 2001).

Aranha e Martins (1992) registraram que o conhecimento, implica numa “posse” da realidade, e permite que o ser humano se torne mais apto para a ação consciente.

[...] o conhecimento é o ato, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação. Por outro lado, o mundo é o que torna possível o conhecimento ao se oferecer a um sujeito apto a conhecê-lo. Só há saber para o sujeito cognoscente se houver um mundo a conhecer, mundo este do qual ele é parte, uma vez que o próprio sujeito pode ser objeto de conhecimento. Por extensão, dá-se também o nome de conhecimento ao saber acumulado pelo homem através das gerações. Nessa acepção, estamos tratando o conhecimento como produto da relação sujeito-objeto, produto que pode ser empregado e transmitido. (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 48).

Por outro lado, Rezer (2019) entende que o conhecimento tem a ver com a relação entre o sujeito e objeto. Compreender é fundir-se com a “coisa” a ser compreendida, um encontro com a realidade, a ponto de incorporá-la, por exemplo, a relação do sujeito com as coisas do mundo.

A apropriação dos saberes passa por “[...] atividades regulamentadas e organizadas, as quais levam a estabelecer que a primazia da aprendizagem tem relação com a efetividade do fazer.” (ROPÉ, 2004, p. 160).

Contudo, a efetividade do saber, tal como refere Rezer (2019), não é a única forma de reconhecer o conhecimento, “saber” nem sempre é “saber fazer”. Saber fazer é uma dimensão da vida, importante e necessária, porém não é única. “Saber sentir” e “saber pensar” são exemplos de dimensões que devem ser levadas adiante, pois estão relacionadas com características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas e a formação de atitudes de autodesenvolvimento.

O conceito de conhecimento parece fazer parte de uma gradação que requer sucessivos avanços qualitativos em uma representação hierárquica escalonada, na forma de uma pirâmide, já clássica.

Na colocação de Tanguí e Ropé (1997), os saberes, no plano didático, são, por definição, colocados em palavras, estruturados, organizados. Sua tendência é visar a exaustividade. São compostos, de tipo declarativo ou procedimental, estão baseados em segundos planos diferenciados que podem ser tipológicos ou hipotético-dedutivos, possuem diversos graus de abstração, de especificação ou de generalização.

Em se tratando de competências, a abordagem proposta por Perrenoud (2000) é ampla e abrangente, imersa em uma série de discussões e críticas a ela, guiada por uma perspectiva socioconstrutivista. De acordo com Perrenoud, há um mal entendido ao acreditar que, ao centrar-se os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento. Conhecimentos esses,

[...] as vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias...mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas ( as ações ) exigem. (PERRENOUD, 1999, p.07).

O autor segue afirmando que não há competências sem conhecimento; O conhecimento é essencial, o conhecimento não se desenvolve no vácuo. Toda competência implica uma mobilização de conhecimento. Se alguém tem conhecimento sobre um problema, mas não consegue usá-lo, diz-se que ele não é competente. Por outro lado, alguém é competente quando ele "aprende a fazer" alguma coisa e, além disso, ele está ciente de "por que e para quê", ele o faz (ele aprende a saber) e pode comunicá-lo efetivamente.

Desse modo as competências se aprendem, se constroem em seu tempo, não são algo dado, inato e estável. Tampouco são um patrimônio exclusivo da escola, há algumas que são promovidas por outros agentes e outras instituições sociais.

Concordamos com a ideia de que não há competências sem conhecimento; O conhecimento é essencial, o conhecimento não se desenvolve no vácuo. Um sujeito

competente, então, é alguém que identifica várias opções de resposta e, além disso, sabe escolher o curso correto de ação para resolver de forma eficaz e oportuna a situação complexa que lhe é apresentada, seja na sua vida pessoal, social e profissional ou profissional (RAMOS, 2006; KUENZER, 2001; RICARDO, 2010). Esta resposta não pode ser simples, mecânica ou rotineira, necessariamente terá que ser complexa, holística e integral, assim como os problemas da vida real (PERRENOUD, 1999).

Ramos (2006) entende que o pleno desenvolvimento da pessoa “[...] transcende a tarefa da escola, tendo em vista que o desenvolvimento pleno deve ser garantido em todas as dimensões humanas, como, por exemplo, o cognitivo ou intelectual, o físico, o motor, o espiritual, o social, o trabalho, a arte”.

Um desempenho competente inclui conhecimento, habilidades, atitudes e valores, mas o todo não é o mesmo que a soma de suas partes; o resultado é algo mais completo e diversificado do que esses três ingredientes juntos. O sujeito competente deve responder usando a integralidade e fazer uma leitura correta do contexto, porque as competências sempre ocorrem em um determinado contexto (temporal e espacial) e é somente nesse quadro que elas podem ser desenvolvidas e aprimoradas.

O conceito de competências envolve conhecimento, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação; Isso representa uma mudança na abordagem do conhecimento: de saber ao saber como. Na prática, isso muda o importância do currículo dos princípios, da estrutura conceitual para os métodos. (SOUZA, 2006).

No olhar de Souza (2006), essa abordagem amplia o sentido de escolaridade e o vincula às práticas sociais e à vida. A partir dessa lógica, a abordagem atribui maior significado à profissão docente e modifica a relação pedagógica, dando-lhe um significado mais cooperativo e menos conflituoso. No desenvolvimento de competências, o professor deve estar com o aluno, acompanhando-o como um conselheiro e estimulando-o a refletir, em vez de apenas voltar-se para o conhecimento que deve ser assimilado.

Com isso, a ideia do conhecimento que se desdobra na questão do conteúdo vai sendo esquecida a tal ponto que há um afastamento do conhecimento em razão da utilização de dispositivos que auxiliam e instrumentalizam o “saber fazer”. Essa ideia vai chegando num nível de radicalidade em que emergem receios, uma espécie de má vontade e perda da paciência com as questões do conhecimento.

Nesse contexto, é essencial evidenciar que a lógica dos saberes sozinha não é suficiente para servir de base para a construção de competências. Uma competência se enriquece com a lógica de ação do campo prático, as quais dispõem numa perspectiva dialética dos saberes socialmente construídos pela atividade humana, adequada às finalidades visadas. (SOUZA, 2006). Logo, “os saberes são referência para a ação, representam uma tomada de distância, incitações reflexivas, relacionamentos que permitem a criação de um vínculo entre experiências diferenciadas”. (BAUDOIN, 2004, p.157).

Cumpra frisar, que se os saberes são voltados exclusivamente para a resolução de problemas do mundo prático, qual o lugar, por exemplo, da poesia neste “modelo” de formação? Devemos reconhecer que há outros saberes para vida. Se os problemas do mundo prático são a única fonte de elementos que vão mobilizar saberes, a formação e toda a existência do indivíduo será em função de resolver problemas práticos.

Feitas estas considerações a respeito da relação entre conhecimento e competências e o contexto educacional no qual se insere, no âmago da era da informação, procuraremos a seguir detalhar como o sistema educacional, tanto da educação formal como da educação para o trabalho, está sendo utilizado para dar suporte a pedagogia das competências.

### **3.2 Pedagogia das Competências**

Um dos termos reiteradamente presentes nos textos das reformas curriculares da década de 1990 no Brasil, é o termo competências. De acordo como Hamilton (1992, p. 23), há palavras que se tornam “lugares-comuns” no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a “linha de frente da análise educacional”, pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens e evolução, seu caráter histórico enfim, fiquem ocultos e induzam a uma falsa ideia de estabilidade no campo da escolarização

Ao se fazer a leitura das reformas educacionais da década de 1990, descobre-se que o termo competência foi uma substituição do termo qualificação:

Em verdade, a Pedagogia das Competências é um termo surgido no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de

um 'novo' trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação (HOLANDA *et al*, 2009, p.124).

A reestruturação dos processos de produção ocorreu devido ao colapso do modelo taylorista/fordista onde prevalecia as tarefas produtivas, estritamente programadas pelos gestores e executadas pelos trabalhadores. O modelo taylorista/fordista foi substituído pelo toyotismo. Hirata (2003, p.133) descreve o momento dessas mudanças. Para a autora,

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho, e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia, trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais (HIRATA,2003, p.133).

O modelo toyotista busca a aplicação não mais do trabalho individual como no modelo fordista, mas do trabalho em equipe, cuja expressão mais importante são as competências para atingir a qualidade total dos processos de produção. O toyotismo passou a exigir um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, muito além do tradicional repertório descritivo das qualificações.

<b>MODELO TAYLORISTA FORDISTA</b>	<b>MODELO TOYOTISTA</b>
Capacidade de cumprir tarefas	Capacidade de iniciativa, de tomada de decisões de assumir responsabilidades
Capacidade de realizar tarefas simples e repetitivas	Capacidade de realizar tarefas variadas e complexas
Disciplina e obediência as instruções	Capacidade de identificar e resolver problemas com base em uma compreensão global
Trabalho individual e isolado	Capacidade de adaptação às mudanças e ao trabalho em equipe
Conhecimentos técnicos especializado e limitados	Nível elevado de conhecimentos técnicos transferíveis

Quadro 3 - Diferentes capacidades exigidas no Modelo taylorista-fordista e no Modelo toyotista.  
Fonte: HIRATA, (2003, p.133).

Sobre as exigências do trabalhador para atuar neste novo modelo de produção, Hirata (2003, p. 24) destaca:

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (inteligência emocional?).

No Brasil, desenvolveu-se o conceito de pedagogia das competências passando a fazer parte dos discursos oficiais no âmbito da educação. Em seus escritos, Ramos (2006, p.273), afirma que:

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico, político e cultural.

A ideia da substituição do trabalhador formado no contexto Taylorista/Fordista, pelo chamado trabalhador cognoscente, vincula-se de vez à chamada sociedade do conhecimento que teria como uma de suas principais características “[...] uma nova relação das pessoas com a ciência” (RAMOS, 2006, p. 132).

No entanto, cabe uma reflexão sobre o fato de que o conhecimento que se deseja gerar nessa sociedade não é um conhecimento constituído a partir dos saberes acumulados pela humanidade, particularmente aqueles que foram desenvolvidos no contexto das ciências. Em certa medida não é esse o conhecimento que se deseja disseminar. O que se propõe é muito mais a atitude de prontidão ou adequação às novas tecnologias de produção. Cabe destacar que o fato de que a ideia da sociedade do conhecimento elogia a ciência numa formação técnico científica, porém em um contexto que parece que vai perdendo a fé na ciência.

O desenvolvimento tecnológico e a sociedade do conhecimento, ou pós-industrial, são considerados os dois grandes eixos da chamada nova ordem.

Partindo desse pressuposto, tomando como referência a afirmação de Holanda *et al* (2009), a pedagogia das competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho, justificando de fato

de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer a programas assistencialistas.

Holanda *et al* (2009) sinaliza que o termo competências se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção, para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego.

Entretanto, Perrenoud (2000, p.56) declara que “[...] o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, os saber-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.)”.

Por outro lado, importa reconhecer que Rezer (2018, p.04) define competência característica humana de segundo nível, ou seja,

[...] características secundárias (derivações menores de nossa formação, geradas a partir de um repertório mais denso), por vezes, alçadas apressadamente, sem o devido cuidado, à condição de categorias primárias – em tese, categorias mais elaboradas, que representam um lastro (os alemães chamariam de *grund*), que carrega os fundamentos necessários para a geração de categorias mais específicas, portanto, secundárias.

Ao considerar argumentos desta ordem, é possível trabalhar com a ideia de que ‘Competência’ não se trata de uma característica primária do ser humano, mas sim, uma *característica secundária*, uma possibilidade humana decorrente de nossa capacidade de pensar, julgar, ler, escrever e movimentar-se no mundo.

Nesse sentido, Rezer (2018, p. 19) preconiza que “Certamente, a ideia de formação por competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca radicalmente para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista”. Ou seja, a lógica do conhecimento aplicável em que, será útil para resolver problemas específicos.

Ao assumir as competências como forma de mobilizar um conhecimento “aplicável”, o saber-fazer operacional validado, entende-se que as qualificações adquiridas na profissão são transitórias, em contraposição de um diploma, que certifica um título. Este, contudo, não é mais suficiente para a empregabilidade.

E como ficaria a questão da formação por competências tendo em vista a “uberização”<sup>12</sup> do mundo do trabalho? Segundo Pochmann (2017, p.19) “O que estamos denominando de uberização é uma nova fase, que é praticamente a autonomização dos contratos de trabalho”. É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho.

Nesse sentido, pondera-se ser relevante considerar as permanências acerca da precariedade nas relações de trabalho, bem como ressaltar os aspectos efetivamente novos nesse fenômeno, incluindo profissionais da educação.

O “saber-fazer”, nesse caso, envolve não só os conhecimentos adquiridos, mas também as experiências acumuladas ao longo da atividade profissional, e o adjetivo “operacional” implica que tais saberes serão aplicáveis em situações práticas. Esses saberes terão que ser “validados”, ou seja, serão confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa, pois apenas a titulação, praticamente entendida como a qualificação, não é mais garantia de competência (RICARDO, 2010, p.05).

Nesse contexto, se fortalece a ideia de que,

[...] na perspectiva da ‘lógica das competências’, o trabalhador pertence à empresa e tem liberdade para fazer tudo o que lhe é permitido. Ou seja, é uma forma de autonomia vigiada, inclusive para negociar individualmente o valor de sua competência expressa em remuneração, desconsiderando ou enfraquecendo a categoria. Entretanto, sua liberdade passa a ser menor ainda, na medida em que suas competências profissionais, que são seu bem de troca, só têm validade assegurada na empresa. Diante de tantas incertezas, a **construção do conhecimento se confunde com a adaptação do indivíduo ao ambiente e seus conhecimentos serão tão verdadeiros quanto mais eficazes se mostrarem**. Dito de outro modo: a eficácia dos saberes assume *status* de verdade. Esse cenário expressa o que se poderia chamar de uma privatização do indivíduo (RICARDO, 2010, p.05).

Nota-se, portanto, que, nesse cenário, o conhecimento é sempre algo instrumental, conhecimento verdadeiro é igual a conhecimento eficaz. Tal eficácia é valorizada no sentido de resolver problemas. A ideia da música, da arte, da filosofia perde força porque não se observa a eficácia em ação de tais elementos.

---

<sup>12</sup> Em um trabalho como esse não é possível avançar mais nessa discussão, mas abre-se a necessidade de novos estudos que venham a pensar essa articulação, entre o que se propõe como um modelo de formação, projeto educacional e aquilo que se pressupõe a questão das novas configurações do mundo do trabalho.

De acordo com Holanda *et al* (2009) é válido ressaltar que a lógica das competências é compatível com a perspectiva do conceito de empregabilidade e de empreendedorismo.

Nessa perspectiva, o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. Assim, ser empregável é ter a capacidade de garantir um emprego em qualquer organização empresarial, independentemente da demanda por emprego no mercado. Em outras palavras, diz respeito à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho. O empreendedorismo, por sua vez, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa. Em outras palavras, trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente. (HOLANDA *et al*, 2009, p.09)

Ramos (2006) salienta que a competência somente se manifestará na prática, se passar por um processo de ensino e aprendizagem. Salienta ainda que a UNESCO tem como um dos seus objetivos gerais a realização de ações para melhorar a qualidade e pertinência da Educação, e adaptar o conteúdo e os métodos desta às exigências das sociedades contemporâneas.

Com o objetivo de melhorar a qualidade e adaptar o ensino a esse novo contexto, vários documentos oficiais norteiam reorganizações no currículo escolar da Educação Básica. Em se tratando do Ensino Médio, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Básica (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares – Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCN+) (BRASIL, 2002a); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012) entre outros.

Sobre os movimentos reformadores das políticas educacionais para o Ensino Médio, destaca-se como marco inicial, o evento ocorrido em maio de 2001, onde técnicos do MEC participaram em Beijing, na China, da “Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades”, realizada pela UNESCO. Desta reunião, resultou o documento “O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades”, em que estão prescritas as determinações para as “[...] mudanças nesse nível de ensino nos países desenvolvidos e em desenvolvimento” (UNESCO, 2003, p.39).

Diante de tal contexto e pressões das organizações multilaterais, como o BIRD, o BID, o Programa de Promoção das reformas Educacionais na América Latina e a UNESCO, coube ao Ministério da Educação - MEC o papel de implantar uma política de educação pensada pelos intelectuais transnacionais e nacionais como um novo projeto de sociedade que sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo (RAMOS, 2006).

Nesta lógica, a questão de ordem relacionou-se ao desenvolvimento das habilidades e competências como mínimo curricular. O interesse intrínseco está em tornar empregável e em responsabilidade individual de empregabilidade uma parcela da população, no caso, o público do Ensino Médio.

Novamente, a questão da mudança no mundo do trabalho, com a desvalorização da criatividade e a destruição do pleno emprego. Deste “caldo” emerge o imperativo da criatividade para lidar com o surgimento da era “pós-emprego”. Por outro lado, será que a formação por competências, a partir da lógica formulada, considerando as mudanças ocorridas especialmente nos últimos vinte anos, o que compreende o fim do século XX (década de 1990) e o início do século XII (década 2000), teria elementos para dar conta das mudanças dos modos de produção e de viver edificados nos últimos anos?

Diante de tais constatações faz-se necessário a apresentação de um breve histórico da legislação relacionada ao Ensino Médio no Brasil, para melhor compreensão dos aspectos que caracterizam este nível de ensino em relação as suas finalidades educacionais e à produção da dualidade entre preparar para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho.

### **3.3 Estrutura do Ensino Médio no Brasil: Organização geral, finalidades, currículo e competências**

A reflexão sobre a legislação possibilita o entendimento de que as finalidades do Ensino Médio têm se modificado de acordo com a lei vigente em cada período, a perspectiva econômico-social de cada época, assim como os interesses de classes. Essas finalidades integram as diversas reformas educacionais, e é nesses contextos estruturais que é possível compreender a dualidade implícita que acompanha historicamente o Ensino Médio brasileiro. Entretanto, importa esclarecer que a dualidade não é uma invenção do sistema educacional, é estrutural e orgânica ao modo de produção capitalista (FRIGOTTO *et al*, 2005).

Para Gonçalves e Pimenta (1992), a educação passou por várias reformas, tendo como destaque a primeira reforma, com data de 1925, proposta por João Luiz Alves. Neste período não existia o Ensino Secundário, somente o ginásial, e após sua conclusão, para ter acesso ao ensino superior necessitava-se realizar exames preparatórios. Este acesso mostrava-se possível somente para os cursos que tinham na estrutura do currículo o ensino propedêutico, geralmente voltado para a elite. Os cursos normal, técnico comercial e agrícola, voltavam-se para as demandas do processo produtivo e não possibilitavam acesso ao Ensino Superior.

Observa-se que a estrutura do currículo, neste período, traçava dois caminhos para a educação: o primeiro destinado à formação dos intelectuais dirigentes, o segundo, à formação do trabalhador, vinculado ao processo de produção que direcionava a atividades práticas. A finalidade da educação, nesta proposta, consistia em formar os jovens para assumirem suas funções conforme sua posição de classe, oferecendo, portanto, duas opções de ensino, deixando, assim, entrever uma função distorcida da escola no que concerne à especificidade da preparação profissional. (GONÇALVES ; PIMENTA,1992).

A ação desta estrutura na educação geral consolidou a dualidade na legislação do ensino, pois focava uma formação básica geral e terminal que visava o desempenho do jovem para uma função produtiva e, outra propedêutica, que orientava a formação da elite econômica e cultural, possibilitando a continuidade nos estudos.

Diante dessa situação, Francisco Campos propôs, em 1932, uma Reforma para o ensino, que se chamou Reforma Francisco Campos. Foi uma tentativa de dar organicidade ao ensino secundário. A partir dessa estruturação, o ensino ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, com formação básica geral, e outro, complementar, com característica de propedêutico. Estabeleceu-se o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de habilitação nos ciclos para acesso ao ensino superior. Tal reforma reconhece que a identidade do EM é forjada como “passagem” ao ensino superior.

Apesar das contribuições desta Reforma na organização do ensino secundário, sua estrutura não permitia o acesso de todos os alunos nos cursos superiores, pois somente teria acesso ao ensino superior o aluno que fizesse o ciclo complementar que compunha um currículo elitista. Dessa maneira não permitia o acesso à maioria dos alunos, pois estes tinham uma educação primária precária impossibilitando-os de cursar o ciclo complementar (KUENZER, 2001, p.14).

Esta Reforma ofereceu um ensino diferenciado, com finalidade propedêutica e geral atendendo a públicos diferenciados. Nesta perspectiva, legalizou a dualidade no ensino assim justificada:

A finalidade exclusiva do Ensino Secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (ROMANELLI, 2001, p.153).

Na intenção de mudar a função do ensino secundário característico da Reforma Francisco Campos, o Governo Vargas, em 1942, promulgou a Lei Orgânica do Ensino tendo seus motivos explicitados no discurso de Gustavo Capanema da seguinte forma: “O que constitui o caráter específico do ensino secundário é sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (ROMANELLI, 2001, *apud* NUNES 2004, p.156).

Neste período, com a Reforma Gustavo Capanema para o Ensino Secundário, foram substituídos os cursos complementares pelos cursos médios, nos quais os Colegiais, Científico e Clássico, destinava-se à formação para o ingresso no ensino superior. A Lei Orgânica do Ensino Técnico Profissional visava à formação profissional de caráter instrumental, não dando ao jovem acesso direto ao ensino

superior e direcionando esse acesso a cursos do ramo técnico cursado. Quem estudava nos cursos Normal, Agro técnico, Comercial Técnico e Industrial, para ter acesso ao nível superior deveria realizar um exame de adaptação. Entretanto, apesar da possibilidade dos alunos de cursos profissionalizantes terem acesso ao ensino superior, faltavam-lhe os conhecimentos gerais, isto é, os “[...] conteúdos considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes, denominado por Gramsci de Princípio educativo tradicional, na vertente humanista clássica” (KUENZER, 2001, p.15).

De acordo com Romanelli (2001) a composição das Leis Orgânicas enfatizava um ensino secundário propedêutico, cujo objetivo era a formação da elite dirigente, capacitando-a intelectualmente e exercitando a consciência humanística. Contudo, o ensino propedêutico direcionava-se as altas classes sociais, pois as classes baixas cursavam o ensino técnico que os encaminhava para o saber fazer do trabalho.

Circunscreve-se dessa forma, a dualidade do ensino médio, ou seja, a formação do jovem para atender à demanda da divisão social e técnica do trabalho. O ensino técnico-profissional desenvolvido no sistema escolar regular não atendia às necessidades do desenvolvimento da indústria na época, pois se exigia uma formação de mão de obra específica, industrial, que a escola não oferecia. Para tanto, foram criados os sistemas paralelos de ensino.

O processo de industrialização, impulsionado pelas restrições às importações impostas pela economia de guerra na década de 40, estava em uma nova fase de expansão e exigia a preparação de mão de obra em larga escala, o mais rápido e prático possível (ROMANELLI, 2001, p.166).

Acerca disso, Kuenzer (2001, p.15) afirma que para atender às demandas da indústria, neste período o Governo Vargas criou entre os anos de 1942 1946, um sistema de ensino paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Essas instâncias de formação deveriam atender às demandas de mão-de-obra qualificada exigidas pela indústria naquele momento.

Aqui importa uma reflexão sobre como vai se construindo a ideia de projetos educativos voltados para o mercado e que satisfaz o desejo de uma sociedade capitalista bem como a facilitação do estado em busca delegar à iniciativa privada e a entidades do Terceiro Setor a manutenção de suas atividades em relação a educação.

Desse modo, os cursos profissionais seriam destinados aos trabalhadores, que aprenderiam suas funções no mundo produtivo. Destinava-se ao jovem que necessitasse de uma profissão, porém, sem chances de adquirir conhecimentos gerais para cursar o nível superior. Enquanto que o Ensino Secundário e Superior seriam destinados aos dirigentes, que aprenderiam, ali, suas funções. O Ministro Gustavo Capanema, nas Leis Orgânicas, estabelecia como finalidades para o Ensino Secundário, conforme o Art.1º, :

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (KUENZER, 2001, p.14).

Romanelli (2001, p.23) destaca que, nessa lei orgânica mencionava-se que o Ensino Secundário deveria "formar uma sólida cultura geral", e "acentuar e elevar a consciência política e a consciência humanística".

Neste contexto, o Ensino Secundário possuía características de formação propedêutica e aristocrática, com tendência a formar as individualidades condutoras, e preparando os jovens para o ingresso no Ensino Superior. Por outro lado, o Ensino Técnico-Profissional consistiria na formação para uma imediata ocupação profissional. Neste contexto, aos menos favorecidos restariam os cursos profissionalizantes de nível médio e os sistemas SENAI e SENAC, de iniciativa privada, que atenderiam às demandas por mão de obra qualificada dos setores industrial e comercial em desenvolvimento (ROMANELLI, 2001).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), na tentativa de promover articulação entre os ramos secundário de segundo ciclo e profissional e, para viabilizar o acesso ao Ensino Superior, deixa de estabelecer restrições entre educação geral e profissional para ingresso nesse nível de ensino e os cursos realizados no SENAI e SENAC também se articulariam aos níveis fundamental e técnico.

Ficando assim definido no Art.1º

[...] a formação na educação secundária basear-se-ia, na finalidade de preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitiriam utilizar as potencialidades e vencer as dificuldades do meio (BRASIL, 1961, p.01).

Por meio dessa diretriz, percebe-se a preocupação dos legisladores em efetivar uma formação voltada para o domínio da técnica como fator de desenvolvimento, justificando como possibilidade para o indivíduo vencer as dificuldades do mercado de trabalho. Como resultado, porém, a escola formaria o jovem de classes favorecidas para continuidade nos estudos, uma vez que estes não necessitavam preparar-se para o trabalho no nível secundário de ensino, relegando tal função às escolas técnicas, que atenderiam às classes trabalhadoras com cursos formadores de mão de obra.

A estrutura do ensino secundário na Lei 4024/61 ofertava duas opções e dois caminhos para a formação, sendo que a “escolha” do jovem dependia de sua posição nas camadas sociais. Essa Lei, apesar de possibilitar a equivalência entre Ensino Secundário e Profissional, não superou a dualidade legal, mantendo-se, assim, a situação da educação de forma semelhante à definida pelas Leis Orgânicas do Ensino. Seguindo o leque das reformas, em 11 de agosto de 1971, foi instituída a Lei 5692, que reformou novamente o ensino, com o entendimento de que se deveria ter como finalidade para o ensino secundário, segundo o Art.1º, a formação para o trabalho:

O objetivo geral seria proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1971, p.08).

Na referida Lei, no § 1º. começa-se a nomear o nível médio como ensino de segundo grau. Essa Lei impõe uma única finalidade para este nível de ensino, transformando as escolas de segundo grau em escolas obrigatoriamente profissionalizantes. Nesse período se estabeleceu a educação tecnicista.

A profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 2001, p.235).

Esta proposta para o Ensino Médio vinculava o currículo a uma educação voltada para o trabalho, designando assim, à escola, o papel de formar mão de obra qualificada para o crescente mercado de trabalho, justificado pelo desenvolvimento econômico da época. Tal proposta atendia ao modelo político econômico da Ditadura Militar (GONÇALVEZ; PIMENTA, 1992).

Entretanto, a obrigatoriedade da habilitação profissional tinha como objetivo implícito conter a demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior. Segundo Romanelli (2001, p.237) o ensino de 2º.Grau naquele momento deveria proporcionar ao jovem uma formação voltada para:

Ensinar e abrir oportunidades educativas para os adolescentes, fazer da habilitação profissional uma real preparação para as atividades do trabalho destinadas aqueles que o desejam, dela necessitem de imediato e com ela pretendem realizar suas aptidões em qualquer época.

Na Lei 5692 essa diretriz para o Ensino Médio impõe a qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Deslocam-se assim, os problemas sociais e estruturais da sociedade, como o desemprego, para a instituição escolar. Entretanto, além de não ser este papel exclusivo da escola, a política de habilitação profissional precoce como função do segundo grau, voltavam-se, em princípio, para as classes menos favorecidas. Por meio da terminalidade educacional, destinada a “ajudar” o aluno a inserir-se no mundo do trabalho, desviava-se a pressão pelo acesso ao ensino superior (GONÇALVEZ; PIMENTA, 1992).

Em se tratando da continuidade nos estudos, esta seria garantida pela possibilidade de uma educação de base geral ampla. No caso da terminalidade, a mesma se justificaria por oferecer uma formação que capacitasse o jovem para o exercício de uma atividade profissional, conforme explicitado pelo Conselho Federal de Educação:

Num sistema ideal em que todos concluíssem estudo superior, só esses, em vigor, seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá de ser plenamente terminal (ROMANELLI, 2001, p.239).

Nessa perspectiva, a estrutura escolar caracterizava-se como um sistema de discriminação social, mantendo e acentuando o dualismo com a separação da formação escolar da elite da formação escolar dos menos favorecidos. Em termos de legislação, esta separação, perpetuou a dualidade estrutural orgânica ao capitalismo em sua fase taylorista-fordista, marcada pela separação rígida entre trabalho intelectual e trabalho manual, atendendo às demandas da divisão social e técnica do trabalho, que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção.

Transpondo para os dias atuais, houve um avanço, porém hoje a discriminação se mantém de forma velada. O horizonte que está posto para a educação é a competição e a separação entre o trabalho intelectual e trabalho manual.

De acordo com Gonçalves e Pimenta (1992), o princípio taylorista-fordista expressa a organização da produção em linha com uma divisão fragmentada do processo de trabalho, este, executado pelo trabalhador manual, enquanto que, no planejamento e na administração exercia-se o trabalho de tipo intelectual. Nesse sentido, a pedagogia priorizaria a formação profissional pouco qualificada, específica, com aprendizagem definida para ocupação nas demandas fragmentadas do processo produtivo, no qual o trabalhador aprenderia mecanicamente, repetindo sua tarefa.

Romanelli, (2001), destaca que na formação do trabalhador poderia ser suprimido o conhecimento científico-tecnológico, pois, entendia-se que esses conhecimentos não se faziam necessários, o que contava era somente o saber executar. No entanto, seguindo a divisão social e técnica do trabalho, aos grupos dominantes era mantido o acesso ao saber científico, com vistas ao ingresso no ensino superior.

A concepção pedagógica nos moldes taylorista-fordista continuou presente no Parecer 45 de 1972. Este foi implementado com o entendimento de que toda a escola de 2º Grau deveria transformar -se em escola técnica e que o ensino deveria ser profissionalizante:

Compreendida como um conjunto de ações pedagógicas que levassem o estudante à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, do treinamento profissional para um trabalho de mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido (KUENZER, 2001, p.24).

Na contramão da proposição acima descrita e numa tentativa de delinear outro caminho para o Ensino Médio, o Ministro da Educação, através do Parecer 76/75, retoma o princípio da articulação entre educação geral e formação específica, com o entendimento de atender às expectativas da realidade exigida no momento (GONÇALVES; PIMENTA, 1992). O Parecer afirma que:

Nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria certamente incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral: não são aspectos antagônicos, são aspectos que se complementam para a formação integral (BRASIL, 1976, p.477).

Para Gonçalves e Pimenta (1992), o Parecer 76/75, através deste conceito de educação, proporcionaria ao jovem uma formação profissional básica e geral que possibilitaria sua complementação no ensino superior. Nessa perspectiva, o MEC aponta: "[...] o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade em ocupação, em alguns casos só se definiria após o emprego" (BRASIL, 1976, p.499).

A proposta desse parecer não se concretizou, pois a formalização dos cursos técnicos e sua vinculação ao segundo grau não fizeram com que fosse vencida a dualidade entre formação geral e profissional. O Parecer foi redirecionado pela Lei 7044/82, no sentido de reafirmar a organicidade da concepção dual para o Ensino Médio estruturado em duas propostas de formação, uma, com caráter propedêutico cuja finalidade seria o ingresso na universidade, outra com caráter profissionalizante, de terminalidade, destinada aos trabalhadores.

Essa Lei constituiu-se em um arranjo conservador, reafirmando que a escola é o espaço que favorece apenas os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais (KUENZER, 2001, p.30).

A partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal de 1988, passa a ser dever do Estado à garantia da oferta do ensino Médio gratuito a toda a população, que atenda as exigências necessárias para seu desenvolvimento, ou seja, que já tenha concluído as etapas da educação básica anteriores ao Ensino Médio. (OLIVEIRA; ADRIÃO 2007) No entanto, o dever do somente se tornou obrigatório pela Emenda Constitucional 59/2009.

Consta na redação oficial da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso II "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (BRASIL, 1988, p. 124), ou seja, o Estado num curto prazo de tempo, deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio. Em setembro de 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional 14, que modificou o inciso II do artigo

208 da Constituição Federal. O novo texto ficou assim definido: "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (BRASIL, 1988, p. 124).

No entanto, o inciso II do artigo 208 da Constituição Federal foi resgatado pela LDB: "Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio" (BRASIL, 2017, p.09).

Com relação a mudanças curriculares no EM após a LDB, destaca-se as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, focando na sua criação e reformulação de seu conteúdo. O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 tratava da organização deste documento, no fim da década de 1990 e que tinha como base propostas de organização curricular a partir de pressupostos da interdisciplinaridade, da contextualização e das competências.

Os fundamentos da reforma curricular podem ser resumidos da seguinte forma: reiteração das finalidades previstas na LDB; organização do currículo com base em áreas de conhecimento; destaque às competências de caráter geral – particularmente a capacidade de aprender – em detrimento de disciplinas e conteúdos específicos; definição de princípios axiológicos; definição de princípios pedagógicos e regulamentação da parte diversificada do currículo. O trabalho e a cidadania foram indicados como contextos do currículo. Os componentes curriculares foram observados como constituindo um conjunto contextualizado de situações voltadas para a formação de competências (CNE/CEB, Parecer nº 15, 1998; RAMOS, 2011).

Defendeu-se uma preparação básica para o trabalho, que constituísse o alicerce para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, deveria ter como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Daí a importância da capacidade de continuar aprendendo, do realce à relação entre a teoria e a prática, bem como da compreensão dos processos produtivos como aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares (CNE/CEB, Parecer N 15, 1998).

A doutrina de currículo que sustentou a proposta de organização e tratamento dos conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho deveria pautar-se nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização (CNE./CEB, Parecer nº 15, 1998).

Em 1998, surge, em meio às reformas do ensino brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, instituído pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Este exame apresenta como objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento básico 2000, 1999, p.5).

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, documento legal contendo o planejamento global e estratégias específicas abrangentes de toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

Em relação EM, constata-se que o plano tem por objetivo a garantia e expansão de acesso a essa modalidade de ensino. “[...] a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias” (BRASIL, 2001, p. 23).

No início de 2003, foram realizados seminários que discutiram o ensino médio e a educação profissional, as contribuições desses estudos resultaram no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que foi gerado com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais da área. O Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma integrada. O ensino médio integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CORSO, 2014).

Com o intuito da construção de uma educação que desse conta das buscas e anseios dos jovens sujeitos do EM, numa perspectiva de formação humana integral, o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI foi criado em 2009. Baseado em um regime de articulação, cooperação e diálogo entre o MEC e os estados, o ProEMI incentiva o desenvolvimento de políticas educacionais e demais ações voltadas para

o Ensino Médio junto as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e o Distrito Federal bem como, propõe mudanças curriculares para o seu público alvo: as escolas públicas de Ensino Médio.

Desde a sua criação, foram publicadas três versões de seu Documento Orientador (Brasil, MEC/SEB, 2009a; 2011; 2013), que apresentam diversos subsídios e orientações voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa.

Os Documentos Orientadores do ProEMI-2009, 2011 e 2013 trazem subsídios teóricos-metodológicos e orientações que estimulam e levam as escolas participantes a (re)organizarem o seu trabalho pedagógico. Com base nas três versões do Documento Orientador do Programa, são os principais elementos encontrados que podem ser indutores de mudanças no espaço escolar e na organização curricular, trazendo assim, possibilidades para o enfrentamento dos índices de abandono e de reprovação escolar: Reorganização dos espaços; Reorganização do currículo; Reorganização do tempo; Diversificação das práticas pedagógicas; Recursos financeiros e Acompanhamento dos dados do fluxo escolar. (ISLEB, p.02 , 2016).

Em se tratando do acesso ao Ensino Médio, os dados do Censo Escolar 2017 revelam que mais de cinco milhões de jovens frequentam essa etapa de ensino. Segundo o artigo 35 da LDB, o Ensino Médio, entre outras finalidades, deve buscar a consolidação dos conhecimentos do discente, desenvolvimento da autonomia em atividades que permitam o aprender participando, adotando atitudes diante das situações, examinando, estabelecendo novas relações entre informações, e escolhendo recursos adequados para a resolução dos problemas. (BRASIL, 1996).

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) reitera a necessidade de buscar desenvolver as competências básicas nos discentes, tanto no que diz respeito ao exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais.

Nesse contexto surgem certas indagações que, parece-nos, também devem ser avaliadas tendo presente certa preocupação com aspectos contraditórios e ou paradoxos, em relação a formação por competências. Pensamos que a partir da ideia anunciada de que o desenvolvimento de competências deverá mobilizar saberes para questões específicas, o que caracterizaria assim, um cidadão competente? Um motorista competente possui uma especificidade significativa, que se expressa na forma de competências. Porém, como referir, nesta lógica, ao

exercício pleno da cidadania? De saída, teríamos a impossibilidade de denominar um cidadão de competente, tendo em vista a amplitude do exercício da cidadania, que não se esgota na forma de competências.

Na busca de melhorar a qualidade do Ensino Médio e consoante aos marcos referenciados anteriormente, o texto introdutório da BNCC afirma a importância de uma base curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade do Ensino Médio.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC possuem foco no desenvolvimento de competências. O conceito de competência adotado pela BNCC como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018), marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente nos artigos 32 e 35 que estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, e da UNESCO, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2018, p.15).

A LDB em seus art. 9º, inciso IV, e art 53º, inciso II reflete a abordagem por competências na educação, destacando-se, principalmente, a educação profissional que, até então, não tinha sido priorizada pelas legislações anteriores, impondo a necessidade de serem estabelecidas Diretrizes Curriculares, tanto para a educação básica, quanto para a educação superior.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que serviu de base para a Lei nº 13.415, publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

A partir da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas, “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2018; ênfases adicionadas).

As competências e habilidades em questão serão descritas na BNCC. Ao que parece, a BNCC adaptou-se às mudanças geradas pelo processo de produção flexível na reconfiguração do mercado de trabalho e a crise estrutural do desemprego, tentando ajustar-se as novas demandas do Estado provocadas pelo neoliberalismo.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.15).

O texto da BNCC afirma ainda, que em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. Orienta ainda que os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; • revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2018, p.150).

A BNCC tem como premissa a concepção integral, uma educação que vai contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, acadêmica, intelectual, mas também o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural. Para desenvolver todas essas dimensões, a ideia é que o currículo escolar possa ter como foco o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, não basta apenas saber sobre conteúdos e componentes curriculares, é preciso desenvolver a capacidade de usar esse conhecimento ou seja, ter habilidade para aplicar esses conhecimentos.

Por conta disso, a ideia é que esses novos currículos possam desenvolver as 10 competências gerais, que são um conjunto de conhecimentos habilidades e atitudes que deverão ser desenvolvidos porque estão conectados com os desafios que o mundo contemporâneo oferece.

No quadro<sup>13</sup> a seguir, apresentamos as 10 competências gerais e a descrição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que busca desenvolver e a indicação do que se espera que os estudantes realizem com as competências desenvolvidas.

<b>Competência</b>	<b>Habilidades</b>	<b>O que se espera do estudante</b>
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.
Repertório Cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
Comunicação	Utilizar as diferentes linguagens	Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria
Trabalho e projeto de vida	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
Argumentação	Argumentar com bases em fatos, dados e informações confiáveis	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns,

<sup>13</sup> Todos os textos foram retirados do documento oficial da BNCC, mas alguns trechos foram abreviados ou reorganizados para garantir maior compreensão à leitura.

		com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018).

A ideia é de que as competências gerais possam ser desenvolvidas, não de forma isolada como uma disciplina complementar, mas efetivamente conectadas aos componentes curriculares.

Um aspecto que consideramos merecer atenção em se tratando das 10 competências gerais é a própria concepção do conhecimento que, ao que parece, deverá ser trabalhado como se ele fosse um dado, uma informação, um registro fechado e não como um processo que está o tempo todo em produção, numa relação entre os sujeitos. Ou seja, desconsidera os sujeitos diferentes, em contextos diferentes que, estão sempre ressignificando o conhecimento.

As 10 competências gerais apresentam uma noção pré-determinada de conhecimentos voltada supostamente a resolução de problemas sociais que sustenta-se constantemente na possibilidade de regular as identidades que serão formadas a partir desse conhecimento.

A maneira como a base vem sendo apresentada e a maneira como foi construída é sempre a ideia do conhecimento ser vinculado a uma visão restrita passível de ser um dispositivo para ser introduzido em avaliações de larga escala, centralizadas em resultados em nível nacional.

### **3.4 O Enem e o desenvolvimento de competências e habilidades no contexto da educação para o trabalho e a cidadania**

Assuntos recorrentes em pautas de debate social, político e educacional, a formação do cidadão e a formação profissional são temas polêmicos. Nessa

perspectiva, alguns aspectos fundamentais encontram-se presentes em documentos oficiais vinculados ao leque de reformas do ensino médio brasileiro.

A LDB determina no caput de seu artigo 26, que “[...] os currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum...”. Acrescenta no parágrafo primeiro deste mesmo artigo que “[...] os currículos (...) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Sobre o processo de avaliação do ensino, a LDB, em seu artigo 9º, esclarece que a união se incumbirá de, “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, [grifo nosso] objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1996, p.23).

Em se tratando de objetivos, o ENEM, em seu documento básico declara que:

[...] será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania [grifo nosso]. As tendências internacionais (...) acentuam a importância da formação geral na educação básica (...) para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. (INEP, 1998, p. 6).

Da mesma forma o ENEM também teria a função estratégica de fomentar as reformas educacionais já previstas na legislação educacional. Essa avaliação fecha o círculo avaliativo. Ou seja, a escola deveria preparar para o ENEM, que por seu turno, determinaria o currículo escolar, que deveria estar apto para tal avaliação em larga escala.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB (INEP, 1998).

A intenção de usar esse exame como forma de apoiar a reforma do Ensino Médio vem claramente explicitada em algumas passagens dos textos que integram os documentos básicos de 1998, de 2000 e também os “Eixos Cognitivos do ENEM”, de 2002.

Essas premissas já estão delineadas na atual LDB, que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da 3ª escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (INEP, 1998, p. 5).

O exame deveria sinalizar para o conjunto da educação brasileira alguns dos principais objetivos por essa reforma, como abordagens inter e transdisciplinares que permitissem maior contextualização dos conteúdos. Estas características da prova transformam o ENEM em um poderoso indutor das mudanças em andamento na escola brasileira. Como a prova enfatiza as estruturas de inteligência dos participantes, ela está contribuindo de maneira significativa para a consolidação dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos critérios de avaliação das aprendizagens significativas dos conteúdos das Ciências Humanas, numa perspectiva interdisciplinar (GUIMARÃES, 2002, grifo nosso).

O ENEM encontra-se evidentemente ancorado na base nacional comum obrigatória, instituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 26. A esse respeito, em acordo com o objetivo fundamental do ENEM, os PCNEM afirmam que “[...] a Base Nacional Comum [...] deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem”. (PCNs - Ensino Médio, 1999, p.30).

Nos documentos oficiais do ENEM, a construção de competências e habilidades envolve:

Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber

fazer”, através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 2000, p.8).

Esse “saber fazer” remete à aplicabilidade e à contextualização dos afazeres, à mobilização de coisas, isto é, um aluno capaz de utilizar seus recursos de forma ativa, sabendo elencar meios para solucionar problemas. Parece haver uma obsessão pela eficiência, praticidade e produtividade.

No documento básico do ENEM está a formulação de uma matriz de competências, que foi elaborada a partir da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, entre outros documentos. Originalmente essa matriz aponta cinco Competências e vinte e uma Habilidades relacionadas ao conteúdo do EM. Desta forma, vale lembrar, as cinco competências, em sua formulação original.

- I - Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.
- II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.
- IV - Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
- V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (BRASIL, 1999, p. 8).

Ainda de acordo com o documento norteador, cada competência corresponde um conjunto de “habilidades”, que seriam a demonstração prática dessas competências.

A matriz de referência traz um conjunto de 120 habilidades, sendo 30 para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o exame: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza e matemática. A matriz de referência da redação não possui habilidades, porém conta com um conjunto de competências específicas, bem como níveis de conhecimentos associados a elas. (BRASIL, 2016).

Isso permite refletir sobre a intenção em capacitar os jovens do EM para participarem da sociedade da informação e do conhecimento. Nesse caso, a educação básica se vê envolta em um processo de persuasão, onde, é preciso preparar os jovens para o futuro.

Aqui, cabe refletir sobre o futuro ao qual o jovem está sendo projetado. Parece que no atual paradigma, estar preparado para o futuro remete a ideia de possuir mais conhecimentos, saber comunicar-se adequadamente, trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, criar soluções originais e ser capaz de educar-se permanentemente.

Para isso, os currículos devem incorporar atividades e conteúdos que os capacitem a participar ativamente do mundo e do mercado de trabalho que os aguarda.

Nesse sentido o mundo tem uma demanda e a escola tem sido agente do mercado com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho. Bastos (2005) alerta para a realidade em que alunos em formação sejam "montados" numa linha de produção denominada "indústria-escola", tendo como base o lucro da economia, para serem "vendidos" como "produtos" ao mercado capitalista.

Entendemos a necessária reflexão crítica sobre o modelo fundamental da formação por competências que expressa de acordo com Freitas (2018) o "empreendedorismo" dos jovens no EM, vinculando-os as novas necessidades de preparação para o trabalho, na forma de competências e habilidades.

#### **4 PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ÊNFASE NO ENSINO DE COMPETÊNCIAS**

De forma crescente, amplia-se o processo de padronização dos currículos da educação básica, tanto no Brasil como em diferentes países do mundo. Portanto neste tópico buscamos apresentar a maneira como têm sido tratados os currículos do EM, observando suas tendências homogeneizadoras, a partir de decisões legais e ações governamentais, bem como do cenário em que tais medidas são tomadas. Da mesma forma apresentaremos algumas considerações sobre os saberes que não geram “ganhos imediatos ou benefícios comerciais”, bem como, a similaridade da educação com o contexto empresarial.

De acordo com Freitas (2018), existe hoje uma posição consensual entre teóricos da educação no que diz respeito a rejeição e críticas à proposta atual da BNCC, vista como uma tentativa de padronização do currículo.

O autor esclarece que a primeira tentativa de padronização nacional da educação foi a adoção Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, apesar de não serem obrigatórios, se constituíram em orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Eles tinham por objetivos a orientação de propostas curriculares das escolas e a criação do sistema nacional de avaliação. (FREITAS, 2018).

No entanto, ainda se fazia necessário uma base nacional comum e no período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar junto a uma consulta pública online sobre a primeira versão da BNCC. De junho a agosto de 2016, um novo ciclo de consulta, onde em todos os estados do Brasil aconteceram seminários de discussão para debater sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência, as competências específicas de cada área, os objetos de conhecimento e as habilidades.

A BNCC, defendida como um instrumento importante para a gestão do currículo é uma temática que tem hoje centralidade no debate educacional. De acordo com o MEC,

A BNCC vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os

professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (BRASIL, 2016).

Por um lado, é compromisso de um Estado democrático de Direita apresentar um Projeto Nacional de Formação. Por outro lado, consultas *online* e seminários de discussões sem o tempo de empoderamento dos participantes, acabam virando muito mais espaços de comunicação do que efetivamente de participação.

Sem dúvidas, faltou tempo para estudar sobre a BNCC antes dos seminários. Sem contar, os projetos que se mostraram interessados em usar a BNCC como meio de projetar interesses nem sempre de acordo com que se espera de uma escola republicana. Uma proposta como a BNCC é um veículo excepcional para a instalação de um projeto Nacional. Daí, os distintos interesses que surgem em seu entorno.

Importa destacar que o documento foi produzido em meio a uma crise política (os debates se realizaram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016), que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff.

O cenário em questão teve amplas repercussões nesses debates, que se deram num quadro geral de ações e discursos de diferentes setores que buscavam desqualificar as produções da BNCC em andamento, promovendo alterações no foco do debate, destituindo comissões, privilegiando algumas vozes, sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações e institutos privados como, por exemplo, Ayrton Sena, Itaú, Lemann, Roberto Marinho, Vitor Civita, Instituto Unibanco e Instituto Natura, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis ou empresas, como a Gerdau, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso inovador. (FERRETI; SILVA, 2017).

Observa-se ainda, que o apoio à BNCC decorre também do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, conseqüentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais. Um dos argumentos em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais. (FREITAS, 2018).

Em se tratando de melhorias de resultados, independentemente das várias ações e políticas desencadeadas pelo MEC e pelos Estados para o ensino médio nos últimos anos, bem como da garantia de maior quantidade de verbas para a educação, o padrão de desempenho e as taxas de aprovação dos alunos desse nível de ensino estão, praticamente, “estacionados”, confirmando o que têm mostrado as pesquisas nacionais e internacionais: mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem (FERRETI; SILVA, 2017)

Com o intuito de resolver algumas questões que envolvem o ensino médio o Governo Federal, com o então Presidente da República, Michel Temer, propôs uma reforma para o EM. Em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 foi sancionada pelo Presidente e, com a aprovação dessa Lei, a reforma do ensino médio tornou-se algo concreto.

De acordo com Freitas (2018) tal reforma proclama melhorar os resultados acadêmicos para os alunos através do acesso à competências e habilidades básicas. Da mesma forma busca diminuir as diferenças de desempenho entre os estudantes mais e menos favorecidos, com pretensão de gerar inclusão.

Contudo, uma das críticas que se faz é que não houve discussão prévia suficiente acerca da reforma do Ensino Médio, e a sociedade precisa participar desse debate de forma mais concreta. A “pressa” parece ser uma estratégia ou parece ser para diminuir a possibilidade de críticas.

De acordo com Freitas (2019) não basta impor uma reforma, é preciso que haja uma articulação da sociedade, dos pesquisadores em educação. O autor segue afirmando que não ocorreu um debate envolvendo estudantes, pais, professores, enfim representantes de todos os atores sociais desse processo.

O ensino voltado para resultados pré-determinados impacta na criatividade dos alunos e se fixa em resultados, ou seja, o produto em detrimento ao processo. (FREITAS, 2019).

Em contrapartida, de acordo com Ivan Claudio Pereira Siqueira, Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2018-2019) é preciso esclarecer que a BNCC vem complementar as Diretrizes Curriculares Nacionais, dando subsídios aos profissionais do magistério na elaboração dos currículos em suas unidades escolares. Portanto não é uma “receita de bolo” a ser seguida à risca. E ainda sofrerá influência da comunidade escolar durante a elaboração do Projeto Político

Pedagógico da escola para a definição do seu currículo. Logo, cada escola tem seu currículo, alinhando à sua rede, quer municipal ou estadual, e deve seguir como parâmetro a base nacional proposta.

A BNCC estabelece os direitos e objetivos de 60% do conteúdo a ser trabalhado durante o período letivo; 40% do currículo é aberto a cada região, respeitando a diversidade cultural de nosso país.

Contudo, há que se atentar para o fato de que a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento durante a trajetória na educação básica não resulta de uma oferta comum, homogênea e homogeneizante, mas ao contrário, resulta da compreensão das diferenças como condições e não como déficits, o que permite organizar o trabalho escolar de forma a não excluir nenhuma criança ou jovem por sistemáticas experiências de fracasso. O currículo não pode ser compreendido como redentor das mazelas de uma sociedade paradoxal e contraditória. (FREITAS, 2018).

O percurso inicial da BNCC já nos permite observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade de ensino desejável, ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não somente o direito à educação de fato. Tal observação se justifica porque as alterações não tocam em aspectos determinantes como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais focadas questões de formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas (GONÇALVES, 2017).

Nesta sequência de ideias importa ainda fazer referência ao currículo pois, como referem Menezes e Araújo (2007), as discussões sobre este têm vindo a assumir importância e ocupando um importante espaço no campo das reflexões sobre a BNCC.

Emergindo da necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme por todas as escolas, e para atender a ideia de conhecimento selecionado para o currículo, a BNCC propõe que os conteúdos sejam contextualizados por meio de estratégias pedagógicas que conectem o conteúdo com a realidade tornando-o significativo para a aprendizagem do educando. Para tanto, sugere como estratégias projetos pedagógicos ou ações

interdisciplinares que fortaleçam a competência pedagógica das equipes escolares com dinamismo e interatividade para o ensino e a aprendizagem. (BRASIL, 2018).

Importar frisar que se trata de um conjunto de conteúdos básicos para definir uma identidade para o currículo da educação básica. O objetivo passa por melhorar, apostando-se na qualidade através da introdução de novas práticas na concepção e desenvolvimento do currículo. Deste modo, a base nacional, entendida como conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico deve ser adequada ao contexto de cada escola através da participação democrática de todos os envolvidos.

Contudo, Freitas (2018) adverte que a ideia de construção do currículo pela escola poder ser uma falsa retórica, pois os testes censitários e as provas do ENEM por exemplo serão elaborados a partir dos conteúdos presentes na BNCC. A associação da qualidade da educação à avaliação é uma questão que preocupa o autor, uma vez que essa ideia atravessa discursos públicos e privados.

O Brasil universalizou o SAEB, a Prova Brasil e o ENEM. Ademais, cada Estado da federação desenvolve avaliações específicas. Importante destacar que as avaliações são mecanismos usados para diagnosticar o trabalho das escolas e estão atreladas a recompensas, à punição e ao financiamento.

Ao que parece o conhecimento a ser priorizado na construção dos currículos se coloca na direção dos conhecimentos denominados de úteis, tendo em vista discursos oficiais e a ideia de escola como espaço e tempo de formação para o trabalho.

#### **4.1 Um contexto de incertezas: a utilidade dos conhecimentos inúteis**

Entendemos que as articulações políticas em relação a BNCC desenvolvem formas de regulação para o currículo escolar com base em avaliações e modelos empresariais de gestão com o objetivo de melhorar a qualidade na educação. Assim, o conhecimento relevante a ser ensinado nas escolas é aquele:

[...] capaz de ser traduzido por competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da

manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Dessa forma, refletir sobre os conhecimentos que serão priorizados nas escolas é algo importante e necessário. Ao que parece o conhecimento a ser priorizado se coloca na direção dos conhecimentos denominados de úteis, tendo em vista discursos oficiais e a ideia de escola como espaço e tempo de formação para o trabalho.

A definição de conhecimento útil é geralmente limitada àquela que gera lucros ou benefícios, conhecimentos com finalidades práticas, com aplicabilidade de preferência de imediato, impactando na cultura escolar com um recuo da teoria. Este utilitarismo cultural atravessa a prática pedagógica na escola, se coloca no EM e ingressa na Universidade com enorme potência.

Em 2001, Maria Celia Marcondes de Moraes, Filósofa e Professora, publicou um artigo cujo título já antecipava as tensões e as discussões contundentes que ele desencadearia no mundo acadêmico: "Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação". O que a autora argumenta de forma provocativa no seu texto é o progressivo recuo da teoria em pesquisas educacionais, um processo que traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção de conhecimentos na área.

Em tempos de formação por competência, alicerçada na utilidade dos conhecimentos, o que conta realmente é a formação capaz de assegurar práticas que levem ao desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para o exercício profissional correspondentes aos atuais desafios colocados pelas relações entre capital e trabalho, própria da sociedade contemporânea.

O ensaio de Moraes (2001) tem o mérito de colocar em pauta debates mais precisos e fundamentados sobre como a disponibilidade massiva de informações associados a transformação da educação em mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado, desafia o percurso secular da produção científica, e a partir desse ponto provoca um deslocamento paradigmático, que se observa estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do "conhecimento" (MORAIS, 2001).

Em um contexto em que o "saber fazer" está se impregnando na educação para garantir um mínimo de empregabilidade e desempenho no trabalho, qualquer

atividade que envolva artes, filosofia, história, geografia, literatura, entre uma série de outros campos do saber, são frequentemente questionadas sobre sua contribuição para a sociedade.

Neste campo povoado por controvérsias, Morais (2001) reflete sobre a celebração do "fim da teoria", em que basta o "saber fazer" e "[...] a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva". (MORAIS, 2001, p.05).

É nesse contexto que a formação por competências, orientada pela BNCC parece dar sentido à práticas do agir pragmático, desvinculando a base teórica das competências, valorizando a prática e desconsiderando a importância da teoria, tendo os resultados e produtos como referência para a verificação das aprendizagens consideradas significativas.

Como implicações da formação proposta, pode-se pensar na fragmentação formativa e a elevação da qualificação técnica dos futuros trabalhadores, tais implicações podem ser constatadas em virtude da prevalência da prática imediata em relação a teoria, do não estabelecimento de necessários diálogos entre teoria e prática norteados pela dispensa da formação teoricamente sólida e sistemática.

Sobre isso, convém destacar a obra do filósofo italiano Nuccio Ordine, "A utilidade do inútil", em que o autor busca demonstrar que a maioria das ideias, atividades e trabalhos científicos e artísticos foram organizados sem pensar em uma utilidade imediata e prática, mas, sendo produto da curiosidade e do cultivo, do humano e do ser. Os artistas, cientistas, pensadores não precisavam de nenhuma outra justificativa que a satisfação de encontrar ou descobrir explicações ou expressões estéticas da natureza ou da humanidade que não existiam antes ou que só eram vislumbradas como remotas possibilidades.

Se os tempo mudaram, o ser humano é o único ser que pode viver para além da sobrevivência. Daí a necessidade de pensar a formação como o empoderamento do ser humano para além do imediato e natural. O ser humano é o único que pode romper com o imediato e natural;

Importa destacar aqui a formulação de Ordine sobre os saberes que não geram "ganhos imediatos ou benefícios comerciais".

A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não

trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Neste sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (ORDINE, 2016, p. 9-10).

Rezer e Camilo Cunha (2019) contribuem para a compreensão do debate teórico sobre a categorização dos saberes em “úteis” e “inúteis” ao tomar por objeto a Educação Física. Os autores apoiados em Ordine, argumentam criticamente sobre a concepção em favor da exclusividade da utilidade do conhecimento:

[...] cabe refletir mais e melhor acerca das múltiplas dimensões de conhecimentos que constituem a vida humana, que se edifica também, por experiências para além da lógica do lucro e da utilidade. Assim, cabe aprofundar sobre a dimensão da “inutilidade” do conhecimento, dimensão também necessária para um bem viver. Se o lucro e a utilidade não esgotam nossas possibilidades de mundo, onde aprendemos então, sobre conhecimentos “inúteis”?

Desta forma, pode-se dizer que a BNCC, está voltada para o desenvolvimento do fazer, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer. Parte, mesmo, de uma concepção que desvaloriza a teoria e considerando-a válida apenas na perspectiva do utilitarismo.

Parece provável que, todo estudante ou profissional ligado às ciências humanas, em algum momento, foi questionado sobre o sentido de sua atividade, ou melhor, sobre a “utilidade” de suas atividades. Esses questionamentos começam na família, “em que meu filho estará trabalhando se estudar uma daquelas carreiras que são inúteis?” é a pergunta que muitos pais se fazem quando os jovens pensam em estudar algo relacionado com as ciências humanas, sociais ou artes por exemplo.

Quando a educação se reduz à aquisição de competências úteis, puramente laborais e instrumentais, ela não só exclui o seu objetivo principal, ou seja, a formação para alcançar a plena humanidade e a constituição como sujeito ético e

político, mas também faz com que o ser humano se torne um aprendiz, uma máquina de produção material e econômica cuja visão do mundo se reduz a vê-lo como um imenso supermercado, e as relações consigo mesmo com ávida contabilidade de renda e despesa.

Nessa mesma direção, Rezer e Camilo Cunha (2019, p.03) alertam:

[...] urge revitalizar a importância de conhecimentos que no contemporâneo são compreendidos como “menores”, o que permitiria enfrentar o aparente “menosprezo” ou barateamento de campos como EF, literatura, música, artes, entre outras dimensões do conhecimento que permitem qualificar a existência humana através, exatamente, de sua inutilidade.

As humanidades passaram a ser consideradas conhecimentos “menores”, tornaram-se uma utilidade inútil para a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, conforme Ordine (2013), Rezer e Camilo Cunha (2019), entre outros, esses conhecimentos são de grande importância para a vida das pessoas, pois possibilitam o desenvolvimento de ideias, atividades criativas, trabalhos científicos e artísticos, além do que, melhoram o desenvolvimento humano.

E segue Ordine (2016), afirmando que é extremamente perigoso cair no reducionismo superficial, de utilidade e, acima de tudo, confundindo utilidade com valor de mercado. Tal reducionismo cria um mundo unidimensional no qual os cidadãos, em favor da utilidade de toda atividade humana, tornaram-se escravos do mercado, clonados pelo mesmo padrão, sem pensamento e sem ser.

É cada vez mais comum que as políticas educacionais privilegiem propostas de formação capazes de gerar benefícios de curto prazo, negligenciando assim outro tipo de conhecimento aparentemente inútil, cujo cultivo não produz economicamente, ou pelo menos não tanto quanto o do primeiro.

Tal constatação aproxima-se do que Rezer (2018) aponta como efeitos colaterais dessa lógica:

Um efeito colateral perceptível deste movimento tem sido a veiculação de um “discurso oficial” que sugere, sutilmente, a (des) importância das ditas “humanidades” na formação, em nome dos conhecimentos (científicos) úteis à resolução de problemas profissionais específicos. (REZER, 2019, p.09).

Corroborando com essa ideia Souza Santos (2011 *apud* Rezer, 2018, p.09) afirma que “[...] o latim, a poesia ou a filosofia só serão mantidos se algum *Macdonald informático* vir neles utilidade”.

Esta colocação de Souza Santos vem ao encontro de Nussbaum (2015) quando trata da “Crise planetária da Educação”, afirmando que historicamente, as humanidades tem sido fundamentais para a educação porque tem-se considerado que elas são essenciais para a formação de cidadão democráticos competentes:

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à a violência e a desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a cultura de igualdade e respeito. Se não insistimos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015: p.144).

Os critérios de mercantilização do cenário global vão reduzindo o valor das diferentes áreas de conhecimento ao seu preço de mercado, a tal nível que o discurso defendendo políticas voltadas ao aumento da empregabilidade dos trabalhadores, bem como a importância da formação profissional e escolar desenvolver novas competências (RAMOS, 2006), instaurou-se como estruturante das políticas públicas de qualificação profissional.

Nessa discussão, conforme Rezer e Camilo Cunha (2019, p.03) “[...] quando o trabalho coloniza a vida com radicalidade, ele se institui como leitura de mundo com pretensões de exclusividade, o que afasta dimensões estranhas a ele”.

Tonet (2012) critica pressupostos naturalizados de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza e de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho.

Na proposta de formação por competências é a atividade prática que prevalece e valida os conhecimentos teóricos e as habilidades individuais a serem desenvolvidas. A ideia de saber útil condiciona o desenvolvimento das competências e conforma um tipo de formação, onde a utilidade dos conteúdos é que vai determinar sua validade. Sob o pretexto da necessidade de desenvolver a capacidade de aprender, de valorização dos meios de ensino e da aprendizagem,

verifica-se, assim, um profundo desprezo pelos conteúdos de formação que não estejam sendo requisitados pelo sistema.

A lógica mercantil em que o conhecimento deve ter serventia a execução de um determinado trabalho, se justifica pela racionalidade econômica que prevê, inclusive, o repasse de certas obrigações do Estado para a esfera privada, onde fundações e institutos como, por exemplo, Itaú, Lemann, Roberto Marinho, Vitor Civita, Instituto Unibanco e Instituto Natura, ou empresas, como a Gerdau, determinam direta ou indiretamente o “conteúdo pedagógico” e de gestão da escola.

Não se trata de pensar praticas formativas que não estejam de alguma forma influenciadas pela lógica do capital, mas entendemos ser possível a potencialização de outro tipo de conhecimento aparentemente inútil, cujo cultivo não produz economicamente, de imediato ou pelo menos, não tanto quanto o capital exige, que não apenas prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, favoreça o entendimento amplo e crítico tanto da sociedade quanto da forma pela qual se estrutura o trabalho, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. Afinal, senão, porquê escola?

Concordando com Ordine (2016), se útil é tudo aquilo que nos ajuda a ser melhor, vale a pena investir na natureza inútil, gratuita e desinteressada do conhecimento, uma potência que pode nos tornar mais livres, mais tolerantes e mais humanos.

Tanto a ciência em suas origens, quanto filosofia, sociologia, música, literatura, arte são conhecimentos não imediatamente traduzíveis em lucro, e essa é a sua grande virtude, o desejo, a curiosidade, a admiração diante do enigma que será resolvido pelo exercício da razão.

Diante do exposto nos chama a atenção o texto da reforma do ensino médio que remete a ausência da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, acarretando o esvaziamento destes campos do conhecimento, essenciais para a formação do sujeito detentor de direitos, formação cidadã. Por que a Filosofia e a Sociologia? Para o O estudo das instituições sociais, da organização e da transformação do ser e das sociedades humanas. Necessitamos ir as raízes dessas questões que não tem serventia imediata, e que por isso mesmo são tão importantes. A possibilidade de pensar é potencializada pela Filosofia e Sociologia.

A não obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo revela algumas intenções do que está subjacente a essa reformulação do ensino médio, pois, nos

dias atuais, para se formar mão de obra, basta que o sujeito capaz de atuar no mercado de trabalho que vem sendo precarizado. Nesse contexto, uma palavra “forte” e muito em moda é a “resiliência”. A resiliência é um conceito originário da física e significa a capacidade que alguns materiais têm de voltar ao seu estado original sem deformação após ser submetido à pressão. Na validação de competências para o trabalho, pode ser definida como a capacidade do indivíduo de superar adversidades sem ser afetado por elas de modo negativo e permanente.

Nessa lógica, não há espaço para conhecimentos que não sejam úteis ao sistema. O saber fazer acaba se tornando mais importante. As competências e habilidades poderão proporcionar o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos escolares, pois não levam em conta as condições amplas de desenvolvimento de cada sujeito, que passa a ser um projeto de indivíduos adaptáveis ao sistema vigente, o que prejudica a aprendizagem. A curto prazo, um problema para as novas gerações, com impactos a curto, médio e longo prazo.

Dessa forma, a organização do trabalho na escola não tem sido composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica similar a cultura empresarial.

De acordo com Freitas (2019) o processo de terceirização no setor educacional ocorre aos poucos, de forma lenta e gradual, processo no qual a reforma em questão, permite ao governo estimular a privatização das escolas. Sendo assim, a lógica da privatização já está se consolidando, fortalecendo o discurso da inovação na escola pública, formação específica para o trabalho e desvalorização de qualquer conhecimento que não atenda de imediato tais pretensões. A inovação parece ser o novo mantra da sociedade contemporânea, que vai substituindo a noção de progresso, muito forte no final do século XX.

## 4.2 Inovação na educação: similaridades com o mundo empresarial

Os constantes discursos sobre inovações e novos modelos de gestão que favorecem mudanças no sentido de gerarem vantagens competitivas, repercutem em diferentes espaços que incluem a academia e a própria escola, como espaço onde se formam os futuros egressos que serão, a um só tempo, consumidores e trabalhadores.

Nessa lógica da competitividade baseada em conhecimentos técnico-científicos aplicáveis, cada uma a seu modo e nos seus espaços tradicionais, ciência e educação são sufocadas pela ideia de inovação presente nos interesses do utilitarismo econômico.

Segundo Rezer (2018) a ideia de inovação vai sendo colocada em diferentes discursos, bem como orientação para distintos processos, com pretensões de desdobramentos para vários setores. Em sua opinião,

A ideia de inovação passa a representar uma indução a “fazer diferente”, em alguns casos uma bandeira que muitas vezes desconsidera aquilo que é “antigo”, em um movimento que parece colocar a tradição em uma condição de menoridade, até mesmo de irrelevância. Mais recentemente, inovação vem sendo adjetivada, em alguns casos, de “tecnológica”. Assim, temos uma expressão cultivada com intensidade na realidade contemporânea [...] a inovação tecnológica. (REZER, 2018, p.113).

Fontenelle (2012) reflete sobre a inovação analisando as organizações educacionais e o próprio mercado a partir do fenômeno da neofilia, do culto ao novo, da obsessão pelo novo revelada por meio de palavras de ordem: mudança, criatividade, flexibilidade, tecnologia, empreendedorismo e, claro, inovação. A inovação assume assim o papel de imperativo.

Coerentemente ao apontado por Rezer (2018) e presente nas preocupações de Fontenelle (2012), o culto ao novo remete a uma inovação concebida a partir de uma concepção utilitarista e pragmática, de forte tendência instrumental.

A rigor, não se trata de se ser contra a inovação *per se*, mas de expor, por um lado, um certo mal-estar diante de um discurso que parece tirar-nos a possibilidade de qualquer tipo de questionamento, tamanha a sua positividade; e, por outro, de expor também como, sob a lógica do capital,

se assume essa busca da inovação com base em uma nova produção de sentido. (FONTENELLE, 2012, p.107).

Esse movimento de valorização inquestionável da inovação não é recente. De acordo com Delgado (2017, p. 769):

A valorização da inovação para o campo do conhecimento, pode ser verificado observando-se algumas ações do Ministério da CT&I, que elegeu 2002 o “ano da inovação”. Quando se realizou a 4.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia & Inovação (CNCT&I), em 2010, a educação básica estava entre os temas integrantes da agenda de debates, merecendo uma sessão plenária intitulada “Educação e C,T&I: educação de qualidade desde a primeira infância” (Brasil, 2010a; 2010b). Resultou dessa conferência a noção sobre a necessidade de uma “revolução” desde a educação básica até o ensino superior, defendida devido aos hiatos existentes entre os indicadores educacionais do Brasil e de outros países, particularmente os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os tigres asiáticos e outros emergentes.

O ensino médio recebeu atenção especial, dado seu caráter estratégico de terminalidade da educação básica e etapa que forma egressos para o mundo do trabalho, para prosseguimento de estudos na educação superior ou na educação profissional.

Alguns exemplos de inovações podem ser encontrados na política educacional com impacto no ensino médio, como a emenda constitucional n.º 59, de 2009, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, passando o Estado a garantir a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a propositura do “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (Brasil, 2009), e, como terceira inovação, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2012 (Brasil, 2012a), derivada do Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 (Brasil, 2012b), que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), revogando a Resolução CNE/CEB n.º 3/1998. As novas DCNEM reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática e trazem a relação articulada entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura (DELGADO, 2017, p. 771).

A fim de dar conta da indissociabilidade entre teoria e prática na articulação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, os governos vem buscando apoio no setor privado. Este setor tem atuado de várias formas nos sistemas educacionais em uma realidade complexa e multifacetada. De acordo com Freitas (2018), atual movimento do capital criou mecanismos onde o setor privado não é apenas

concorrente do setor público em termos de oferecimento de serviços, eles estão mesmo imbricados por meio de uma articulação complexa entre o mercado e o Estado.

Especificamente em relação a educação,

No processo de consolidação da educação na atualidade, o princípio que a fundamenta nos aspectos de construção da escola pública, laica, democrática, gratuita e universal se contrapõe ao caráter focalizado, instrumental, produtivista e mercantilista que tem conformado as políticas educacionais, em acordo com as demandas de mercado e que possibilitam parcerias com o setor educacional privado e a presença da lógica empresarial na organização de escolas públicas. (BELO, 2009, p.06).

Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que a participação de um conjunto de corporações que operam na iniciativa privada tem se dedicado a propor diretrizes para a educação pública revelando estratégias que tem adotado para intervir no setor público. Com a disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública, pretende-se a legitimação das proposições de tendência neoliberal da eficácia e soberania do mercado como garantidor da qualidade da educação e da eficiência e modernização da economia.

Belo (2009), observa que, no discurso da ineficiência e improdutividade, as corporações deixam claro que há um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado. Esse discurso abre espaço para a terceirização que opera nas escolas, através de projetos e programas educacionais que buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do espírito competitivo empresarial.

Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *modus operandi* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar, por vezes de modo sutil, por vezes, nem tanto. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição.

Vale registrar um trecho presente no texto introdutório do livro “Competências para a vida”, distribuído às escolas parceiras pelo Instituto Ayrton Sena:

[...] é possível imaginar o que a vida vai demandar dos estudantes de hoje – tanto em aspectos interpessoais e pessoais quanto produtivos – e buscar

definir quais oportunidades devem ser oferecidas para as crianças e jovens de hoje para que possam realizar escolhas com autonomia e conquistar realizações ao longo da vida. Essa tarefa conjunta envolve desenhar e implementar iniciativas que efetivamente garantem aos estudantes seu desenvolvimento pleno. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.09).

Considerar a educação como um fator responsável para o desenvolvimento econômico brasileiro é um pensamento recorrente entre os capitalistas. Fato que pode ser comprovado na afirmação de Jorge Paulo Lemann, diretor presidente da Fundação Lemann, “[...] o que pode emperrar o crescimento do Brasil é o baixo nível da educação.” E continua ao dizer que “[...] Precisamos melhorar a qualidade do ensino. E essa é uma tarefa que cabe não só ao governo como também ao setor privado” (ISTO É DINHEIRO, 2015, s/p.).

Evidentemente, tal elevação intelectual assinalada por Lemann é necessária para que o trabalhador acompanhe as transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo nas últimas décadas, isto é, um modelo produtivo que incorpora cada vez mais rápido, os avanços da ciência e da tecnologia à produção, a precarização do trabalho e a necessidade do trabalhador aprender a se mover no mundo sem garantias, direitos ou perspectiva de futuro.

Tonet (2012) destaca que além do domínio tecnológico, o novo trabalhador deve ter uma formação “polivalente” que lhe permita executar diversas tarefas, que o leve a aprender a pensar para resolver problemas e imprevistos. Da mesma forma que passe “[...] a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção” (TONET, 2012, p. 14).

Com base num desenvolvimento “pleno” e “polivalente”, desatacamos a perspectiva do Instituto Ayrton Sena que orienta o conceito de Educação Integral [...] é preciso colocar o aluno no centro do processo e construir estratégias para que ele possa aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.09).

Convém ressaltar que o Instituto, que propõe e implementa na prática o conceito de Educação como Desenvolvimento Humano, foi reconhecido pela Unesco como um centro de reflexão, de pesquisa e produção de conhecimento. O título foi concedido em 2003, em virtude do instituto ter transformado o conteúdo do relatório da Unesco, organizado por Jacques Delors, Os Quatro Pilares da

Educação, em práticas nos seus programas sociais pelo Brasil, que atinge crianças e jovens.

O Instituto Ayrton Senna está presente na educação de Santa Catarina, onde existe uma iniciativa desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da Federação das Indústrias de Santa Catarina - FIESC. Esta proposta engloba o suporte à Secretaria para a elaboração de modelos de currículo, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a promoção da educação integral. Esses modelos são validados e aprimorados em escolas da rede, onde educadores e estudantes se tornam coautores das soluções desenvolvidas.

A observação empírica do trabalho realizado pelo referido Instituto em duas escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê me possibilita afirmar ainda que a intervenção não incide apenas de forma objetiva na administração formal da escola, mas, sobretudo por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações da comunidade escolar, e também por meio de uma espécie de poderio que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam atividades e rotinas das escolas.

No caderno de orientação de atividades integradas, uma espécie de “cartilha” que as escolas devem seguir, destacamos o seguinte fragmento:

O Ensino Médio Integral tem como objetivo o desenvolvimento pleno do estudante por meio de metodologias ativas, integração curricular, o protagonismo dos adolescentes e a inserção de um componente curricular especialmente dedicado ao Projeto de Vida. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.22).

De acordo com Freitas (2018) para alcançar tal objetivo é necessário a implantação de uma metodologia gerencial na educação, onde a fiscalização e a eficiência das ações serão analisadas mediante a implantação de uma “[...] cultura de avaliação de resultados. Advindos da área empresarial” (FREITAS, 2018, p.94).

Rezer (2018, p.116) entende que nessa perspectiva “[...] vemos crescer o interesse pelas denominadas “metodologias ativas”, pela “Educação do Futuro” (“Educação 3.0”)<sup>14</sup>, pela “Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP”, entre

---

<sup>14</sup> Educação 3.0 é o que autores defendem como a terceira onda da aprendizagem, na qual as características dos processos pedagógicos são alterados. O termo foi desenvolvido por Jeats e

outras “modas” que poderiam ser utilizadas como exemplos”, onde o método se apresenta como o centro e o conteúdo na periferia do processo. As aulas passam a ser com espaço e tempo de interatividade superficial.

Diante deste quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado no atual panorama político brasileiro.

A atual tendência é a estrutura da escola pública com o paradigma de gestão da empresa privada, onde, de acordo com Freitas (2018) há o fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

Nessas ações, a dinâmica empresarial pode cristalizar conceitos e comportamentos definidos pelo empresariado para inviabilizar a contra argumentação de sua lógica. Tal realidade pode produzir um currículo a prova de críticas, bem como, a prova de professor, ou seja, currículo hermético em que o professor deve executar o que foi pensado, não por ele.

Freitas (2018) deixa claro que nessa lógica, estabelecem-se códigos de condutas para a organização escolar mediante o axioma da competitividade empresarial por meio da implementação de mecanismos que definem objetivos, quantificam e compartilham metas, criam instrumentos de acompanhamento e mecanismos para premiar, vigiar e punir as escolas para atingirem as metas. Como exemplo de metas podemos índices do IDEB. Para tanto se faz necessário uma padronização que é efetivada através da BNCC e verificada pelas avaliações em larga escala, gerando um círculo vicioso, onde a escola, o estado o país vão sendo ranqueados.

Sob tal ponto de vista, os complexos problemas sociais que afetam a educação são reduzidos ao desempenho de competências e habilidades. São difundidos ainda, conceitos abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica motivacional, tais como: coragem, sinergia, motivação, missão, autoimagem, autoestima etc. para a produção da nova subjetividade do jovem, “futuro” trabalhador ao se estabelecer nexos entre o mundo do trabalho e escola.

O jovem e o seu protagonismo permeia todo o texto da BNCC do Ensino Médio. O documento explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção. O objetivo é convocá-los a

assumir novas responsabilidades de forma a equilibrar e resolver questões deixadas pelas gerações anteriores, valorizando o que já foi feito e abrindo possibilidades para o novo.

Diante dessa realidade, o desafio que se coloca é captar as nuances presentes em conhecimentos não manifestos e disseminados pela ação empresarial, que circulam no “currículo oculto” da escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: a comunidade escolar. (SILVA, 2004).

É uma tentativa, pois, de compreender como a escola poderia incorporar, reproduzir ou negar as práticas culturais desenvolvidas pela dinâmica empresarial no processo de estabilização do seu poder cultural e político.

E isso se dá, lembrando (Stederoth, 2013) na medida em que as formas de identificação estrutural se implementam de modo oculto, as instituições de ensino (Stederoth se refere a universidade, mas a crítica bem cabe a escola), na ampla atividade que as caracteriza cada vez mais como empresa, diminuindo o espaço para a reflexão, acontece num processo aparentemente contínuo, refratário a críticas e inexorável em seu avanço. A educação é, por sua vez, produção de conhecimento, não mobilização de competências, que vai exigir conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos nesta dissertação a formação por competências no EM e os desdobramentos para a organização escolar, problematizando as intenções manifestas e não-manifestas, contradições e paradoxos da lógica de formação por competências no ensino médio.

Com o suporte da pesquisa bibliográfica, bem como as experiências vividas como Orientadora Educacional do EM e, posteriormente as experiências vividas no interior do processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, como Consultora de Educação na CRE de Xanxerê procuramos investigar a base conceitual que constitui a noção de formação por competências, identificar os elementos que constituem o processo de formação e desenvolvimento de competências e refletir acerca do processo de “uniformização” da formação escolar no EM com ênfase no ensino das competências.

Para compor este estudo, foi feita uma revisão de literatura buscando diálogo com diversos autores, que tem contribuído com estudos e pesquisas nesta área. Através de leituras e estudos realizados durante o período de frequência às disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ, cumprindo os créditos necessários do curso e, a partir de aprofundamento em leituras específicas sobre o tema em foco, foi possível construir o referencial teórico que fundamentou esta investigação.

Sabemos, contudo que, quanto mais nos lançamos em estudos sobre determinado assunto, mais percebemos sua complexidade e sua transitoriedade. Portanto, os apontamentos apresentados neste trabalho se configuram como recortes tecidos por mim, em significativa colaboração com o professor orientador, com a intenção de possibilitar a ampliação do debate crítico sobre o conceito de competências, contribuindo para a discussão sobre a formação no EM, ponderando a cerca dos desdobramentos que podem atingir a cultura e a educação escolar.

Centramos nossa análise nos fundamentos conceituais que a Pedagogia das Competências utiliza para tratar de formação, e nos princípios do relatório Jacques Delors (1996) que vêm oferecendo as bases para referenciar os atuais modelos de formação discutidos em nível internacional. Tendo essa contextualização como referência, discutimos as diretrizes que vêm orientando a reforma do EM e a implantação da BNCC.

Como fio condutor das reflexões críticas que procuramos desenvolver ao longo dessa dissertação, elegemos o princípio fundamental que preza a educação no EM enquanto prática pedagógica a serviço da autonomia dos jovens cidadãos, tanto no sentido prático de suas capacidades produtivas, quanto no sentido de dotá-los de condições efetivas de compreensão global da realidade social ampla na qual se inserem.

Pautamo-nos, também, no pressuposto de que a formação do jovem no EM deva estar comprometida com a construção de uma sociedade emancipada dos limites sociais contemporâneas que hoje restringem o processo educacional e o desenvolvimento humano, sendo essa uma possível referência capaz de favorecer uma intervenção crítica dos indivíduos sobre tal realidade.

No plano das intenções, os documentos que norteiam a formação por competências destacam, que esta deve promover a elevação do pensamento crítico e das capacidades gerais dos cidadãos, a justiça social e a democracia. Entretanto, na análise realizada sobre suas proposições não encontramos ruptura significativas com os modelos que deseja ultrapassar, conformando-se ao ajustamento objetivo da formação profissional às demandas produtivas.

Em certa medida, a formação por competências contribui para um projeto transacional em curso que vai colonizando o modelo de pensamento, adequando a escola a transmissão de valores que seja interessantes para esse movimento.

Ademais, verificamos que os procedimentos sugeridos para a organização dos documentos oficiais que orientam a formação no EM creditam uma relevância utilitarista aos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos, entendidos como “ideologizados”, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo ou, nas competências elencadas na BNCC, que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo, como por exemplo os termos utilizados “aprender a aprender”, “saber lidar com a informação cada vez mais disponível”, “aplicar conhecimentos para resolver problemas”, “ser autônomo”, “ser proativo”, “ser resiliente”.

O objetivo é ter pessoas tranquilas, socializadas, que não explodam em violência, apesar da miséria e da falta de direitos, e que desenvolvam inteligência emocional. Ao que parece, a ideia de êxito ou fracasso colocada quase que com exclusividade a mão do sujeito, numa visão neoliberal em que se constitui esse

sujeito como “empreendedor” de si mesmo, responsável por tudo o que ocorrer em sua vida.

Ao que parece, tal limite tem origem na necessidade que mundo do trabalho, espaços de onde emanam as ideias prevalentes sobre desenvolvimento de competências, têm de definir suas ações formativas a partir da lógica custo-benefício e da necessidade de preservarem o controle sobre a gestão dos conhecimentos produzidos e mobilizados nos processos de trabalho.

Aqui, cabe destacar que, o foco da formação por competências tem sido a tarefa, que é a ideia de resolver problemas. Havendo uma tarefa a cumprir há que se mobilizar saberes que auxiliem na resolução da mesma frente à realidade concreta.

Neste caso, a formação para o atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das habilidades aos ambientes das empresas onde estão inseridos, não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas, o desejo, a curiosidade, a admiração diante do enigma que será resolvido pelo exercício da razão.

Na construção desta dissertação, também procuramos evidenciar as contradições lógicas presentes no discurso dos formuladores da formação por competências, determinadas pelos compromissos mantidos com interesses dominantes de ONGs, Institutos, Fundações e empresas, refreando, de fato, os objetivos de mudanças reais na formação do futuro trabalhador.

A contradição é que a formação por competências é exclusiva para pensar questões específicas. Podemos pensar que determinado sujeito é um bom motorista, porém, não necessariamente um bom cidadão. A própria expectativa de competência pressupõe uma espécie de afunilamento da formação do sujeito.

Apesar de considerarmos que a formação por competências tem o mérito de abrir o debate sobre formas e possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas amplas, ela não apresenta elementos que possibilitem afirmar de modo consequente no avanço de suas proposições.

Predominam os compromissos com a promoção do ajustamento dos jovens aos contextos produtivos, com a perspectiva de responder às demandas imediatas oriundas do mundo empresarial, com o descaso em relação ao conhecimento não imediatamente traduzível em lucro, com a adequação à retórica neoliberal da inovação, principalmente em relação às novas tecnologias da informação.

Consideramos que um dos grandes desafios de todo esse processo é não permitir que as humanidades sejam deixadas de lado. Do ponto de vista das inovações tecnológicas, estamos muito bem, no entanto, não podemos esperar que as tecnologias sejam capazes de resolver problemas para os quais não foram programadas. A educação tem uma finalidade nesse sentido, de favorecer o desenvolvimento do pensamento, da reflexão crítica, para que nossos jovens não sejam transformados em instrumento utilitário imerso num mundo de informações do sistema neoliberal.

Acreditamos que nesse contexto é de fundamental importância o papel ativo dos professores nos processos escolares, ressignificando conceitos voltados para a construção do conhecimento e redirecionando práticas com base na teoria, no sentido de que a teoria é um empoderamento e uma abertura de horizonte do professor. Entendemos que a partir do momento que o professor estuda ele está mais preparado para enfrentar as questões que vão aparecendo. O estudo é um dispositivo importante para a atuação crítica do professor. Para o professor, o conhecimento é aquilo que lhe sustenta.

A partir das análises feitas nesta dissertação associadas a minhas experiências profissionais, podemos ainda apontar outra contradição, no sentido de que está havendo uma perda de credibilidade da escola de maneira geral e no EM em particular. As transformações constantes na conjuntura contemporânea do EM que, envolvem a legislação, a revisão da Proposta Curricular, a BNCC, a construção do currículo do território catarinense, etc., em certa medida nos causam um problema, pois acabam por gerar um atraso operacional, político e epistemológico em virtude das relações de poder que giram em torno dessas transformações e tornam difícil entender a serviço de quem estamos trabalhando e qual horizonte estamos nos encaminhando.

Outra consideração ainda pode ser feita refere-se a uma possível intenção implícita da formação por competências de desestimular a entrada dos egressos do EM em cursos superiores. Sob o discurso de valorização do ensino médio, defende-se uma proposta de educação continuada a nível técnico (exemplo MEDIOTECH) a ser viabilizada. Pelo fato de haver uma “falência” do sentido do EM, há uma tentativa em recuperar seu significado de alguma forma, buscando não nas bases com as quais a escola se constituiu, mas através da negação de sua própria tradição e

buscando uma outra tradição a partir dos elementos que vem do campo empresarial.

Acreditamos que a formação por competências traz um horizonte para a educação. Tentamos nesta pesquisa, mapear algumas características, reducionismos, contradições e paradoxos presentes em seu contexto e que possam favorecer, ou não, a formação do cidadão para atuar nas mais diferentes dimensões da vida, inclusive no trabalho.

Contudo, seria injusto considerar que a escola seja capaz de resolver problemas históricos, construídos ao longo de um determinado período, em uma sociedade composta de conchavos, de disputas políticas, de relações desiguais de poder onde a injustiça se faz presente. A escola não pode produzir uma formação integral para o aluno porque não há instância que permita isso. A escola, como espaço de transição entre a vida privada e a vida pública, tem uma potencialidade de preparar as pessoas a partir de sua compreensão. Nesse sentido, ela tem potencialidade para ir além “do ensinar a pensar”, e buscar “ensinar o que pensar”.

As discussões levantadas, nessa dissertação, colocam a necessidade de estudos empíricos que explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, os conflitos, as tensões e as possíveis resistências à sua implementação, pois o espaço escolar é um ambiente complexo, multideterminado e relativamente autônomo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. e MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando; introdução à filosofia*. 1. cd. São Paulo, Moderna, 1986. **Temas de filosofia**. São Paulo, Moderna, 1992.
- BASTOS, Juliana Curzi. (2005). *Trajetória de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora: a questão da escolha profissional*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <[www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 mar. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> BRASIL.MEC>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://bit.ly/2IOTmB6>>. Acesso em: 25 jan. 2019
- \_\_\_\_\_. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:<<http://bit.ly/2kkAKZD>>. Acesso em: 10 mai. de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Parecer nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do CFE**. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. Brasília, DF:1975. Disponível em:<<http://bit.ly/2IXIT7E>>. Acesso em: 05 abr. de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/2kv8TpP>>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Disponível em: <<http://bit.ly/2kFizJI> BRASIL. MEC>. Acesso em: 22 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2001. Disponível em:

<<http://bit.ly/2kFxlz4>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/**

Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<<http://bit.ly/2kFxIEG>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://bit.ly/2kEgi66>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno**

**de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes

Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos

Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

Disponível em: <<https://goo.gl/edzcZF>> . Acesso em: 23 ago. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de

Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,

2006. Disponível em:<<http://bit.ly/2kcPolw>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de

Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,

2002a. Disponível em: <<https://goo.gl/edzcZF>>. Acesso em: 23 ago. de 2017.

BAUDOIN, J.M. A competência e a questão da atividade : rumo a uma nova

conceituação didática na formação. In: DOLZ,J.; OLLAGNIER,E. (Org.). **O enigma**

**da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAUMAN, Zigmund. Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. A Ética é possível num mundo de consumidores? Trad. Alexandre

Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

- BELO, Fernanda Ferreira. Estado, políticas educacionais e a mercantilização da Educação pública. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Anais**. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2kfC93G>>. Acesso em: 21 de fev. de 2019.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação – da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil. Disponível em: <[encurtador.com.br/ghnxN](http://encurtador.com.br/ghnxN)>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DOS DESAFIOS HISTÓRICOS ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. X ANPED SUL. **ANAIS**, Florianópolis. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2IJEEvk>>. Acesso em: 21 de mar. De 2019.
- DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.
- DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 764-783, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2IMU1Du>>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- DELORS, Jaque. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.
- DICIONÁRIO **Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico**. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- DREYER, Diogo; RISCHIBIETER, Luca. Perrenoud: o pensador dos ciclos. Junho, 2004. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevista0108.asp>>. Acesso em: 22 de ago. de 2018.
- DUARTE, Newton. “Luta de classes, educação e revolução”. Entrevista com Newton Duarte. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- Dugué, E. A lógica da competência: o retorno do passado. In A. Tomasi (Org.). **Da qualificação à competência**. Campinas: Papirus, 2004.

- FERNANDES, Euclécio Alves. A Evolução da comunicação impactada pela tecnologia. **Periódicos Grupo Tiradentes**. V.3, n.2, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2kdPedK>>. Acesso em: 23 mar. de 2019.
- FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FERREIRA, Kleyton Carlos; LIMA, Paulo Gomes. Projeto Tuning europeu para a educação superior: reflexões sobre o seu delineamento. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.3, n.3, set.-dez.2017, p.74-92. Disponível em: <<http://twixar.me/6vb1>>. Acesso em: fev. de 2019.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERRETTI, Celso João. *et al* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FERRETTI, Celso João. *et al* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-8, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2IJErly>>. Acesso em: 23 de mai de 2019.
- GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.113, pp.65-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDSCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2002.
- GONÇALVES, Carlos Luis; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2 ed., São Paulo. Cortez, 1992.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2kG1VhF>>. Acesso em: 21 out. 2017.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, 2009. INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências para a vida**. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2m4Z0PL>>. Acesso em: mar. de 2019.

ISLEB, Vivian. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2kuMitt>>. Acesso em: 21 de mar. 2019

INEP. **Relatório Técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB**, 1998. Brasília: INEP/Ministério da Educação. 1998.

ISTO É DINHEIRO. **Lemann, um bilionário na educação**. Edição nº 933. 11/09/2015.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Ed.Cortez, 2001.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve Histórico do Termo Competência. Brasília. **HELB – História do Ensino de línguas no Brasil**. ANO 7 - Nº 7 - 1/2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO Nilson José. Sobre a ideia de competência. FEUSP – Programa de pós-graduação, 2º semestre 2006. **Seminário de estudos em Epistemologia e Didática SEEB**, 2006.

MASCARELLO. Celoy Aparecida. **Qualidade Total na Educação**.1996. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização) – Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Mimeo.

MAZETTO, Marcela. **Educação 3.0 – Como funciona? Características. Como manter escolas preparadas?** Disponível em: <<http://bit.ly/2kwCq2l>>. Acesso em: 29 jul. de 2019.

MORAIS, Maria Celia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, v. 14, n.1, p. 5-24, 2001.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confronto conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n.63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: < encurtador.com.br/bruw0 >. Acesso em: 30 abr de 2019.

MULDER, Martin. O conceito de competência no desenvolvimento da educação e formação profissional em alguns estados-membros da UE: uma análise crítica. **Revista de Educação e Formação Profissional**, 59 (1), março, 2007. Disponível em: <http://twixar.me/7Zb1>. Acesso em: 23 de mar de 2019.

MUÑOZ-SECA, Beatriz; RIVEROLA, Josep. **Transformando conhecimento em resultados: a gestão do conhecimento como diferencial na busca de mais produtividade e competitividade para a empresa**. São Paulo: Clio editora, 2004. OCDE. Relatórios Econômicos – Brasil, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2mcvaZI>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 3ª ed. São Paulo, Xamã Editora, 2007.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do inútil: um manifesto**. São Paulo: Zahar.2016.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POCHMANN, Marcio. Ensino Médio abaixo da média. Entrevista. Ano IX - Nº 48 - nov./dez. 2017. **Revista POLI**: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 2006.

REZER, Ricardo; CAMILO CUNHA, Antônio. Conhecimento para o “Tempo do Inútil” – Reflexões para o campo da Educação Física. XXI Congresso Brasileiro de

Ciências do esporte. **Anais**. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2mjf0xR>>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 390. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação por competências como princípio de Organização curricular para a educação superior: “Efeitos Colaterais”**. Chapecó, 2018.

\_\_\_\_\_. **Horizontes para pensar a Universidade Comunitária no Contemporâneo**. 30 Teses. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

\_\_\_\_\_. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho na educação superior. **Educação em Análise – Formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**.

Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/W8JP87>>. Acesso em 18 de ago. de 2018.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. O Ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v.19, n.3, p.351-370, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do ensino médio.

**Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.12, n.3, p.339-355, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RIVEROLA, Josep; MUÑOZ-SECA, Beatriz. **Transformando conhecimento em resultados: a gestão do conhecimento como diferencial na busca de mais produtividade e competitividade para a empresa**. São Paulo: Clio, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e original formação de professores. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo

- (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- ROLDÃO, Maria Célia. De que falamos quando falamos de competências? **Noesis**. Janeiro/Março. 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: ed. Vozes, 26ª Edição, 2001.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais E Contribuições da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. **Gestão estratégica do conhecimento, integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo, Editora Atlas, 2001.
- SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, 26(1), pp. 87-114, 2015, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: <<http://bit.ly/2mkLKa0>>. Acesso em: 16 fev. de 2019.
- SANTUR. Agência de Desenvolvimento do Turismo de Santa Catarina. **Funturismo 2018**. Disponível em: <<http://bit.ly/2klZB0>>. Acesso em: 23 jan. de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.
- SAVIANE, Demerval. **História da Educação**. Ática, São Paulo, 1998.
- SILVA, Mauricio Roberto; PAIM, Elison Antonio; BERTICELLI, Ireno Antônio (org). **Passo Fundo**: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- SOUZA, Maria Celeste. **O ser que se aprende: do quarto pilar da educação brasileira**. 2006. Monografia (Especialista em Magistério do Ensino Superior) PUC/SP. 63 p. Disponível em: <<http://bit.ly/2PjvG2r>>. Acesso em: 10 de ago de 2018.
- SOUSA, Rafaela. **OCDE. Brasil Escola**. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2QgtlCx>>. Acesso em: 21 jul. de 2019.
- STEDEROTH, Dirk. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 175-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 23 jul. de 2019.

- TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. (Orgs). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TONET, Ivo. Educação contra o capital. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre ética**. 9ª ed, Vozes, 2012.
- UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – **Relatório Conciso**. Edições UNESCO, 1996.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. Relatório Final: Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. 2003. Edição publicada pelo escritório da UNESCO – Brasil.
- WEIGEL, T., M. MULDER & K. Collins. **The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states**. Journal of Vocational Education and Training, 2007.
- ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.