

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
ÁREA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Tatiana de Cássia Celestino

Competência, reforma do ensino médio e sociabilidade:

Uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**SÃO CARLOS
MAIO/2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TATIANA DE CÁSSIA CELESTINO

Competência, reforma do ensino médio e sociabilidade:
Uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre, à Universidade Federal de
São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
área de Fundamentos da Educação, sob a orientação do
Profº Dr.º João dos Reis Silva Junior.

SÃO CARLOS

MAIO/2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C392cr

Celestino, Tatiana de Cássia.

Competência, reforma do ensino médio e sociabilidade :
uma análise sobre as diretrizes curriculares nacionais para o
ensino médio / Tatiana de Cássia Celestino. -- São Carlos :
UFSCar, 2007.

166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Educação. 2. Pedagogia das competências. 3. Reforma
do ensino. 4. Sociabilidade. I. Título.

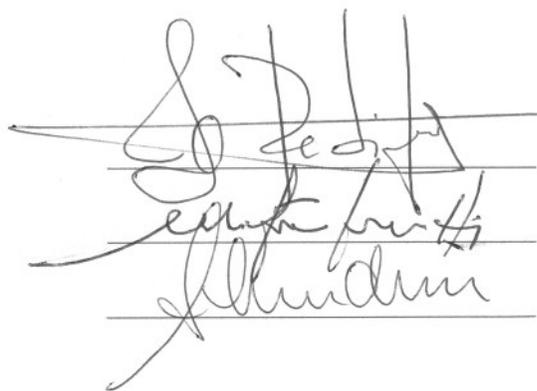
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Prof. Dr. Celso João Ferretti

Profª Drª Sonia Regina Landini



Handwritten signatures of the examiners, including the names João dos Reis Silva Junior, Celso João Ferretti, and Sonia Regina Landini, written over horizontal lines.

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, ainda engatinham no caminho da pesquisa, mas que possuem coragem suficiente para tentar segui-lo.

AGRADECIMENTOS

À UFSCar e ao PPGE que nos possibilitam um ensino público de qualidade.

À CAPES que, por meio do financiamento, possibilitou o auxílio material permitindo o desenvolvimento deste trabalho.

À todos professores que fizeram parte de minha trajetória educacional, principalmente ao meu orientador Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior que conduziu-me no caminho da pesquisa. Aos professores membros das bancas de qualificação e defesa que muito nos honrou com suas presenças e contribuíram de modo singular para o aprimoramento do trabalho.

À minha família, principalmente minha mãe, que sempre acompanhou e contribuiu para o prosseguimento de meus estudos. Ao Eduardo que caminha ao meu lado apoiando-me em todos os momentos.

À turma 2005 – Denise, Surlei, Thaís, Marisângela, Marlene, Carla Barreto, Aline, Carla, Valda, Érika, Daniela e Sérgio – que foi um incentivo a mais em minha trajetória acadêmica, pois o apoio mútuo encontrado ali prova que, mesmo em tempos tão competitivos, ainda encontramos amigos dentre os colegas.

Enfim, a todos, a minha profunda gratidão, reconhecimento e respeito.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,

Na aparência singela.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

Não aceitais o que é de hábito

Como coisa natural,

Pois em tempo de desordem sangrenta,

De confusão organizada,

De arbitrariedade consciente,

De humanidade desumanizada,

Nada deve parecer natural,

Nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertold Brecht)

RESUMO

Este trabalho analisa os documentos orientadores do ensino médio, principalmente o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, implementados no ano de 1998 durante o governo Fernando Henrique Cardoso que, juntamente com as reformas do Estado, realizou a Reforma da Educação no Brasil. As DCNEM foram elaboradas seguindo o modelo de competências que organiza e legitima um ensino definido pela produção de competências verificáveis na prática, em detrimento do ensino centrado em saberes disciplinares. A escolha por este modelo ocorreu justamente por ir ao encontro das supostas necessidades advindas com a reestruturação capitalista ocorridas nas décadas finais do século XX e teve por finalidade adequar a educação escolar à nova configuração social e promover a constituição de uma “nova” sociabilidade também moldada à nova forma econômica e de organização do trabalho.

ABSTRACT

This paperwork analyses the guiding documents of Brazilian High School, specially the contents of the National Curricular Directives for Secondary Education, improved in 1998, during Fernando Henrique Cardoso government, who did the reform scndary education in Brazil, besides other country reforms. The National Curricular Directives for Secondary Education were elaborated following the competence model which organizes and legitimizes a defined teaching based on a production of practice competences. The choice of this model happened because it matches the supposed necessities caused by the restructure of the capitalism occurred in the end of the 20th century and it has, as its main propose, to adapt properly the school education to the new social configuration and also to promote the constitution of a “new” sociability molded to the new economic system and the work system organization.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 Reforma do ensino médio e competências: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	23
1.1 A Reforma do Ensino Médio	24
1.1.1. As bases legais para as DCNEM: a Resolução nº 03/98 e o Parecer nº 15/98	29
1.2 Considerações acerca da nova organização curricular do ensino médio baseada nas competências	32
1.2.1 A educação num contexto de mudanças sociais	35
1.2.2 A nova formação do indivíduo para o atual contexto	37
1.2.3 O Novo Currículo do Ensino Médio	43
1.2.3.1 O currículo orientado para o desenvolvimento de competências	45
1.2.3.2 O caráter utilitarista do ensino por meio da secundarização dos conhecimentos.....	48
Capítulo 2 A centralidade da noção de competência nos discursos referentes ao trabalho e à educação	59
2.1 Historicizando a noção de competência	60
2.2 A noção de competência no âmbito da psicologia	63
2.3 A noção de competências no âmbito do trabalho.....	66
2.3.1 Da qualificação à competência	69
2.4 A institucionalização do modelo de competência	74
2.5 A noção de competência no âmbito educacional.	77
2.5.1 A noção de competências e organização do currículo escolar	84

2.5.2 Saberes e competências	87
2.5.3 O aporte teórico da pedagogia das competências na educação brasileira	89
2.6 Convergências entre a Escola Nova e a atual reforma educacional	95
2.6.1 A pedagogia das competências e o aprender a aprender	98
2.7 A defesa do ensino baseado nas competências	102
2.8 Conseqüências da apropriação do modelo de competências	106
Capítulo 3 As influências da economia e da política para a esfera educacional.....	108
3.1 Contextualizando historicamente: situação mundial do capitalismo e suas conseqüências para educação.....	109
3.2 Particularidades do contexto econômico e político brasileiro	117
3.2.1 Governo FHC: “Sem reformas não há desenvolvimento”	122
3.3 O Discurso sobre a Sociedade do Conhecimento	1256
3.4 A Reforma da Educação no Brasil	128
3.4.1 O Plano Decenal de Educação Para Todos: iniciando a reforma	134
3.4.2 Sobre os documentos orientadores	136
3.4.3 A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	139
3.4.4 O Plano Nacional de Educação de FHC	142
3.5 O continuísmo nas políticas econômicas e sociais	143
Conclusão	154
Referências bibliográficas	160

INTRODUÇÃO

O atual contexto social em que vivemos é marcado pela flexibilidade, inconstância e imprevisibilidade. Estas características presentes nas práticas sociais acabam por interferirem também nas relações sociais que se tornam mais elásticas, voláteis e, muitas vezes, conflituosas. A origem dessa situação, que muitas vezes parece estar apenas no âmbito subjetivo, está também no plano material tendo em vista que a objetividade interfere na subjetividade dos indivíduos, de modo que o plano político-econômico é grande responsável por delinear a sociabilidade¹ do cidadão brasileiro.

A esfera do trabalho também reflete as características acima descritas propiciadas, principalmente, pelo alto nível de desemprego. Em seu artigo “O Mundo do Trabalho no Brasil – II”, o professor Giovanni Alves (2005) mostra que o contingente do proletariado industrial cresceu apenas 6,4% no período de constituição do Estado neoliberal (1985-2005)². Essa taxa é resultado do processo de reestruturação produtiva que vem ocorrendo durante as duas últimas décadas, com a racionalização das plantas industriais e com a disseminação de rede de sub-contratação precária, algumas inseridas na atividade de serviços que teve um crescimento de 59,8% – dentre a qual está a terceirização que criou uma ampla teia de serviços ligados à atividade industrial com salários reduzidos.

A baixa taxa de crescimento é, também, decorrente da adoção da política neoliberal que limitou o crescimento da produção nacional. A abertura da economia na década de 1990, bem

¹ Entendemos por sociabilidade o modo como os indivíduos vivem em sociedade e estabelecem relações interagindo entre si. Ela pode ocorrer pela fusão dos membros da sociedade, pelas relações com os outros, de forma passiva e ativa e/ ou de forma organizada. (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, p.1134-1135).

² Na cidade de São Paulo, a taxa de desemprego que em 1985 era de 11,4 por cento, subiu para 15,7 por cento em 2005. (SEADE, 2005).

como a reestruturação das indústrias contribuiu sobremaneira para a extinção de elos da cadeia produtiva e a importação de produtos.

Alves destaca ainda que, no referido período, a renda salarial tendeu a estagnar-se, mantendo-se no patamar de três salários-mínimos, em média. O que demonstra que a partir da reestruturação industrial, buscou-se adotar estratégias defensivas e houve uma tendência à redução dos salários, apesar do crescimento significativo da escolaridade³ e qualificação da força de trabalho. Para o professor, isto demonstra uma tendência estrutural irreversível no mundo do trabalho, haja vista as exigências de contratação e o incentivo à empregabilidade⁴ pelo sistema empresarial e sindical do país, e representa “mais um elemento de incremento da taxa de exploração”. (ALVES, 2005, s/p).

Desse modo, podemos depreender que as profundas transformações econômicas e políticas em processo dificultam a inserção ocupacional da força de trabalho, sobretudo da população jovem. Em pesquisa realizada pelo DIEESE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), Ministério do Trabalho e Emprego/FAT e governos locais, que abarcou cinco regiões metropolitanas (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal, fica explícito que em um contexto de alto nível de desemprego e, por conseguinte, de um elevado excedente de mão-de-obra, os jovens em idade de trabalhar⁵ são os mais prejudicados

³ Na indústria, em vinte anos, a faixa dos operários que possuem o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto passou de 16,6 para 32,4%. Os que possuem ensino médio e superior incompleto aumentaram de 7,7% para 22,8%. (ALVES, 2005).

⁴ O termo empregabilidade está relacionado às condições subjetivas que tem o trabalhador de inserção e permanência no mercado de trabalho. Estas condições referem-se à posse ou domínio de determinadas competências, desempenhos e rendimentos individuais utilizados como estratégia de valorização e negociação da mão-de-obra. A empregabilidade responsabiliza os indivíduos por sua integração no mercado de trabalho, estimulando a competitividade e o individualismo em um mercado cada vez mais restrito. (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2000, P.141).

⁵ “Conforme definição adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, o segmento juvenil representa uma parcela demográfica situada na faixa etária dos 15 aos 24 anos. Nesse estudo, são considerados jovens os indivíduos com idade entre 16 e 24 anos”. (DIEESE, 2005, p.1).

constituindo-se “em um dos segmentos mais frágeis na disputa por um posto de trabalho e para quem o problema do desemprego é mais latente”. (DIEESE, 2005, p.1).

De acordo com os dados levantados na pesquisa, em 2005, no Distrito Federal e nas cinco regiões metropolitanas analisadas, a população jovem entre 16 e 24 anos somava 6,5 milhões de pessoas, dos quais 4,6 milhões faziam parte da força de trabalho local na condição de ocupados ou de desempregados, representando um quarto dos trabalhadores (25,0%). Entre os ocupados com mais de 16 anos (15,2 milhões), os jovens representaram uma proporção de 20,7% totalizando 3,2 milhões de pessoas. No entanto, quando se consideram os desempregados, a proporção é bem maior: entre os 3,2 milhões de desempregados acima de 16 anos nas regiões metropolitanas analisadas, 1,5 milhões de pessoas estavam na faixa etária entre 16 e 24 anos, o que significa que os jovens representam 45,5% do total de desempregados acima de 16 anos. (DIEESE, 2005, p.2-3).

A pesquisa conclui que além da dificuldade em conseguir uma ocupação, quando o jovem a consegue, verifica-se que é caracterizada, normalmente, por ser menos regular e mais precarizada. Quando ocupados, suas inserções variam em função da renda familiar, quanto à possibilidade de freqüentar escola, ao setor de atividade econômica em que trabalham, à forma de inserção, rendimentos, jornada de trabalho e região de domicílio. Segundo a pesquisa, o jovem ocupado, em geral, pertence ao sexo masculino, terminou o ensino médio, tem dificuldade de conciliar trabalho e estudo, desenvolve suas atividades no setor de serviços, cumpre uma extensa jornada de trabalho (acima de 39 horas em todas as regiões analisadas), é assalariado com carteira de trabalho assinada e seu rendimento varia entre um e dois salários mínimos.

Tendo em vista os dados acima mencionados compreendemos que a falta de empregos para suprir as necessidades básicas do indivíduo que vive do trabalho faz com que este se sujeite às precárias condições de trabalho e aos baixos salários. Assim para manter-se empregável é

preciso estar disposto a tornar-se flexível, multifuncional e sempre pronto a aprender algo considerado útil para o mercado de trabalho.

É neste sentido que o processo de formação dos indivíduos torna-se grande responsável pela construção da nova sociabilidade, que necessita de um tipo de indivíduo que se molde ao atual contexto político, econômico e social e modifique-se de acordo com as necessidades do momento. Consideramos que o principal meio para isso é a educação formal que, de certa forma, é orientada, no Brasil, pela reforma do Estado e pela reforma educacional. O ensino médio, por sua vez, constitui-se como importante base neste processo justamente por agregar o segmento de faixa etária que – se já não faz parte – está prestes a adentrar o mundo do trabalho ao qual deve adaptar-se.

Antes, porém, de pensarmos propriamente na esfera educacional entendemos ser importante considerar as condições materiais que levaram ao alto índice de desemprego e à importância atribuída à educação como formadora dos trabalhadores no e para o atual contexto. Essas condições foram, principalmente, geradas pela transição do modelo capitalista de produção que, do fordismo passou à acumulação flexível, contribuindo para as reformas políticas e econômicas como a Reforma do Estado e, conseqüentemente, a construção de um novo pacto social. Isso ocorreu justamente porque a base econômica da sociedade é grande responsável por determinar sua estrutura jurídico-política.

A crise do fordismo⁶ levou a uma transformação na economia política do final do século XX e resultou, de acordo com Harvey (1992), não somente na transição do regime de acumulação, mas também na transição do modo de regulamentação social e política que é a ele

⁶ As causas da crise do fordismo serão explicadas no terceiro capítulo.

associado. O autor utiliza Lipietz⁷ em seu argumento mostrando que para conseguir a estabilização de um regime de acumulação é preciso uma relação entre as transformações das condições de produção com a reprodução dos assalariados. Logo, é importante:

[...] fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduo – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, ‘uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação’ (Lipietz, 1986, citado por HARVEY, 1992, p. 117).

Essa idéia – de que um novo modo de acumulação somente se estabelece se além da modificação na base produtiva, houver também mudanças nas instituições e nas relações sociais – já era apontada no início do século XX, por Antonio Gramsci. Também naquele período, para a consolidação do sistema fordista de produção, foi necessário que as mudanças não se restringissem somente ao âmbito do trabalho, mas ao contrário, se estendessem nas distintas esferas sociais inclusive na formação dos trabalhadores.

Em seu texto “Americanismo e Fordismo”, Gramsci mostra esses dois movimentos considerando as resistências que ambos encontrariam para consolidar-se na Europa justamente por conta dos processos sociais e culturais historicamente arraigados naquele continente. Acredita que para a consolidação de uma nova base produtiva e novas formas de produção é imprescindível que se procedam a mudanças nas instituições.

A forma jurídica possível é uma das condições, não a única e nem mesmo a mais importante: é apenas a mais importante das condições imediatas. A americanização **exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado.** O Estado é o Estado liberal, não no sentido do liberalismo alfandegário

⁷ Lipietz faz parte da escola de pensamento conhecida como “escola da regulação” que segundo Harvey tem como virtude considerar “o conjunto total de relações e arranjos que contribuem para a estabilização do crescimento do produto e da distribuição agregada de renda e de consumo num período histórico e num lugar particulares”. (HARVEY, 1992, p.118).

ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que alcança através de meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, o regime da concentração industrial e do monopólio. (GRAMSCI, 1976, p.388, Grifo nosso).

Além das mudanças nas instituições é importante mudar a sociabilidade adequando-a às novas condições, o que implica a produção social de um novo tipo de homem. Gramsci deixa claro seu argumento em distintas passagens do texto, por exemplo:

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar **um novo tipo humano**, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção [...].(GRAMSCI, 1976, p.382, Grifo nosso).

E, ainda

Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver se verificaram através da coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho, foi realizada com o emprego de brutalidades inauditas [...].(GRAMSCI, 1976, p.393).

Ao falar da racionalização da produção e do trabalho advindas com o novo modo de produção, fica mais nítida a necessidade de moldar o homem aos novos tempos.

[...] os **novos métodos de trabalho** estão indissolúvelmente ligados a um determinado **modo de viver, de pensar e de sentir a vida**; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem risse dessas iniciativas (mesmo falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo”, estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um **tipo novo de trabalhador e de homem**. (GRAMSCI, 1976, p.396, Grifo nosso).

E, conseqüentemente,

Verificar-se-á, inevitavelmente, uma seleção forçada, uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo *tout court*. (GRAMSCI, 1976, p.397).

Já em tempos de acumulação flexível⁸, Harvey (1992) também acredita na necessidade de um ordenamento jurídico capaz de manter o novo regime de acumulação, pois o mercado não se mantém sozinho e tampouco garante as condições essenciais de reprodução do capital. Entendemos que as reformas do Estado e, por conseguinte da educação, possibilitam os arranjos políticos, institucionais e sociais que propiciem tais garantias ao sistema capitalista em suas distintas fases.

Por exemplo, durante o fordismo – cujas características podem ser sintetizadas pela produção homogênea e em larga escala, tecnologia rígida necessitando de maior número de trabalhadores, especialização de tarefas, organização vertical do trabalho, etc – o Estado de bem-estar era responsável por produzir o macro acordo social e realizar a equilibração econômica e o compromisso de classes, de modo que era mais centralizado e interferia mais rigidamente no mercado por meio da regulamentação. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

Já o regime de acumulação flexível caracteriza-se pela produção segundo a demanda, produtos variáveis, inovação comercial, tecnológica e organizacional, diminuição do número de trabalhadores aos quais são atribuídas múltiplas tarefas aumentando sua responsabilidade. Com o aumento do índice de desemprego, diminui o poder de organização dos trabalhadores e aumenta a individualização tanto no local de trabalho quanto na disputa pelo trabalho. O Estado, neste contexto, torna-se empreendedor, flexível, descentralizado e, ainda, há a privatização de muitas empresas estatais e de alguns serviços antes oferecidos à população.

Para atender as necessidades do capital, o Estado de bem-estar atrelado ao fordismo transformou-se gradativamente no Estado mínimo passando a implementar as chamadas políticas neoliberais. Perry Anderson (1996) nos mostra que o neoliberalismo – reação teórica e política

⁸ Harvey (1992, p. 140) justifica tal denominação por este modo de acumulação ser marcado por um confronto direto com a rigidez fordista, apoiando-se na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

contra o Estado intervencionista – surgiu após a II Guerra Mundial tendo como fulcro o livro “O Caminho da Servidão”(1944), escrito por Friedrich Von Hayek⁹ no qual defende o livre mercado sem interferência do Estado como garantia de liberdade. Naquele momento, porém, a política econômica do Estado de bem-estar sobressaía-se como mais interessante para o contexto pós-guerra. Somente anos mais tarde, com a crise do fordismo e das políticas intervencionistas, foi que as idéias neoliberais ganharam espaço apontando para as conseqüências negativas (do ponto de vista do capital), da regulação do mercado por parte do Estado. Seguindo as idéias neoliberais, para sanar a crise era preciso

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1996, p.11).

As reformas do Estado, em âmbito administrativo e político, foram indispensáveis para o sucesso das políticas neoliberais. Políticas estas que conseguiram deter a inflação e recuperar os lucros, mas em contrapartida provocaram o grande crescimento das taxas de desemprego, a diminuição dos salários, a fragilização dos sindicatos, a perda de direitos trabalhistas e sociais, a transferência de responsabilidades sociais do Estado para a sociedade civil e uma maior desigualdade social.

Mesmo com todas as significativas mudanças ocorridas no novo modo do funcionamento do capitalismo, Harvey argumenta ser difícil teorizar a transição do fordismo para a acumulação flexível, pois ela ainda está em processo, porém é inegável que “o movimento flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos

⁹ Há estudiosos que acreditam que as raízes teóricas do neoliberalismo encontram-se na “escola austríaca” ainda na segunda metade do século XIX, tendo como principais representantes Friedrich Von Wieser e Ludwig Von Mises. (ZORZAL, 2006, p.16)

valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo” (1992, p. 161), o que dificulta a ação coletiva e ressalta o individualismo e a competitividade.

Neste novo contexto foram necessárias modificações na formação dos indivíduos. Assim as novas políticas educacionais advindas com o neoliberalismo foram desenvolvidas, principalmente, segundo as aspirações do novo quadro competitivo do mercado de trabalho e, por isso, pautadas no individualismo, nas palavras de Silva Junior, individualismo possessivo¹⁰. O individualismo encaixa-se como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível, como já mencionamos anteriormente. Neste sentido, o modelo de competência foi escolhido por enquadrar-se adequadamente na atual situação, transferindo a responsabilidade dos direitos sociais do trabalho, do Estado para o trabalhador.

O modelo de competência, que vem orientando a gestão da força de trabalho bem como as reformas educacionais, constitui-se em uma construção teórica de referências políticas e pedagógicas, que se estrutura fundamentalmente na noção de competência¹¹. Esse modelo vai ao encontro das supostas necessidades advindas com a reestruturação capitalista. Nele o indivíduo é responsabilizado pela sua situação de trabalho, dependendo esta de seu autocontrole e de sua capacidade em responder com eficácia aos possíveis desafios. (ARAÚJO, 2000, p.210).

Baseando-nos em todos esses elementos, principalmente no que diz respeito à necessidade de mudanças tanto no Estado e suas instituições, quanto no modo de vida dos indivíduos, principalmente por meio da formação, a presente pesquisa tem por objetivo tentar compreender quais os fundamentos da reforma do ensino médio implementada no Brasil realizada pelo governo FHC na década de 1990, que continua atual por meio das Orientações Curriculares

¹⁰ Para o autor o individualismo possessivo tornou-se, juntamente com a competitividade, valor máximo de uma educação subordinada ao mercado fazendo com que os indivíduos percebam sua forma de ser, suas características subjetivas – tais como inteligência, caráter, desempenho, etc – como sua propriedade, como algo natural, independente de sua relação com a sociedade. (SILVA JR., 2002, p. 36).

¹¹ A noção de competência será amplamente discutida no capítulo II.

Nacionais para o Ensino Médio¹². Com base na proposta de estruturação do ensino médio, que elegeu como princípio orientador a noção de competência, buscar-se-á compreender se a reforma buscou produzir os indivíduos uma nova sociabilidade mais adequada a atual configuração do capital.

Desse modo, indagamos: Qual foi o ordenamento jurídico produzido pelo governo FHC e qual seu fundamento no âmbito educacional de modo a colocar em movimento a construção dos objetivos de transição: um novo ser social e um novo trabalhador, como explana Gramsci? E, ainda, por que o modelo de competência foi utilizado na produção do documento orientador do ensino médio?

Com o intuito de responder essas questões escolhemos como objeto de pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – instituídas pela Resolução CEB/CNE nº 03/98 e pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98 – em face de sua importância como documento orientador desse nível de ensino, responsável pelos últimos anos de formação da educação básica e, últimos anos de escolaridade para grande parcela da população¹³ que – se já não está inserida – adentrará no mercado de trabalho.

Salientamos que nossa análise não se pautará sobre os resultados das DCNEM na prática pedagógica do ensino médio, justamente por não termos realizado trabalho empírico que possibilite tal análise. Centramos, porém, nossa pesquisa na análise do documento citado, ou seja, no âmbito da proposta governamental de orientação para o ensino médio.

¹² O documento foi publicado em 2006 pelo MEC e encaminhado aos professores por intermédio do Departamento de Política do Ensino médio. Sua elaboração iniciou-se no ano de 2004 justificadas por necessidades expressas em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e acadêmicos especialistas neste nível de ensino.

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou os dados relativos à educação superior mostrando que o total de matrículas nas universidades em 2005 era de 4.453.156. Sendo que enquanto a universidade pública contava com 1.192.189 matrículas, a privada, por sua vez, recebeu 3.260.967 matrículas.

Para tanto, empregamos como metodologia de pesquisa o método monográfico, utilizando como fonte primária: pesquisa documental contemplando os documentos referentes à reforma do ensino médio, principalmente, o Parecer 15/98. Como fonte secundária, utilizamos ampla bibliografia sobre áreas da literatura necessárias para a compreensão dos tópicos circundantes ao tema, tais como: a nova configuração da sociedade em relação à economia, política, trabalho e suas conseqüências para a educação, as reformas educacionais no Brasil, a pedagogia pautada na noção de competências e suas implicações para os currículos do ensino médio. Com base nestes construtos, estruturamos a dissertação em três capítulos procurando responder as interrogações a que nos referimos.

No primeiro capítulo nos deteremos na análise do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como sendo exemplo concreto, concomitantemente, da reforma educacional (pois é documento orientador do ensino médio) buscando mostrar os mecanismos jurídicos embasados no modelo de competência e suas contradições com o que ele mesmo propõe, como também da centralidade da noção de competência, sendo elaborado sob sua orientação, visando sua disseminação e continuidade, o que foi possibilitado pela sua objetivação, no âmbito educacional, por meio da orientação curricular. Pretendemos tentar mostrar que a noção de competências foi inserida nos documentos orientadores do ensino médio – especificamente nas DCNEM – com o objetivo de adequar a educação escolar à nova configuração social e promover a constituição de uma “nova” sociabilidade, também à nova forma econômica e de organização do trabalho.

No segundo capítulo detalharemos o debate acadêmico sobre a noção de competência e seu aporte teórico até as atuais conseqüências nos diversos âmbitos, a centralidade desta noção nos discursos referentes às distintas esferas sociais, por exemplo, no âmbito empresarial e governamental. Desse modo, pretendemos compreender melhor como ocorreu essa apropriação

pela esfera do trabalho – onde se verificou o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência resultando na individualização do trabalhador – bem como pela esfera da educação, por meio dos documentos oficiais que a institucionalizou de modo a organizar e legitimar um ensino definido pela produção de competências verificáveis na prática, em detrimento do ensino centrado em saberes disciplinares, indagando as razões deste modo específico colocar-se no centro do mundo do trabalho e na esfera educacional.

Com base nisto, necessitamos pesquisar a racionalidade histórica resultante da transição do período das propostas da social-democracia e do Estado de Bem-Estar Social para as propostas neoliberais de uma luta de classes pelo fundo público e por um Estado enxuto, forte e elitista, que promoveu a transferência de seus deveres institucionais à sociedade civil, em muitos casos, tornando o direito do cidadão em algo a ser comprado, isto é, uma mercadoria.

Assim, no terceiro capítulo buscaremos explicar as bases político-econômicas responsáveis por propiciar a ascensão e o grande enfoque dado ao modelo de competências atualmente e sua conseqüente inserção, principalmente no âmbito educacional por meio de um ordenamento jurídico. Faremos, então, um breve retrospecto sobre a atual configuração do sistema capitalista de produção, pontuando suas transformações ao longo das últimas décadas, e, conseqüentemente as mudanças do Estado, considerando a estreita relação entre ambos. Focaremos-nos na análise das recentes reformas efetuadas no e pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, chegando até a reforma da educação. Neste âmbito enfocaremos, mais especificamente, a reforma do ensino médio por acreditarmos ter sido realizada com o intuito de promover uma nova sociabilidade considerada adequada ao novo estágio do capitalismo, por meio da apropriação da noção de competência como norteadora na formação dos indivíduos. Em acréscimo, também, em observações empíricas informais, entendemos encontrar-se aí o movimento indicado até agora sobre sociabilidade de forma mais explícita.

CAPÍTULO 1 – Reforma do ensino médio e competências: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

[...] o sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escolar, a uma tensão entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los muito rapidamente a práticas sociais. (PERRENOUD, 1999, p.14).

Neste capítulo, nos deteremos na análise do conteúdo de nosso objeto de estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como sendo exemplo da proposta da reforma educacional, pois é documento orientador do ensino médio. Em síntese, pretendemos demonstrar que com a reforma do ensino médio implementada pelo Estado, as DCNEM foram formuladas seguindo as novas configurações estipuladas pelas mudanças realizadas em todas as esferas sociais. Para tanto, disseminou-se a idéia da necessidade de integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao mundo do trabalho.

Sendo assim, a modificação na estrutura curricular e a redefinição dos conteúdos a serem transmitidos propõem que a escola contribua na formação do indivíduo para uma nova sociabilidade adequada ao atual contexto social. Procuraremos apontar partes do documento que denotam a idéia da necessidade de uma formação para atender as demandas do mercado de modo que se torna necessário adequar a formação do aluno de ensino médio às referidas demandas e que, para cumprir tal finalidade, as Diretrizes foram elaboradas seguindo o modelo de competência.

1.1 A Reforma do Ensino Médio

A reforma do ensino médio se constituiu em uma das prioridades da política educacional no governo FHC. Foi justificada pela necessidade de adequação desse nível de ensino à nova realidade econômica, social e cultural advinda das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Para implementar a reforma, o governo, por meio do MEC, baseou-se legalmente nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assim como integrou as tendências internacionais de reformas em outros países que visam atender às exigências do novo contexto.

A reforma, então, consolidou-se a partir do Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante (Decreto nº 2.208/97)¹⁴, do Parecer 15/98 e Resolução 3/98 responsáveis pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que “apresenta proposta de regulamentação da base curricular do ensino médio” e respectivamente da elaboração, em fins de 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que por sua vez, constitui-se em versão mais ampliada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos presentes nas DCNEM. Os respectivos documentos – como veremos mais adiante, no capítulo três – acompanham, de certo modo, documentos produzidos pelas iniciativas da UNESCO com o financiamento, na maioria das vezes, do Banco Mundial.

O discurso oficial para a reforma do Ensino Médio baseou-se na progressiva ampliação da obrigatoriedade deste nível de ensino como sendo dever do Estado, promovendo-o como parte integrante da educação básica, pois deve ter como objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos

¹⁴ Entre os dispositivos de regulamentação da educação profissional estão, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99, a Resolução CNE/CEB 4/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, que também assumem como concepção orientadora a noção de competências.

fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e não somente preparar para o exame vestibular. Por isso, uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) foi garantir o acesso ao Ensino Médio a todos os educandos que concluisse o Ensino Fundamental. Inclusive, sua universalização foi considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Para cumprir essa meta, o Ministério da Educação propôs uma estratégia para promover a ampliação e melhoria do ensino médio apoiado nos seguintes eixos:

- ✓ Atendimento, a partir de 2004, de todos os concluintes do ensino fundamental, com idade de 14 a 16 anos;
- ✓ Melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do ensino médio centrada nos sujeitos;
- ✓ Ensino médio comprometido com a diversidade socioeconômica e cultural da população brasileira; valorização da formação de professores;
- ✓ Melhoria da qualidade de ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos;
- ✓ Implantação do Plano de Educação para Ciência;
- ✓ Modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de ensino médio;
- ✓ Desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas;
- ✓ Integração e articulação entre ensino médio e educação profissional. (BRASIL. MEC, 2006).

Portanto era preciso um plano de expansão do ensino médio já que a procura havia crescido 57,3% entre 1994 a 1999¹⁵, decorrente também do aumento de jovens entre 15 e 18 anos, o que a relatora do Parecer 15/98, Guiomar Namó de Mello¹⁶ (1999) denomina “onda de adolescentes”.¹⁷ Este crescimento se deve à quase universalização do ensino fundamental e da maior exigência de escolarização para as vagas de trabalho.

¹⁵ Dados obtidos em Domingues, Toshi e Oliveira (2000, p. 67), aumento que significou a incorporação de quase 800 mil jovens, ou jovens adultos, na primeira série do ensino médio. (MELLO, 1999).

¹⁶ Guiomar Namó de Mello, conselheira e Relatora do Parecer 15/98, desempenhou papel decisivo na construção das reformas do Ensino Médio e da Reforma do Ensino Profissional.

¹⁷ As DCNEM previam que a “onda adolescente” terminaria em 2007, diminuindo o número de jovens no ensino médio. Este movimento parece confirmar-se tendo em vista os dados do censo escolar 2005 que comprovou uma pequena queda de 0,7% no número total de matrículas, o que corresponde a uma redução de 379 mil matrículas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em relação a 2004. (BRASIL, MEC/INEP, 2006).

Em razão desse aumento, entendeu-se que o perfil dos alunos freqüentadores do ensino médio havia mudado. Segundo Mello (1999) “o ensino médio [estaria] dando os primeiros passos para deixar de ser excludente e começar a incluir outro tipo de população”. A conselheira reitera que se antes o aluno tinha uma carreira determinada pela família, quando o objetivo era a entrada no ensino superior, hoje ele não tem exclusivamente o ensino superior como meta e precisa, muitas vezes, do trabalho como estratégia para continuar seus estudos. Este argumento é utilizado pelo governo como justificativa para atrelar o currículo do ensino médio ao mundo do trabalho.

Ainda, de acordo com a nova concepção do Ensino Médio, este deve ser planejado considerando as “características sociais, culturais e cognitivas” (MEC, 2006, s/p) do educando adolescente, jovem e adulto de modo a abranger todas as dimensões de sua vida, possibilitando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. E, por isso, o currículo foi repensado sob a perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

Nos Parâmetros (PCNEM) está presente a justificativa para a reforma:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens e serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. [...]

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. [...]

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000, p.4-6).

O direcionamento dado ao ensino médio pode ser relacionado com a atual configuração do capitalismo, com a nova organização do trabalho e, conseqüentemente, nova organização dos processos produtivos resultando em um maior enfoque na educação que passou a ser alvo de maiores atenções. Neste sentido, o ensino médio foi o foco principal a ser reformado, pois é nesse nível, que se encontram os indivíduos na faixa etária próxima a adentrar ao mundo do trabalho.

Com a reforma, de acordo com o discurso oficial, o ensino médio passou a ser parte conclusiva da educação básica sendo, então, essencial à formação dos cidadãos possibilitando seu crescimento individual e sua inserção no mercado de trabalho e na nova configuração da sociedade civil. A partir disso a formação do educando passa a expressar o novo paradigma político que busca o consenso.

[...] o ensino médio pode configurar-se como um momento em que o processo sócio-histórico, em que necessidades e interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (BRASIL. MEC, 2006).

Isso ocorre porque

As relações nas unidades escolares, por sua vez, expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser permanentemente recriadas, a partir de novas relações e de novas construções coletivas, no âmbito do movimento socioeconômico e político da sociedade. (BRASIL. MEC, 2006).

Sendo assim, o novo ensino médio prima pela educação que forma trabalhadores adaptados para esse estágio do sistema capitalista de produção por meio da sua estrutura curricular que segue as leis do mercado, como podemos ver nos seguintes trechos:

A proposta pedagógica do ensino médio deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e

prática, entendendo como prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (BRASIL. MEC, 2006).

Para tanto

Propôs-se, no nível do Ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL. MEC, 2006).

A reforma do ensino médio com suas novas diretrizes e novos parâmetros orientadores nos remete a idéia que assim como, muitas vezes e de acordo com seus interesses, o capital age de acordo com o Estado, há também um movimento contrário, demonstrando que o Estado também age de acordo com o capital, alterando as estruturas institucionais de modo que acompanhem a situação da esfera econômica. Logo, podemos entender que

O Estado caracteriza-se, nesse processo, pela lógica eficientista, realizando-se por essa razão em seu âmbito um movimento que restringe a esfera pública e produz, por meio de uma nova regulamentação ancorada no cientificismo instrumental e em valores mercantis, a necessária politização da sociedade. Isto dá-se mediante políticas públicas de mesma orientação e pela reorientação das práticas sociais através de instituições como a escola. (SILVA JR, 2002, p.90).

Sabemos que, historicamente, o Estado tem estabelecido medidas educacionais que visam atender as necessidades do capital. O conteúdo dos documentos referentes a esta recente reforma do ensino médio, porém, deixa explícita esta relação da educação escolar com o mundo do trabalho. Especificamente a proposta para o currículo do Ensino Médio tem seus conteúdos selecionados de forma a voltar-se para o desenvolvimento de capacidades e competências de tipo geral, o que permite o desenvolvimento nos processos de aprendizagem dos alunos.

A reforma do ensino médio utilizou-se de supostos cognitivistas e pragmáticos tornando o ensino médio tão orientado para o trabalho quanto a educação profissional de nível técnico. Apresentaram-se, desse modo, diferentes referências de aprendizagem e de capacidades cognitivas, propondo um ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades, que enfoca a aprendizagem.

A palavra aprendizagem tornou-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacionais. O império da exclusividade cognitivista construiu-se, possibilitando o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas, por meio da naturalização das condições sociais. (SILVA JUNIOR, 2002, p.79).

1.1.3 As bases legais para as DCNEM: a Resolução nº 03/98 e o Parecer nº 15/98

Antes de adentrarmos propriamente no conteúdo da DCNEM, é interessante pontuarmos as bases legais que as instituíram. Desse modo, analisaremos brevemente o Parecer 15/98 e a Resolução 3/98, já que ambos abordam grande diversidade de problemas e apresentam variadas propostas que abrangem perspectivas éticas, estéticas, políticas bem como sugestões de procedimentos e, principalmente, as competências que deverão integrar a base nacional comum dos currículos escolares.

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 03 de 26 de junho de 1998¹⁸ foi responsável por instituir as DCNEM. A referida Resolução sintetiza os princípios políticos e pedagógicos assumidos pelas DCNEM, enfocando o seu direcionamento para o trabalho e o ensino orientado pela noção de competência, que podem ser vistos nos seguintes artigos:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista **vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social**, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e **propiciando preparação básica para o trabalho**. [...]

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão **competências básicas**, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

¹⁸ Por conta da Resolução 3/98 sintetizar os princípios das DCNEM, não nos estenderemos na análise de seu conteúdo.

I – desenvolvimento da **capacidade de aprender e continuar aprendendo**, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e **de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento**. [...]

III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as **competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho**;

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para **constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações**; [...]

Art. 7º Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social: [...]

III – instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo MEC, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência **as competências básicas a serem alcançadas**, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas; [...]

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presentes que: [...]

V – a característica do ensino escolar [...] amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, **competências** e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a **inserção flexível no mundo do trabalho**. [...]

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que: [...]

II – a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares **em situações mais próximas e familiares do aluno**, nas quais se incluem as do **trabalho** e do exercício da cidadania. (BRASIL, CNE/CEB. Resolução nº 03/98 Grifo nosso).

Os artigos acima articulados com as DCNEM constituem as bases para o currículo do ensino médio orientado pela noção de competências, e deve destacar a preparação dos educandos para o mundo do trabalho, contrariando a idéia que é difundida a qual propaga que o ensino humanístico e propedêutico prevalece.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi aprovado em 1 de junho de 1998, integrando-se a Resolução CEB/CNE nº 03/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Domingues (2000) observa que diferentemente da LDB que define direções mais duradouras da educação nacional, as DCNEM estabelecidas pelo Parecer “funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões freqüentes” justamente por se encontrarem mais próximas da ação pedagógica. Este fator faz com que a concepção de currículo descrita no Parecer não seja entendida como “algo pronto e acabado, definido por especialistas”, mas a compreende como algo passível de alterações na e pela prática educativa.

De acordo com Ramos (2003b), o Parecer e a Resolução acima citados formatam as DCNEM como indicações para um acordo de ações por meio de princípios axiológicos orientadores de pensamentos e condutas, bem como de princípios pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos que devem ser apropriados pelas instituições escolares. Ainda segundo o Parecer, as reformas educacionais visam formar o educando, preparando-o de forma mais condizente para a “dita” sociedade pós-industrial. Para isso, apropria-se dos princípios pautados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Silva Junior (2002) nos mostra que o Parecer traz uma orientação tecnicista, na qual o trabalho e a economia capitalista são priorizados na esfera educacional com o objetivo de dar-lhe significado e, também, para o exercício da cidadania. Uma nova cidadania, segundo um pacto social derivado da reconfiguração da sociedade tal qual escrevemos na introdução deste texto.

Entendemos que a Resolução 3/98 e o Parecer 15/98 propagam uma perspectiva pedagógica que visa à substituição de certas práticas consideradas por seus elaboradores inadequadas às novas demandas educacionais, sociais e econômicas. Por isso enfocam, como objetivo fundamental da educação escolar, o desenvolvimento de competências básicas e como proposta de organização curricular, a interdisciplinaridade e a contextualização.

1.2 Considerações acerca do conteúdo das DCNEM

O documento analisado está dividido em seis tópicos que explicam desde a necessidade da reforma do ensino médio até as orientações curriculares que devem ser seguidas pelas escolas, são eles: 1) Introdução; 2) Diretrizes Curriculares: O papel do Conselho Nacional de Educação; 3) Fundamentos Estético, Político e Ético do Novo Ensino Médio Brasileiro; 4) Diretrizes para Uma Pedagogia da Qualidade; 5) A organização da Base nacional Comum do Ensino Médio e 6) Implementação das DCNEM: Transição e Ruptura.

O início do texto das DCNEM está estruturado de modo a explicar a necessidade de sua instituição no estágio da sociedade brasileira que, naquele momento, mostrava por um lado a grande demanda para o ensino médio, devido à imensa parcela de indivíduos na faixa etária a ele associada e, por outro lado, a existência de transformações sociais e econômicas que se refletiam no mundo do trabalho, fazendo com que se tornasse mais tardia a entrada dos jovens no mercado de trabalho, principalmente porque os requeria “melhor preparados”.

E, por esta razão teria o governo o suposto objetivo de sanar esses eventuais problemas, efetuando, assim, modificações na esfera educacional, alterando de modo significativo o ensino médio. Assim, tais diretrizes devem ser seguidas nas escolas de ensino médio nos âmbitos da gestão, organização curricular e na prática pedagógica e didática. Com base nos princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, propõe como diretrizes: Identidade, Diversidade e Autonomia. No campo da Identidade propõe que as escolas - mesmo considerando as bases e diretrizes comuns – tenham uma identidade como instituições de formação de jovens e que esta identidade seja diversificada de acordo com o meio social e suas particularidades próprias.

Portanto, a diversidade é considerada importante, pois a escola deve diversificar ao incorporar e se adequar às necessidades locais, ou seja, “a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.33). Isto sugere que as instituições escolares devam ter autonomia em sua proposta pedagógica, pois “o exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.33). Ou seja,

Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.7)

Entendemos, porém, que a aplicação objetiva tanto da diversidade quanto da autonomia é relativa, tendo em vista que as instituições devem seguir como referência, competências de caráter geral e, também, conteúdos básicos para propiciar a constituição destas competências. Ou seja, embora o conteúdo a ser ministrado fique a critério das escolas – já que o documento deixa ampla margem de flexibilidade para definição dos conteúdos – por outro lado, as competências finais a serem adquiridas pelos alunos já estão estipuladas e devem ser atingidas, pois

Será indispensável, portanto que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.30).

O sucesso ou não desse processo será aferido mediante mecanismos avaliadores que pretendem promover a eficiência e igualdade entre instituições, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, para conseguir essa igualdade entre instituições deve-se seguir

um padrão mesmo que, teoricamente, se pregue o contrário: autonomia e diversidade. Nesse sentido o Estado atua como regulador desse padrão por meio de processos de avaliação, e a distribuição de recursos e na disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

Um exemplo disso, como já dissemos, é o ENEM instituído pela Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, que tem como finalidade avaliar o desempenho dos alunos egressos do ensino médio utilizando como parâmetros competências e habilidades mensuráveis que, segundo Lopes (2001) não são disciplinares e remetem a aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidas por diferentes disciplinas de forma integrada ou não.

A importância dada ao desenvolvimento de competências, durante o ensino médio, fica explícita no documento do ENEM, vejamos

Art. 2º - A prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Parágrafo único. São as seguintes competências e habilidades a serem avaliadas:

I – demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para 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-problemas segundo uma visão crítica, com vistas 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 a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (BRASIL, INEP, 1998).

O conteúdo desse artigo é interessante, pois expõe claramente as competências a serem ensinadas no ensino médio. Notamos que a avaliação das competências requeridas dos indivíduos egressos do ensino médio é, de certo modo, uma forma de controle que pesquisa se os

documentos orientadores estão sendo seguidos de maneira a desenvolver as competências estabelecidas como necessárias à formação dos alunos no atual contexto social.

A partir disso, entendemos que o ENEM vai ao encontro do pensamento pedagógico empresarial iniciado no governo FHC, cuja ideologia das competências e da empregabilidade está no centro dos documentos que orientam o ensino médio, inclusive dos seus mecanismos de avaliação. Desse modo, atua no controle dos conteúdos ensinados, pois se constitui em uma avaliação centralizada nos resultados que, de certa forma, impõe às instituições escolares padrões de conduta a serem cumpridos de acordo com a lógica das competências.

1.2.1 A educação num contexto de mudanças sociais

A justificativa mais utilizada nas DCNEM para a importância da reforma se pauta nas transformações globais no âmbito econômico no qual a tecnologia e as informações surtem grandes efeitos sobre o trabalho e a educação, o que corrobora com o discurso governista de FHC sobre a necessidade das reformas para o desenvolvimento do país. Percebemos assim que um certo determinismo tecnológico é utilizado como argumento para defender um novo ensino médio. Ou seja, no documento está a idéia que as inovações tecnológicas são responsáveis por determinar as necessidades de alterações no âmbito educacional.

Destaca-se no documento que o grande aumento do número de adolescentes aconteceu em um período de escassez de empregos e nesta conjuntura, onde o mercado cada vez mais reserva espaço para menos pessoas, a competitividade é relativamente aumentada e, então, defende-se que os indivíduos melhor preparados, ou seja, com maior nível de escolaridade, terão vantagem sobre outros.

Por isso, os indivíduos recorrem a uma “carreira educacional mais longa”; assim, a procura e permanência na escola passa a sofrer um aumento considerável¹⁹, tendo em vista que aqueles que terminaram o ensino fundamental acabam por permanecer na escola. Há também os “segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação”.(BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.8). Por conta também do crescimento da demanda, fez-se necessário reformar o sistema educacional, tanto em relação ao aumento do número de vagas para o ensino médio quanto à sua organização pedagógica.

Há nas Diretrizes o argumento que

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimento, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe **desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho**. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.17 Grifo nosso).

A crença na educação como redentora, ou como está descrito nas DCNEM “a crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” tornou-se dominante a partir da década de 1990 e estabeleceu-se como verdade absoluta para a maioria da população. Deste modo, propagou-se a idéia que o sucesso ou insucesso profissional e, por conseguinte, pessoal, do indivíduo depende exclusivamente dele mesmo. Esta ênfase no individual que despreza todos os demais fatores sociais e econômicos demonstra haver um predomínio do modelo de competência como orientadora do ensino médio já que o individualismo é uma das características predominantes no referido modelo.

¹⁹ Um dado interessante é o aumento da procura por este nível de ensino no decorrer da década de 90. Entre o ano de 1991 a 2000, de 3,8 milhões cresceu para 8,2 milhões de alunos, as matrículas duplicaram com um crescimento de 80,6 por cento. (MARCÍLIO, 2005, p. 396).

1.2.1.1 A nova formação do indivíduo para o atual contexto

Como ponto essencialmente importante segundo os elaboradores, as novas diretrizes deveriam propor uma formação que acompanhasse o processo de mudanças pelo qual passou a sociedade nas últimas décadas. Essa formação não deveria se restringir somente aos conteúdos escolares, mas também abarcassem as demais esferas da vida, propiciando a formação de um “novo homem” moldado à situação atual. Este objetivo é claramente exposto e defendido no conteúdo do documento, que observamos logo no início do tópico “Diretrizes Curriculares: O papel do Conselho Nacional de Educação”, onde é utilizada uma citação de Aristóteles demonstrando a importância de adequar a educação ao atual período, para o manter a ordem vigente.

Assim, ninguém discutiria que **o legislador deve ocupar-se, sobretudo da educação dos jovens**. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que **a educação deve adaptar-se a cada um deles**: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; [...].(ARISTÓTELES, Política, VIII, 1 e 2 citado por BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.4 Grifo nosso).

Ainda, a partir da pretensa universalização do ensino médio que, como já dissemos anteriormente, é considerada “estratégia para a competitividade econômica e o exercício da cidadania”, foi preciso refletir que tipo de escola média seria oferecida ao grande número de educandos. Os elaboradores entenderam ser importante que a escola pudesse “oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, normas de convivência, de formas de participação na sociedade”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.9). Há no documento uma certa insistência em relacionar o tipo de formação a ser implementada com as condições sociais postas e, dessa forma, completam

Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição

internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência com a ordem jurídica e política. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.12).

A partir disso justificam a importância da reelaboração do ensino médio como consequência necessária das “mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.15). Em determinada parte do texto vimos a justificativa dessa reestruturação não se restringir apenas aos conteúdos acadêmicos, mas também, propõe um direcionamento para as ações dos indivíduos em todos os âmbitos da vida, de modo a tentar promover uma nova sociabilidade. Assim explica o Parecer

O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência nas necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.16).

Para melhor explicar a redefinição do ensino médio, é utilizado no Parecer um documento da União Européia, que em seu conteúdo propõe que a educação tem por finalidade não somente dar conta das necessidades requeridas pelo mercado, mas também, que

[...] a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.16).

Segundo o documento

Espera-se que a escola contribua para a constituição de **uma cidadania de qualidade nova**, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da

representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL. CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.17 Grifo nosso).

Com a intenção de pôr em prática esses objetivos, foram inseridas nas Diretrizes os já mencionados princípios presentes no relatório da “Reunião Internacional sobre Educação Para o Século XXI”: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, enfim, ter a capacidade do estar sempre disposto a aprender algo. Estes princípios, no Brasil, tiveram nova denominação, a saber: 1) Estética da Sensibilidade (relacionada ao aprender a fazer)²⁰, 2) Política da Igualdade (ligada ao aprender a conhecer e conviver), 3) Ética da Identidade (aprender a ser).

A utilização desses princípios foi denominada como uma reposição do humanismo que, de acordo com o documento, deve ser entendida como uma busca de saídas para os possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Porém, não explicam quais esses efeitos, que supomos ser a falta de emprego e, por conseqüência, instabilidade, flexibilidade, imprevisibilidade, insegurança, porque em seguida reiteram que “diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam a esperança de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.17).O documento sustenta que

[...] as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto **cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis**, mas que, temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.18 Grifo nosso).

²⁰ Para Marise Ramos, a Estética da Sensibilidade é o campo propício ao aprender a conhecer (ênfase dada à educação básica) e também ao aprender a fazer (ênfase apropriada à educação profissional. (RAMOS, 2002)

Para que haja essa possibilidade são considerados como essenciais, o diálogo e a busca de consensos sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas. O que, segundo acreditam os elaboradores, pode ser promovido pelos princípios.

O primeiro princípio – Estética da Sensibilidade – denota o estímulo à criatividade, curiosidade, espírito inventivo e afetividade. Pretende-se constituir, desse modo, indivíduos “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”. Ou seja, o objetivo é formar indivíduos para a atual realidade da escassez de empregos formais, onde é preciso, obrigatoriamente, “ser criativo” e “empreendedor” para conseguir sobreviver, encontrando um espaço de trabalho mesmo que na informalidade.

Esta idéia está explícita nas Diretrizes, ao defenderem que a Estética da Sensibilidade, objetiva devolver a criação, a beleza, anteriormente suprimidos pelo taylorismo, ao âmbito do trabalho, de maneira a “integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras como a escola, trabalho, os deveres, a rotina cotidiana”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.21).

No próximo trecho é demonstrada mais uma vez que a estética da sensibilidade, assim como os demais princípios, pretendem extrapolar os conteúdos escolares e orientar também as relações pessoais dos indivíduos.

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos e atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.22).

O segundo princípio – Política da Igualdade – visa preparar o educando a viver em sociedade de modo que reconheça seus direitos e deveres enquanto cidadão. De acordo com as

diretrizes, com este princípio, o indivíduo saberá participar politicamente exigindo equidade no acesso aos direitos sociais, como também diferenciar o público do privado de modo que tenha atitudes e condutas responsáveis em relação a ambos, pois

A política da igualdade se traduz pela **compreensão e respeito ao Estado de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição [...] Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é “público” por ser de interesse de todos, não exclusivamente do Estado, muito menos do governo. [Assim] a política de igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado** [considerando que a] motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia a dia. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.22 Grifos do autor).

Percebemos, então que este princípio, mais uma vez, enfatiza a individualidade, deslocando para o plano individual a tarefa de promover a igualdade de direitos e deveres entre os membros da sociedade de maneira que o Estado pareça estar em segundo plano no que diz respeito a disponibilizar meios para essa igualdade com a intenção de transferir a responsabilidade social do Estado à sociedade civil, ou ainda, faz parecer que esta igualdade seja realmente possível em uma sociedade capitalista.

Outro importante fator destacado, é que por meio da política da igualdade, os educandos possam saber respeitar as diferenças reconhecendo a diversidade, para combater todas as formas de preconceitos e discriminações por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.23).

Para entendermos a política de igualdade, devemos considerar que a partir da década de 1980, surgem no cenário internacional movimentos étnicos, de raça, de gênero, da diferença, de minorias reprimidas, de questões estéticas, ecológicas e religiosa, que passam a substituir os clássicos movimentos operários. A partir disso, em muitos países – como no Brasil – esses temas apareceram nas reformas educacionais como eixos centrais nas novas organizações curriculares.

Isto, segundo Martins (2001) deve ser compreendido no âmbito da lógica global das mudanças econômica, políticas e culturais.

É interessante salientarmos que a Estética da Sensibilidade é um dos fundamentos da Política da Igualdade, de modo que o documento recorre à diversidade como reconhecimento das diferenças, com a finalidade da aceitação de que cada educando terá de seguir diferentes caminhos, pois cada vez mais a imprevisibilidade se faz presente. A escola, por sua vez, é vista como principal agente responsável por transmitir a aprendizagem de competências gerais para que os indivíduos assimilem e aceitem com facilidade as mudanças. Sendo assim, a política da igualdade “deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares”. (BRASIL. CNE/CEB, 1998, p.24)

O terceiro princípio – Ética da Identidade – considera a educação como um processo de construção de identidades, por isso a ética da identidade dispõe-se a criar condições para que essas identidades se constituam pelo desenvolvimento da estética da sensibilidade e política da igualdade. Consta no documento que, na verdade, educa-se o indivíduo para que ele tenha autonomia e saiba reconhecer sua identidade e a do outro, não a diferenciando de forma negativa. Também incorpora a responsabilidade e a solidariedade, onde

Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por **valores que respondam às exigências do seu tempo**. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 26. Grifos do autor).

A ética da identidade tem por objetivo formar pessoas autônomas por isso solidárias e responsáveis, haja vista que

Essa racionalidade supõe que num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a **identidade autônoma**, se constitui a

partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

Não é por acaso que essas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 26. Grifos do autor).

Notamos que a referência ao “desenvolvimento da pessoa humana”, expresso no trecho acima, deixa claro que a elaboração das DCNEM, orientada por um ensino pautado nas competências, tem a pretensão de formar um novo indivíduo criando uma nova sociabilidade, pois pretende adaptá-lo às características sociais atuais, principalmente, no que diz respeito às configurações do trabalho.

Porém, os princípios Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade fazem parecer que o conceito de competência assume um enfoque democrático, na medida em que pressupõe que todos os indivíduos são competentes, criativos, ativos e capazes de se auto-regular. Entretanto, é preciso observar que este enfoque pretensamente democrático tem como função legitimar as propostas curriculares para o ensino médio, considerando que sua incorporação aos documentos lhes confere uma possibilidade de associação a perspectivas críticas de educação. (LOPES, 2001).

1.2.3 O Novo Currículo do Ensino Médio

Proposta nas DCNEM, a nova formulação curricular pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino, de modo que a identidade do ensino médio passou a ser constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Essa

identidade está condicionada à incorporação das necessidades locais de acordo com as características dos educandos e com a participação de professores e das famílias na configuração do que é considerado adequado em cada unidade escolar. Seus elaboradores acreditam que

Uma proposta nacional de organização curricular, portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão **capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos** do ensino médio, deixando grande margem de **flexibilidade quanto aos conteúdos** e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 58. Grifos do autor).

Cabe à escola, assim, a elaboração de proposta político-pedagógica, devendo levar em conta a autonomia da instituição que se define pela dimensão pedagógica, administrativa, jurídica e financeira. As propostas de currículos devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia bem como os de interdisciplinaridade e contextualização adotados como estruturadores do currículo. Os princípios axiológicos (resumidos à formação de valores, ética e cidadania) procuram promover

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana; formação ética;
- exercício da cidadania. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 58. Grifos do autor).

O currículo do ensino médio passou a abrigar duas dimensões, são elas: 1) a base nacional comum e a parte diversificada²¹; 2) a formação geral e a preparação básica para o trabalho. A base nacional comum deve ter uma metodologia que abarque a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização “que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional

²¹ A base nacional comum será constituída por 2.400 horas, ou seja 75% do currículo, acrescidas da parte diversificada que representa os 25% restantes.

comum e por outras formas de integração”. Essa integração deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A parte diversificada deve dar identidade à instituição escolar, definindo sua vocação ao priorizar uma das três áreas do currículo da educação média.

1.2.3.1 O currículo orientado para o desenvolvimento de competências

A defesa de renovação metodológica foi definida como importante condição para melhoria do ensino estabelecendo como referência as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, de modo que em relação aos currículos as DCNEM, ao invés de um “ensino enciclopedista e academicista reféns do vestibular” propõe que os conteúdos curriculares constituam-se em meios para o desenvolvimento de capacidades e competências básicas, de tipo geral que possam contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos, ou seja, que se resumem no “processo de desenvolvimento da capacidade de aprender” e o “aprimoramento do educando enquanto pessoa humana”.

Essa proposta é legitimada pelos seus elaboradores que mais uma vez atribuem ao desenvolvimento das competências em geral a condição de estratégia para que o educando possa adaptar-se às condições em mudanças na sociedade, principalmente no âmbito das ocupações. Por isso, o trabalho e a cidadania são os principais contextos aos quais devem ser direcionados, por estimularem a capacidade de continuar aprendendo. O documento justifica que

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de

inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 15).

O modelo de competência como referência curricular foi difundido a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto foi justificado, segundo seus elaboradores, pela sua finalidade que seria rearranjar os currículos com o intuito de adequá-los aos novos tempos, pois, os indivíduos precisam aprender novas competências de caráter geral para assim tornarem-se aptos a assimilarem mudanças, mais autônomos no que diz respeito as suas escolhas, mais solidários respeitando as diferenças e, portanto, superando a “segmentação social”.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. [...] em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. (BRASIL. CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.35).

Neste sentido, a proposta pedagógica da escola deverá utilizar os princípios axiológicos (Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade) e os princípios pedagógicos (Interdisciplinaridade e Contextualização) para o desenvolvimento de conteúdos disciplinares que possibilitem a constituição, por parte dos educandos, de competências e habilidades que procurem

- **Vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;**
- Compreender os significados;
- Ser capaz de continuar aprendendo;
- **Preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;**
- Ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- **Ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;**
- **Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;**
- Relacionar a teoria com a prática. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 58, grifo nosso).

Por isso, o currículo foi dividido em três áreas do conhecimento correspondente aos seus propósitos, são elas:

1) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: nelas estão incluídas as competências referentes à constituição de significados importantes para a aquisição e formalização dos conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.

2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: estão destacadas as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, química, biologia e das suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional bem como “de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, indagar e descobrir”.

3) Ciências Humanas e suas Tecnologias: enfatizam as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos respectivos a essas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável.

Tais áreas estão presentes na base nacional comum dos currículos e cabe às escolas por meio de suas propostas pedagógicas estabelecerem: a) a proporção das distintas áreas no currículo; b) os conteúdos que devem ser nelas incluídos nas respectivas áreas, baseadas nas competências requeridas; c) os conteúdos e competências que devem ser inseridos na parte diversificada, podendo ser selecionados em uma ou mais áreas de acordo com as necessidades de cada região.

Para Mello (1999), organizar um currículo por área de conhecimento não significa eliminar as disciplinas, mas colocá-las em permanente diálogo “conforme as afinidades entre elas e delas com os problemas da realidade que se quer que os alunos compreendam e interpretem para propor soluções”. Nas áreas, ao invés de conteúdos, são descritas as competências pessoais,

intelectuais e sociais que deverão ser adquiridas pelos alunos. Essas competências deveriam garantir a base nacional comum, sendo os conteúdos o apoio dessas competências.

De acordo com o documento, as competências básicas a serem desenvolvidas constituem-se no desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las, selecioná-las, aprender, criar, formular, etc. Há uma tentativa de justificar a elaboração de um currículo voltado para essas competências, alegando que

O futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 34).

1.2.3.2 O caráter utilitarista do ensino por meio da secundarização dos conhecimentos

A opção pelo desenvolvimento de competência no currículo do ensino médio nos remete a idéia do conhecimento escolar estar sempre voltado à prática. Em distintos trechos podemos visualizar o caráter utilitarista do ensino e a secundarização dos conhecimentos, havendo uma constante tentativa de associar o ensino com a prática. Para isso as diretrizes expõem que

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo), está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 35).

No que tange à formação, o documento mostra que o novo currículo não está associado ao ensino academicista e enciclopedista dos currículos de ensino médio tradicionais, mas consiste

em ensinar os conteúdos, geralmente, associando-os à prática. A preparação básica para o trabalho, por sua vez, abrange conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho, assim como conteúdos e competências que são considerados relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional ou exercer uma profissão técnica. Esta formação deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho, não ocorrendo dissociação entre formação geral e preparação básica para o trabalho, tampouco esta última se confunde com a formação profissional, logo, “e por esta razão, que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.35).

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 14).

Com a finalidade de promover a integração entre a base nacional comum e a parte diversificada bem como entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho foram utilizados como princípios pedagógicos a interdisciplinaridade e a contextualização que também objetivam facilitar às escolas o trabalho de organização de seus currículos. Segundo as DCNEM, ambos os princípios devem ser vistos como recurso para conseguir superar a divisão das disciplinas, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico, visando possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola de modo que revejam suas práticas e discutam sobre o que ensinam e como ensinam.

A interdisciplinaridade não se constitui em uma novidade no discurso pedagógico, pois esse ideal de organização curricular interdisciplinar já integra os discursos e o ideário de

renovação pedagógica há algumas décadas. Por meio dela, propõe-se uma postura mais flexível e integradora entre as disciplinas de modo a relacioná-las em atividades e projetos de estudos, pesquisa e ação – considerados formas interessantes de integrar disciplinas tendo em vista que significa estudar e resolver um problema real. Este conceito condiciona o aparecimento dos “temas” e/ou “projetos” a serem trabalhados por todas as disciplinas.

A partir do problema gerador do projeto que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 14).

Para tentar promover a interdisciplinaridade o documento propôs a divisão do conhecimento em áreas. Também em relação a elas vemos que vêm acompanhadas pelo termo tecnologia, justificando que esta “é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho”. O objetivo é conectar os conhecimentos científicos às suas aplicações tecnológicas, de forma a identificar nas distintas ciências que compõem o currículo escolar, os elementos de tecnologia que são essenciais a cada uma das áreas desenvolvendo-os, como conteúdos vivos, meios de educação. Salienta-se, também, que o uso da tecnologia no ensino médio refere-se diretamente “às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídas ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho, prevista na LDB”. (BRASIL.CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.60).

Trabalhar as diferentes ciências relacionando-as ao seu uso tecnológico indica uma relação unilateral entre a concepção instrumental da ciência e a possibilidade de preparação básica para o trabalho, o que mostra mais uma vez o caráter utilitarista dado aos conteúdos curriculares. Baseado nisso, mais uma vez, legitimou-se que a orientação para o trabalho tornou-se o principal objetivo do ensino médio.

A Contextualização é considerada um recurso para que o aluno não fique restrito a apenas um espectador passivo durante as aulas, de modo que “evoca áreas, âmbitos ou dimensões” da vida pessoal, social e cultural, fazendo-o mobilizar competências cognitivas previamente adquiridas. Mello (1999) considera que a contextualização significa relacionar o que está sendo ensinado com a experiência imediata ou cotidiana, trabalhando os conteúdos de modo que o aluno atribua um sentido prático a eles. Estes conteúdos devem ser diferenciados de acordo com os contextos, “o tipo de clientela que atende, a região em que está inserido e outros aspectos locais relevantes”, tornando possível relacionar as disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas e com as características locais e regionais. Nas DCNEM está justificado que

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isto significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e [...] deve ser de mão dupla. Em ambas direções estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas que é base da solução de problemas, para mencionar apenas duas. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 46).

O princípio da contextualização é utilizado como justificativa para indicar competências necessárias que relacionam teoria e prática. De acordo com a LDB, os contextos que devem ser valorizados são o trabalho e a cidadania. No caso do ensino médio utiliza-se em maior grau o trabalho, que passa a ser utilizado propiciando a relação entre teoria e prática já que é o trabalho o princípio organizador do currículo, pois também é considerado imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo. No documento podemos ver a extrema importância dada ao trabalho

A riqueza do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo

enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 43).

É nesse sentido que se dá a preparação básica para o trabalho, ou seja

[...] a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. [...] Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada constituem educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüências ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais seja a capacitação em serviços. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 43).

Além do trabalho, a cidadania é também outro tema muito abordado, de modo que seu exercício se inicia no cotidiano e deve estender-se a toda a organização curricular. Nas diretrizes está citada, como parte integrante do exercício de cidadania, as práticas sociais, políticas, culturais e de comunicação, bem como a vida pessoal, o meio ambiente, corpo e saúde, a convivência e o cotidiano.

Segundo explicitado nas DCNEM, a contextualização baseada no cotidiano busca relacionar o que se aprende na escola com as vivências do dia-a-dia, permitindo a associação das ciências com as experiências cotidianas. Há a crença que assim a aprendizagem será facilitada, pois o conhecimento será menos abstrato, já que o conhecimento espontâneo (cotidiano) ajuda a dar significado ao conhecimento escolar, por fazer uma ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. [...] O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 44).

Tendo em vista a clara insistência em relacionar o currículo do ensino médio ao trabalho por meio da contextualização, entendemos que há uma secundarização dos conhecimentos cientificamente acumulados já que o currículo retém as experiências práticas e cotidianas. Isso pode ser percebido a partir da proposta de organização curricular que pretende

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmas;
- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre lês a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter a autonomia intelectual; (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 37).

Entendemos que inserir a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio, argumentando que isso “facilitará a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática”, foi apenas uma forma de restringir a educação ao âmbito do cotidiano por meio das competências, relegando a importância dos conteúdos disciplinares que propiciam a aquisição de conhecimentos. Tal fato impossibilita a igualdade de oportunidades entre os indivíduos ao pleitearem vagas em universidades bem como vagas a certos tipos de empregos. Há, portanto, um esvaziamento do conhecimento restringindo o indivíduo ao âmbito do cotidiano e do trabalho, o que pode ser notado no seguinte fragmento:

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela **constituição de competências**, a habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. **Aprender a aprender** e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao

aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que aprendizagem desperta. (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 37 grifo nosso).

Para esse objetivo, no documento está a afirmação que é preciso eliminar do currículo conhecimentos enciclopédicos priorizando conhecimentos e competências gerais necessários tanto para a inserção profissional quanto para a continuidade de estudos. E, ainda, que os conteúdos curriculares devem ter significado como meios para a “constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmo”. Sugere, ainda, que o professor deve, por meio do ensino, “tornar [a] aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente”, o que demonstra mais uma vez a desvalorização do papel do professor como transmissor de conhecimentos científicos.

Interessante notar que mesmo insistindo no uso da contextualização e do cotidiano como auxiliares no ensino, os elaboradores avisam

[...] é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. [...] contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática²² para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade (sic). (BRASIL. MEC, Parecer nº 15/98, p. 45).

Essa afirmação é contraditória, pois, embora indique o risco da generalização induzir a banalização por associar a aprendizagem à cotidianidade, concomitantemente alega que no currículo do ensino médio não deve permanecer a noção tradicional de educação geral acadêmica, mas sim que o trabalho deve ser o princípio organizador do currículo.

²² A relatora do Parecer 15/98, Guiomar Namó de Mello (2004), explica a transposição didática como a necessária passagem, ou transformação, dos objetos do conhecimento (por exemplo: fenômenos naturais, realidade, práticas sociais, linguagens, artes, etc) em objetos de ensino, para que os mesmos possam constar do currículo. Considera tal processo como, talvez, a mais nobre e complexa tarefa do professor.

A constante recorrência ao cotidiano para explorar os conteúdos escolares é criticada por Duarte (1996; 2004) por defender que a insistência em priorizar o cotidiano²³ para ensinar os conteúdos escolares faz com que haja um esvaziamento do conhecimento historicamente acumulado. Isso nos leva a crer que no currículo há uma secundarização dos conhecimentos acadêmicos, pois estes são desconsiderados e atribui-se uma maior importância para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender. Tal fato é reiterado quando o documento afirma que a escola tem como principal tarefa organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos de modo que adquiram competências cognitivas fundamentais, tais como autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção.

A continuidade da dualidade no Ensino Médio, também evidencia uma predominância do caráter utilitarista e pragmático do conhecimento e a conseqüente secundarização dos conhecimentos trazida pela proposta curricular das DCNEM. Seus elaboradores, porém, alegam que no plano legal ela foi superada com a separação do ensino profissionalizante da educação básica de modo que não há mais dualidade entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, pois se reduzem a transmitir conhecimentos, competências e habilidades que darão maior base para aqueles que pretendem cursar, concomitantemente ou seqüencialmente, o ensino de nível técnico. Há, portanto, a possibilidade do aproveitamento de disciplinas da educação básica que são também necessárias à habilitação profissional. Há, nas diretrizes, uma diferenciação dos objetivos entre as escolas de ensino médio regular e as de nível técnico.

[...] às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles **conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de**

²³ Para discutir a categoria cotidiano, Duarte (1996, p.32) utiliza a teoria de Agnes Heller indicando que “As atividades voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo através das quais, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo são consideradas não-cotidianas”.

preparação básica para o trabalho que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhes deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional; às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica, já foram adquiridos pelo aluno no ensino médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de caráter profissionalizante para essa habilitação e, portanto passíveis de serem aproveitados. (BRASIL. CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.52. Grifo do autor).

Interessante notarmos que no documento, embora haja uma constante proposta para que o ensino médio seja voltado para o trabalho, há uma argumentação que “no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos”, onde mais adiante está “O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual”. Neste sentido, as DCNEM recorrem a LDB e completa

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35 (LDB) aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da **capacidade de continuar aprendendo**; não se destina apenas àqueles já que estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; **nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados**.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – **fortemente dependente da capacidade de aprendizagem** – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está, portanto vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no artigo 36, as diretrizes sobre como deve ser organizado o currículo do ensino médio para que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção ao nível do **domínio**, reforçando a importância do trabalho no currículo. (BRASIL. CNE/CEB, Parecer nº 15/98, p.14. Grifo do autor).

Tendo em vista o exposto acima, entendemos que não é por separar a formação geral (conhecimentos mais universais) e preparação básica para o trabalho (englobando a historicidade do mundo contemporâneo), da formação profissional que requer conhecimentos específicos, que

se promoveu a unificação do ensino médio. A noção de competência, por sua vez, foi fator determinante, pois direciona o educando para a prática do trabalho, embora ao ensino médio caiba a formação das competências mais gerais e ao ensino profissional, a formação das competências mais específicas. Desse modo, a educação dos jovens é justificada

[...] na justa medida das demandas do mercado de trabalho: para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e sócio-histórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados; para a grande maioria, a escolaridade apenas suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico-tecnológica, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e, principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista. (KUENZER, 2000, p. 38).

A partir do exposto até o momento, da análise do Parecer 15/98, pudemos examinar como se deu a elaboração do ordenamento jurídico da reforma do ensino médio. Compreendemos que a proposta para as DCNEM por meio de princípios axiológicos (estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade) procura modificar a formação dos educandos tentando dar um direcionamento ao seu modo de pensar, fazer, conviver e ser, ou seja, interferindo em sua sociabilidade com a pretensão de moldá-la à nova conformação social. Já em seus princípios pedagógicos observamos que o modelo de competências foi utilizado, de modo que o ensino tornou-se voltado para a prática por meio do desenvolvimento de competências que resultou, de certo modo, em uma ênfase no caráter utilitarista do conhecimento e a conseqüente secundarização dos conhecimentos.

Tendo em vista que o documento foi elaborado segundo o modelo de competência, é imprescindível que nos debruçemos sobre este tema, de modo a entender como foi a inserção da noção de competência no âmbito educacional, também como e quando esta noção emergiu e passou a sobressair-se nos discursos referentes ao trabalho e a educação. Por isso, pretendemos

no próximo capítulo detalhar esse processo desde seu início, até as atuais conseqüências em diversos âmbitos, prioritariamente no âmbito educacional.

Capítulo 2 – A centralidade da noção de competência nos discursos referentes ao trabalho e à educação

[...] a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la. (Ropé; Tanguy, 1997)

A atual conformação econômica e, conseqüentemente, a nova organização do trabalho fez com que a noção de competências se tornasse central, principalmente no que diz respeito ao âmbito educacional e do trabalho. Essa centralidade fica explícita nos documentos orientadores do ensino médio, como analisamos nas DCNEM. Pudemos averiguar que as competências são postas como um objetivo que deve ser alcançado e são evocadas como fundamentalmente necessárias para o sucesso individual na vida profissional e pessoal.

A centralidade desta noção nos discursos referentes às práticas sociais instiga-nos a tentarmos compreendê-la melhor, tanto no que diz respeito à sua origem histórica bem como as discussões e princípios teóricos que a circundam. O conceito de competências foi amplamente discutido por vários teóricos de distintas áreas, justamente por poder ser empregado em diversos sentidos, por isso é dito polissêmico suscitando várias discussões.

Segundo o dicionário Aurélio, por exemplo, competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, ou capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Na área da lingüística, é vista como o conhecimento que possuem os membros de uma comunidade lingüística sobre regras que tornam o uso lingüístico adequado às diferentes situações sociais. Na psicologia é utilizado como sinônimo de habilidade, capacidade e aptidão, já na sociologia é relacionado ao mundo do trabalho designando conteúdos particulares de qualificações profissionais. Na área educacional é, algumas vezes, e por determinados segmentos,

utilizado mesclando as concepções das áreas da psicologia e sociologia, de modo que organiza o currículo de acordo com o modelo de competências.

Tendo em vista os diversos usos dados à noção nos discursos relativos ao trabalho e à educação e, principalmente, sua apropriação como fulcro das reformas educacionais da década de 1990, tentaremos explicar qual razão levou os elaboradores da reforma do ensino médio a utilizá-la como orientadora deste nível de ensino. Assim, a partir de agora iniciaremos um apanhado sobre as considerações acerca da noção de competência: analisaremos sua origem e seus posteriores usos até os dias atuais, de que modo ela é utilizada nas distintas áreas, tais como na psicologia, no mundo do trabalho – principalmente no que tange a substituição da qualificação profissional pela noção de competências e suas respectivas conseqüências – e, principalmente, na área educacional que é nosso foco de estudo.

2.1 Historicizando a noção de competência

Sabemos que palavras, termos, noções têm seus significados modificados ao longo do tempo, sendo alterados de acordo com as práticas e relações sociais de um determinado período, logo seus usos são construídos historicamente. O termo competência – originário do latim *competentia* – é um exemplo disso. Como já mencionamos anteriormente, o termo é utilizado nos dias atuais com diversos significados, embora no passado tenha tido um uso específico.

Ao final da Idade Média o termo era usado na linguagem jurídica para dizer da competência de determinado tribunal para dado tipo de julgamento. Os juristas de instâncias específicas tinham o dever de atribuir a uma instituição ou homem a competência para realizar ações, tornando-as válidas juridicamente. Posteriormente, já não era mais uma capacidade

exclusiva dos juristas, mas de qualquer indivíduo de se pronunciar em determinada matéria. (SILVA, 2004).

Já na década de 1930, a definição de competência apresentada pelo Dicionário Larouse Comercial é a seguinte:

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne seu ofício (...) Ela supõe conhecimentos fundamentados (...) geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (Dicionário Larouse Comercial citado por Tanguy; Ropé, 1997, p. 16).

Na década de 1970, com a crise do fordismo, o termo competência ganhou maior evidência nos debates sobre as mudanças nos processos de trabalho e, conseqüentemente, foi adotada como solução para a qualificação da mão-de-obra tendo em vista a necessidade de novos perfis de trabalhadores.

Isambert-Jamati (1997) realizou uma pesquisa sobre o emprego da noção de competências em artigos publicados por pesquisadores onde analisou os artigos da revista trimestral francesa *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, publicados por pesquisadores da área das ciências sociais (sociólogos, pedagogos e economistas) e da psicologia. O período analisado restringe-se ao início da década de 70 (1972 – 1975) e o início da década de 90 (1990-1993), constatando que no primeiro período avaliado a noção de competências aparece raramente e de forma polissêmica, já no segundo período, embora tenha uma presença mais freqüente, é ainda utilizada com vários significados. Conclui a autora que o uso dessa noção se impôs por pertencer, concomitantemente, à linguagem comum e à terminologia científica e que atualmente é sinônimo de “disposição daquele que trata das questões de capacidade para realizar esta ou aquela tarefa, sem que tenha necessidade de defini-lo”.(Isambert-Jamati,1997 p.132).

Ropé e Tanguy (1997) ressaltam que uma das principais características da noção de competências é a não separação entre ação e competência. A partir disso, associa-se às noções de desempenho e eficiência. Para as autoras, outras noções como saberes e conhecimentos no âmbito da educação, ou da qualificação no âmbito do trabalho, podem ser substituídas pela noção de competências, porém as primeiras não desaparecerão, mas perderão sua posição central.

Marcelle Stroobants (1997, p.160) entende que a palavra competência indica, ao mesmo tempo, o direito e a capacidade de conhecer. Assim, a competência precisa ser considerada como produto de processos (seqüência de habilitações) e não como pontos de partida. Ou seja, será considerado competente o indivíduo que está “habilitado a tornar-se hábil em um domínio do conhecimento”.

Para Hirata (1997), a noção de competência é advinda do discurso empresarial nas últimas décadas do século XX e retomada por economistas e sociólogos franceses. Constitui-se como noção bastante imprecisa se comparada ao conceito de qualificação, é marcada política e ideologicamente por sua origem e caracterizada pela ausência da idéia de relação social.

Silvia Maria Manfredi (1997, p.36), ao resgatar as diversas construções conceituais da noção de competência em áreas distintas, identificou um conjunto de conotações históricas e socialmente construídas referentes a ela, por exemplo, a competência é definida como: 1) um desempenho racional e eficiente visando a adequação entre meios e fins, objetivos e resultados; 2) um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, sócio-afetivas e emocionais, habilidades operacionais, etc., adquiridas individualmente por meio da educação formal ou da experiência; 3) atuações profissionais resultantes de uma formação planejada que objetiva um melhor funcionamento e rentabilidade de determinada empresa.

A atual definição presente no Dicionário da Educação Profissional (2000) descreve competência como:

Demonstração, dentro de situações reais de domínio de conhecimento e de habilidades, de condições de agir com eficácia. (...) capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo. (...) capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar decisão. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade ‘cognitiva’ de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa. (ARAUJO, 2000, p. 56).

A partir destas definições, a noção de competência é atualmente utilizada como referência tanto para a organização do trabalho como também para as orientações do ensino escolar com base nas reformas educacionais.

2.1.2 – A noção de competência no âmbito da psicologia

Segundo o Dicionário de Psicologia e Psicanálise (1979, p. 61), competência é definida como grau de adaptação a uma espécie ou modalidade de tarefa. Manfredi (1998), afirma que a noção de competência, no âmbito das ciências humanas, é uma construção conceitual recorrente no vocabulário técnico de três vertentes no campo psicológico, a saber: psicologia do desenvolvimento, que visa conhecer o processo de desenvolvimento psicológico e características psicológicas do indivíduo ao longo da vida e diferenciadas nas distintas idades; psicologia da aprendizagem, que estuda os processos e condições da aprendizagem “em diferentes contextos e situações de ensino-aprendizagem planejadas e espontâneas”; Estudos e pesquisas²⁴ realizados no âmbito da construção de instrumentos para avaliar as “capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais, etc”.

²⁴ Por exemplo, psicometria (medida da duração e da intensidade de processos mentais, por meio de métodos padronizados) e avaliação educacional.

Estudos e pesquisas são realizados por estas vertentes a partir de uma visão empiricista-experimental que privilegia as dimensões mensuráveis do comportamento humano que podem ser observáveis por serem objetivas. Logo, as características e aspectos subjetivos também são enquadrados em parâmetros pré-estabelecidos, para tornarem-se também mensuráveis. Assim “só podem ser hipotetizados e inferidos a partir de dimensões objetivas e constatáveis”.

A autora aponta outras tradições metodológicas que, diferentemente da visão empiricista-experimental, propõem outros parâmetros para a construção de instrumentos para a avaliação e medição de habilidades e competências. Mostra, ainda, que alguns autores adotam outros referenciais teórico-epistemológicos e criticam a noção comportamental de competência por ser, geralmente, comparativa, isto é, estipulam padrões com base em grupos sociais específicos.

Marise Ramos (2002) afirma que com a ênfase na noção de competências há uma sobreposição da dimensão psicológica à sociológica, e até mesmo na apropriação econômica da noção de competências predomina seu significado psicológico. Por exemplo, em variados sistemas de competência profissional a noção está associada à capacidade de desempenho do indivíduo nos processos de trabalho, onde são avaliadas não somente os conhecimentos específicos do trabalhador, mas principalmente seus recursos cognitivos e sócio-afetivos.

Esses processos de trabalho têm sido analisados, predominantemente, segundo a matriz funcionalista, porém mantém traços das matrizes condutivista e da construtivista. A primeira centra-se no indivíduo²⁵, ou seja, ele deve mobilizar seus atributos cognitivos e sócio-afetivos com a finalidade de obter os resultados exigidos. A segunda matriz relaciona-se com a estrutura

²⁵ Se atualmente no sistema integrado e flexível, a matriz funcionalista centra-se mais no indivíduo, anteriormente, no sistema de base taylorista-fordista, centrava-se nos papéis por eles desempenhados em seus postos de trabalho. (RAMOS, 2002).

comportamentalista de Skinner²⁶, enfocando a conduta ou comportamentos dos indivíduos que podem identificar as competências. Já a terceira matriz, analisa e enfoca as situações desafiadoras do processo de trabalho que atrapalham o funcionamento normal da organização, ou melhor, faz uma análise das disfunções existentes para a realização de um trabalho, considerando-as centrais para a aprendizagem dos indivíduos. Para sintetizar, Ramos conclui

[...] as metodologias de investigação do processo de trabalho com base em competência ancoram-se na Teoria Funcionalista, atualmente aprimorada pela Teoria Geral dos Sistemas²⁷. A análise construtivista, de aparência inovadora, ancora-se no mesmo constructo teórico, conferindo, porém, relevância ao elemento do sistema antes subordinado ao funcionamento normal: os eventos. Com unidade de análise dessas metodologias, a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea. (RAMOS, 2002, p.289).

Entendemos que os diversos usos da noção de competência possibilitam que seja apropriada para distintas finalidades, de acordo com a necessidade do momento. Consideramos, portanto, que como a noção está sempre associada à ação (ao fazer bem feito), foi eleita como característica individual perfeita à atual fase histórica do capitalismo e, por isso, difundida como algo que deve ser alcançado para obtenção do sucesso individual.

2.3 A noção de competências no âmbito do trabalho

Para compreendermos a ascensão do modelo de competências necessitamos retomar a questão das mudanças no setor produtivo e nas formas de organização do trabalho nas décadas

²⁶ Uma das maiores contribuições de Skinner é sua análise experimental das conseqüências de comportamento e da maneira como as mesmas podem mudar a possibilidade do mesmo comportamento não voltar a ocorrer. Para o pensador, a realidade é um fenômeno objetivo, assim a consciência do homem é produto do meio. “A conscientização do indivíduo pode provir de suas relações acidentais com o mundo, ou pode-se tentar controlar tais relações para que a consciência não se forme acidentalmente. De qualquer forma, o indivíduo seria manipulado, seja de maneira aleatória por suas relações sociais, seja de maneira determinada pelo controle científico da educação”. (LEITE, 1978, p. 7).

²⁷ César Coll (2006), afirma que os conhecimentos advindos da Teoria Geral dos Sistemas podem contribuir demasiadamente para a estruturação e o funcionamento das escolas e para a obtenção de melhorias na qualidade de ensino.

finais do século XX, de modo a lembrar que os processos de reestruturação produtiva, desencadeados nas últimas décadas tiveram como finalidade readequar as formas de organização do trabalho devido à crise econômica, social e política que a sociedade atravessou. (ANTUNES, 1997; LANDINI, 1997; LEITE, 1994, FERRETI; SILVA JR, TARTUCE; ZIBAS, 2002).

O capitalismo passava por uma crise de rentabilidade e valorização que dificultava sua expansão sob a regulação taylorista-fordista. Assim, o capital desenvolveu a flexibilização na produção com base na inovação tecnológica e organizacional a partir de novas formas de gestão da produção e do trabalho como, por exemplo, o modo de produção toyotista²⁸.

Segundo Ramalho (1997), houve no Brasil por parte dos capitalistas, a opção por uma modernização conservadora. Assim, a implantação do modelo japonês (toyotismo), ou da acumulação flexível, como denomina Harvey (1992), se estabelece de maneira “abrasileirada”, podendo encontrar-se, concomitantemente, os processos tayloristas- fordistas e toyotistas em uma mesma empresa e até mesmo em um mesmo setor, sendo as conseqüências para tal especificidade as seguintes:

[...] grande mobilidade de mão-de-obra, crescimento da participação do trabalho informal, redução dos salários reais na maioria dos setores, aumento do recurso a subcontratação do trabalho com participação do trabalho em domicílio, e uma maior seletividade das empresas na contratação dos trabalhadores, em função da grande disponibilidade de mão-de-obra no mercado. (RAMALHO, 1997, p. 87).

Estes elementos, que provocaram grandes alterações no mundo do trabalho, atingiram não somente a sua objetividade, mas também a subjetividade da classe trabalhadora, por meio da exploração de determinados fatores tais como a capacidade de trabalho em equipe, responsabilidade pelo processo e produto do trabalho, entre tantos. Além disso, modificaram

²⁸ Segundo Benjamin Coriat (1989), o toyotismo ou ohnoísmo, se constituiu em um conjunto de inovações organizacionais e gestacionais, com as seguintes características: produção orientada estritamente segundo a demanda, melhor aproveitamento do tempo de produção através da gestão de estoques, multifuncionalidade do trabalhador, trabalho em equipe, hierarquia mais horizontalizada, entre outros.

também as suas formas de representação, em particular alterando o papel dos sindicatos. (ANTUNES, 1997).

Neste contexto, desenvolveram-se novas exigências aos trabalhadores, principalmente no que diz respeito aos seus saberes, o que implicou em alterações no perfil da qualificação da força de trabalho. Para Bruno (1994), após as modificações nas exigências das qualificações, foi preciso também modificar as técnicas de controle sobre os trabalhadores que atualmente se caracterizam pelas:

[...] técnicas gerenciais participativas com grande carga simbólica, que têm uma dupla função: a de se constituírem em canais formais de apropriação da capacidade de raciocínio dos trabalhadores e a de controlar e disciplinar a sua estrutura psíquica, já que responsabilidade, envolvimento, interesse pelo trabalho e capacidade de inovar, são hoje, importantes fatores de produção. (BRUNO, 1994, p. 6).

Sustentando-se nesse quadro Ramos (2002) afirma que vários questionamentos foram suscitados: no campo acadêmico questionou-se a validade das teses da desqualificação do trabalho, da polarização das qualificações e requalificação, bem como a precarização e desespecialização do trabalho; no campo sócio-empírico questionou-se o conceito de qualificação e sua eficiência e adequação ao novo contexto e, ainda, indagou-se a validade ou suficiência dos diplomas; no campo teórico-filosófico, questionou-se a subjetividade dos trabalhadores que com as atividades de trabalho mais integradas e flexíveis envolvem-se subjetivamente, já que supostamente resgatam sua autonomia²⁹.

Com base nestes questionamentos, a noção de competências emerge atendendo a três propósitos,

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às

²⁹ Esta suposta autonomia é negada por Ramos (2002) que considera a competência não como autonomia, mas sim como adaptação dos indivíduos.

organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européias e do Mercosul). (RAMOS, 2002, p. 39).

Desaulniers (1997), por sua vez, acredita que a competência diz respeito a um sistema de conhecimentos e saberes conceituais e processuais³⁰ organizados em esquemas operatórios que possibilitam, dentre algumas situações, a identificação de uma ação eficaz junto aos postos de trabalho, ou seja, integra os conhecimentos sobre objetos e ações representando um dos princípios organizadores da formação. A autora defende que a noção baseia-se fundamentalmente nos resultados e, por isso, exige que os trabalhadores tenham: capacidade de crítica e de autonomia; responsabilidade e flexibilidade em face da mudança e do inusitado; espírito de iniciativa e visão empreendedora.

Lembremos que essas características, segundo a organização curricular das DCNEM, foram eleitas como competências básicas a serem desenvolvidas pelos educandos no decorrer do ensino médio. Com elas, a noção de competência passa a ser utilizada no âmbito do trabalho justamente para atender às novas demandas do processo de flexibilização da produção. Não necessariamente, por ser demanda das mudanças tecnológicas, mas, principalmente, pela necessidade de um novo tipo de trabalhador (um novo tipo de homem) que, para manter-se empregável, aceite a diminuição de seus direitos trabalhistas historicamente conquistados e se ajuste às novas condições de trabalho ainda mais precarizadas, tendo seus direitos diminuídos.

³⁰ Para a autora, tais conhecimentos são adquiridos por meio da formação (processo que visa preparar para o trabalho, inserindo-se freqüentemente em um sistema formal de escolarização), da qualificação (processo de formação relacionada a um sistema de exigências ligado ao emprego) e da experiência social.

2.3.1 Da qualificação à competência

Antes de discutirmos o deslocamento conceitual ou a parcial substituição da qualificação pela noção de competência, nos ateremos às explicações de alguns autores sobre a noção de qualificação, mostrando que existem opiniões divergentes entre os pesquisadores, tanto em relação à sua definição, como também sobre sua necessidade e utilização no novo modelo de acumulação flexível.

A partir das leituras de Lima (2000), pôde-se ter um melhor entendimento sobre o debate em torno do assunto. Entende-se que há três concepções principais da qualificação:

a) a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento; deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem; b) a que relaciona com o grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria em capacidades adquiríveis por treinamento no e para o trabalho; c) a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada. (LIMA, 2000).

Castro (1997), defende a qualificação como uma construção social, já que é composta por vários tipos de relações sociais. Essa visão entende a qualificação no quadro das contradições sociais inerentes à sociedade capitalista e à exploração do trabalho. Para a autora a qualificação é uma construção social, pois inclui: relações de interesses contraditórios tanto entre trabalhadores e capital, bem como entre os próprios trabalhadores, considerando que a classe trabalhadora não é homogênea e diferencia-se por profissões, gênero e idade; relações entre grau de hierarquia e qualificação já que esta é classificada pelas chefias; e capacidades adquiridas por meio de qualificações tácitas³¹ (adquiridas tanto na fábrica como nas relações pessoais), e de treinamentos, transmitidas principalmente pela linguagem.

³¹ Conceito proposto por Jones e Wood (1984 citado por LEITE, 1994, p. 92), onde o conhecimento tácito seria relativo ao conhecimento adquirido através da experiência e não expresso através da linguagem escrita e formal.

Para Manfredi (1998), a noção de qualificação está relacionada ao repertório das ciências sociais, enquanto a de competências está historicamente atrelada aos conceitos de capacidades e habilidades que são constructos advindos da psicologia, educação e lingüística. A autora apresenta as diferentes noções de qualificação a partir dos referenciais da economia e da sociologia do trabalho.

Em relação à economia da educação mostra: 1) a qualificação como sinônimo de capital humano: esta concepção foi engendrada a partir da década de 1950 e 1960 juntamente com a concepção de desenvolvimento socioeconômico originária da Teoria do Capital Humano, que consiste no investimento do Estado na educação promovendo maior adequação entre as demandas desta e do trabalho; 2) a qualificação formal, que como a primeira é também ancorada no investimento na educação pelo Estado, baseia-se na capacidade em expandir quantitativa e qualitativamente seus sistemas escolares.

Em relação à sociologia do trabalho expõe: 1) a qualificação social do trabalho e do trabalhador, permeada por discussões sobre a qualificação e desqualificação do trabalho e dos trabalhadores a partir do desenvolvimento tecnológico no âmbito da produção. 2) a qualificação tendo como modelo a produção e organização do trabalho; a qualificação baseada no modelo taylorista é totalmente relacionada ao posto de trabalho e não aos atributos do trabalhador. Esta foi a concepção hegemônica que entrou em crise juntamente com a reorganização do sistema capitalista e, conseqüentemente, do sistema produtivo. Deste modo, ela está convivendo ou sendo substituída pelo modelo de competência.

Araújo (2000, p.67) explica que o conhecimento tácito é aquele que a pessoa possui sem estar ciente de modo consciente. Os trabalhadores o utilizam no processo de trabalho e para expressar o seu poder sobre ele. As empresas procuram decodificá-lo e dele apropriarem-se, pois é elemento fundamental à resolução de problemas surgidos no cotidiano da produção e à resolução do processo produtivo.

Na atual configuração do trabalho, conforme afirmam Alves (2000), Antunes (1997) e Hirata (1994), as principais características do trabalho concentram-se no trabalho em equipe, na falta de demarcação de tarefas a partir dos postos de trabalho, em tarefas prescritas a indivíduos implicando em um trabalho fundado sobre a rotação de tarefas. Com isso, há toda uma argumentação de que o desenvolvimento tecnológico do processo produtivo, juntamente com o aumento da automação e da microeletrônica, passa a requerer do trabalhador uma visão do conjunto do processo de trabalho, menos fragmentada, com uma rotatividade de tarefas e a polivalência³² da mão-de-obra, já que o processo produtivo é pautado no trabalho em equipe e as tarefas não são ligadas a um posto de trabalho. Com isso, defende-se a idéia de que a exigência quanto ao perfil e a qualificação dos trabalhadores se modificou.

É importante notar que a qualificação profissional é um elemento inerente ao processo produtivo capitalista, sendo o seu conteúdo adequado de acordo com as necessidades de cada etapa de acumulação do capital. Pode-se dizer que é na dinâmica estabelecida entre capital e trabalho que se diferenciam as classificações de emprego estabelecidas pela empresa e a qualificação dos trabalhadores.

Hirata (1994) nos mostra que a partir do novo modelo, as qualificações exigidas são várias, destacando-se a capacidade de pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a qualidade a partir da linha. Dessa forma explora-se tanto o trabalho manual como o intelectual (capacidade de raciocínio e estrutura psíquica). Afirma que, com o novo modelo de produção, a noção de qualificação (correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira) tende a ser substituída pelas exigências relativas aos postos de

³² Segundo o Dicionário de Educação Profissional (2000, p. 254-255), a polivalência diz respeito a um tipo de perfil de qualificação humana, caracterizado pela capacidade do trabalho de se mostrar funcionalmente flexível. Para MACHADO (1994, p. 19) polivalência refere-se ao trabalho mais variado com certa abertura quanto à possibilidade de administração do trabalhador, não importando necessariamente uma mudança qualitativa das tarefas. É uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos, logo não significa a intelectualização do trabalho.

trabalho, onde há uma diversificação da distribuição de tarefas, o que demanda como qualidades principais: colaboração, engajamento e mobilidade.

A partir disso, o modelo de competências ganhou destaque, pois novos atributos, atitudes e habilidades passaram a ser requisitos supostamente necessários, buscando o desenvolvimento de um trabalhador polivalente e multifuncional. Logo, passa-se da noção qualificação para a noção de competências passando a ser ressaltada a valorização das capacidades individuais. Enquanto a qualificação diz respeito ao posto de trabalho, salários e tarefas específicas, a noção de competência remete à multifuncionalidade, impondo o componente de individualização, onde o trabalho não pertence a uma categoria profissional. Então, se na qualificação há um caráter coletivo de categoria e classe, no modelo de competências o individual predomina³³. (HIRATA, 1994).

Em relação a esta individualização promovida pela noção de competência, Stroobants (1997) considera que nas práticas de emprego, a competência tenta individualizar as modalidades da qualificação, onde o indivíduo deve sempre “ser capaz de” realizar alguma tarefa. Neste mesmo sentido, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que o uso da noção de competência resulta em uma centralização sobre os indivíduos tornando-os móveis e adaptáveis, e, para tanto há uma individualização em sua formação e nas avaliações.

[...] a noção de competências [...] tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, a sua demonstração, a seu caráter distintivo mais do que ao princípio de igualdade [...] não mais considerado. (TANGUY, 1997, p.55).

A tese apresentada por Ramos (2002) é que a noção de competências não substitui ou supera o conceito de qualificação, mas, ao mesmo tempo, o nega e o afirma já que “nega algumas

³³ Esta questão do individualismo pôde ser percebida nas DCNEM, onde vimos que o ensino é centrado no indivíduo, nas competências individuais.

de suas dimensões e afirma outras”. Mas para compreendermos essa afirmação precisamos refazer seu caminho teórico. A autora baseou-se no esquema realizado por Schwartz em seu livro “*De la ‘Qualification’ à la ‘Compétence’*” (1995), em cujo conteúdo atribui três dimensões à qualificação: conceitual, social e experimental.

A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. (RAMOS, 2002, p.43).

A partir disso explica que o processo de deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competência deu-se, por um lado, pelo enfraquecimento das dimensões conceitual e social abaladas pela nova organização do trabalho, e, por outro, pelo fortalecimento de sua dimensão experimental, pois tanto esta última como a competência, reportam às qualidades do indivíduo e ao conteúdo do trabalho.

O referido processo é resumido por Zorzal (2006, p. 204) da seguinte maneira: o autor explica a noção de qualificação como sendo própria ao compromisso capital-trabalho do período posterior a Segunda Guerra Mundial (caráter social do mercado de trabalho), caracterizando o período hegemônico da economia política keynesiana e do *welfare-state*. Esse período, que se estendeu por mais de 30 anos, marcou o auge da organização trabalhista e, por conseguinte, várias conquistas em relação a aumentos salariais e direitos sociais e trabalhistas. A noção de competência, por sua vez, se constitui como resultado do rompimento do compromisso capital-trabalho e há uma instauração do caráter individualista de mercado de trabalho.

Essa noção individualizadora terá, nas décadas vindouras, efeitos de desarticulação dos grupos e associações trabalhistas (notadamente das organizações sindicais), principalmente pelo quadro de lutas individuais por garantias por postos de trabalho, agora cada vez mais determinados pelas novas

tecnologias e a transnacionalização de parques industriais para os recantos mais generosos e menos exigentes quanto a questões trabalhistas. (ZORZAL, 2006, p.204).

Manfredi faz uma crítica à noção de competência ao afirmar que tem sido considerada como alternativa à qualificação, discurso advindo principalmente do campo empresarial que visa construir novos “critérios de acesso e permanência no emprego”, o que reduz as competências a um conjunto de aptidões e habilidades genéricas que se alteram de acordo com as necessidades do capital. Argumenta, ainda, que no caso da noção de competência não ser compreendida em sua dimensão social e política – como, por exemplo, no uso pelo empresariado – há uma tendência de institucionalizá-la, tornando-a assim hegemônica segundo os modelos patronais de competência.

Nesse sentido, na nova configuração do processo produtivo os trabalhadores são obrigados a se adequarem às exigências do capital, que passou a requerer uma modificação comportamental, principalmente no que tange a disponibilidade dos mesmos a aprender e estarem sempre em busca de novos conhecimentos, mesmo que não os utilizem em seus postos de trabalho – geralmente precarizados. Ainda, devemos salientar que o discurso a favor das competências no processo produtivo faz com que os indivíduos tenham sua força de trabalho ainda mais explorada, pois as exigências sobre ele ultrapassam o local de trabalho e estendem-se à sua vida pessoal, haja vista que as competências a serem desenvolvidas não se restringem ao trabalho, mas ao modo como o indivíduo pensa, age e vive.

2.2 A institucionalização do modelo de competências

Após discutirmos a subjetividade da noção de competências na condição de um conceito polissêmico e por isso apropriado por áreas distintas, bem como a sua maior evidência em relação

à qualificação profissional, enfocaremos agora a materialidade dessa noção na prática social por meio de sua institucionalização através dos sistemas de competência.

A institucionalização de sistemas de competência é o processo pelo qual diversos sujeitos sociais (empresários, instituições, Estado, etc.) implementam ações concretas baseadas na noção de competências. Desse modo, faz-se necessário que haja uma normalização das competências e, também, que o governo contribua para impulsionar políticas convergentes com os projetos dos empresários em relação à educação profissional. (RAMOS, 2002).

Ao discutir as bases teórico-metodológicas dos sistemas de competência, a autora mostra que é integrado por três subsistemas, a saber: a normalização das competências, a formação por competências e, por último, a avaliação e certificação de competências. A investigação das competências visa enfatizar as competências necessárias a cada emprego para depois definir e sistematizar determinado perfil profissional, padronizando-o. Os métodos de investigação de competências têm como referências o condutivismo, funcionalismo³⁴ e construtivismo.

A normalização da competência é o processo pelo qual se pretende tornar válida uma competência identificada previamente em diferentes âmbitos produtivos. Ao se normalizar uma competência, o objetivo é o de estabelecer a forma correta para um indivíduo desenvolver determinada tarefa, levando em consideração seus conhecimentos, habilidades e destrezas. Por estabelecer padrões, facilita os processos de identificação, formação, avaliação e certificação das competências. “A normalização de competências se coloca como atividade necessária para a construção de linguagens comum entre os profissionais que se ocupam da gestão do trabalho e das atividades do desenvolvimento de competências” (ARAÚJO, p. 224, 2000)

³⁴ As respectivas matrizes referenciais foram anteriormente discutidas no tópico 2.1.2 “A noção de competência no âmbito da psicologia”

A formação por competência enfatiza a aprendizagem do indivíduo desenvolvendo a capacidade de auto-avaliação. Tem como finalidade desenvolver capacidades mais ligadas ao comportamento do que à memorização como, por exemplo, capacidade de analisar, identificar, planejar, solucionar, trabalhar em equipe, etc. Ou seja, estimula a autonomia do indivíduo para que atinja os objetivos da aprendizagem fazendo com que relacione “seus atributos e capacidades pessoais com as necessidades de formação” (RAMOS, 2002, p. 83).

Após a normalização das competências pode-se realizar a avaliação por competência, sendo esta um elemento fundamental para a certificação de competência. A avaliação por competência é um conjunto de evidências para comprovar que o indivíduo possui determinadas competências. Portanto, analisa seu desempenho em tarefas concretas e não a partir dos conhecimentos teóricos e técnicos por ele acumulado. A avaliação é realizada de forma individual no local de trabalho ou em simulação de tarefas reais do trabalho. Amiúde, utiliza como técnica a observação de um projeto ou tarefas e provas de habilidade.

A certificação de competência surge como um projeto do CINTERFOR - OIT (Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho), tendo como objetivo inicial distanciar a certificação conseguida com provas e diplomas para uma certificação aproximada das capacidades profissionais do indivíduo em tarefas reais do trabalho. Desse modo “a certificação de competências profissionais pode ser realizada pela instituição em que se tenha cursado programas de formação profissional ou por um organismo criado especialmente para certificar essas competências”. (RAMOS, 2002, p. 87).

A autora mostra como o sistema de competência se institucionalizou em diversos países, por exemplo: no Reino Unido, Austrália, México e Espanha o sistema foi institucionalizado pelo governo, implementado – na maioria dos casos – por Conselhos Nacionais; nos Estados Unidos, o sistema foi impulsionado pelo mercado a partir da iniciativa privada; na Alemanha, França e

Canadá foram os diversos sujeitos sociais (empresários, trabalhadores, Estado) que impulsionaram a institucionalização; na América Latina, percebe-se que os países foram convocados a apropriarem-se da noção de competência como modelo para a reestruturação de seus sistemas de formação profissional.

Para Desaulniers (1997, p.55), desde a década de 1970 os países considerados centrais passaram a buscar trabalhadores mais qualificados, o que exigia novas estratégias de cunho pedagógico devidamente planejadas. Devido ao fato de contarem com trabalhadores com um nível de qualificação satisfatório, foi possível implementar programas mais amplos de formação contínua a partir da década de 1990.

No Brasil é ainda recente a experiência tanto com a formação, quanto com a avaliação baseada em competência. Desse modo, há uma discussão sobre a implementação desse sistema que “procura gerar possibilidades de certificação de aprendizagens adquiridas fora do sistema educativo”. Logo, a certificação não substitui títulos relativos a habilitações profissionais regulamentadas, mas sim se torna um instrumento a mais na estrutura da educação profissional.

A partir da institucionalização da competência, ela consolida-se como ordenadora das relações de trabalho já que promove reconfigurações materiais tanto na gestão do trabalho e, também, nos processos formativos, desde a educação básica até a educação profissional, como pudemos ver no ordenamento jurídico da reforma do ensino médio, mais especificamente no conteúdo das DCNEM.

2.5 A noção de competência no âmbito educacional.

Neste tópico focaremos a inserção da noção de competência na esfera da educação de modo a entender por quais motivos as competências passaram a ordenar as relações educativas

nas últimas décadas. Com isso, poderemos compreender a organização curricular proposta nas DCNEM e, por consequência, a ênfase no caráter utilitarista do ensino, a secundarização dos conhecimentos científicos, bem como o destaque para as características individuais.

A noção de competências desloca-se do campo teórico inserindo-se no âmbito institucional da educação escolar quando passa a compor as relações educacionais, de modo a estruturar a proposta de organização dos currículos e programas escolares por meio das reformas educacionais. Ramos (2002) denomina esse movimento de Pedagogia das Competências.

Mostra-nos a autora que, frequentemente, costuma-se associar a noção de competência aos **objetivos de ensino em pedagogia**, porém há uma tendência analítica que nega essa associação e considera essa noção como algo atual surgido a partir das transformações produtivas ocorridas nas últimas décadas do século XX, tendo como finalidade aproximar o sistema educativo com o sistema produtivo.

Para Ramos (2002) essa associação não é tão atual, localizando sua origem nos anos 60 inserida no movimento americano da pedagogia baseada no desempenho ou pedagogia do domínio. Esta tem como pilar uma vertente conservadora baseada na psicologia condutivista e tem como principal objetivo formar os educandos de acordo com os interesses dos capitalistas.

Já na segunda metade da década de 1960, nos Estados Unidos e no Canadá, a pedagogia do domínio desenvolveu-se por conta de Benjamin Samuel Bloom³⁵. Este autor defendia que quando oferecidas condições de aprendizagem, a maioria dos alunos tem capacidade de aprender tudo o que lhe for ensinado. Assim, a partir de suas idéias surgiu o ensino baseado em

³⁵ Benjamin Samuel Bloom elaborou, a partir de 1948, um instrumento de avaliação que conduziu à publicação, em 1956, de “Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain”. Essa obra possui dois outros volumes e foi considerada a referência para os interessados pela pedagogia por objetivos. (ROPÉ, p.72, 1997). “Taxonomia dos objetivos educacionais (domínio cognitivo)” foi traduzida e divulgada no Brasil no início da década de 1970.

competência orientado por objetivos comportamentais englobados nas áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras. Entre os objetivos estão: pensar, sentir e agir.

Na Europa, a chamada pedagogia de domínio difundiu-se como Pedagogia por Objetivos. Mais precisamente na França, a pedagogia por objetivos ingressa ao final dos anos 60, início dos anos 70 por meio da formação profissional permanente e, no ano de 1976, passa a compor as revistas pedagógicas escolares francesas. A pedagogia por objetivos – como diz o próprio nome – é organizada por objetivos, pois estes são vistos como necessários para organizar o currículo otimizando seu rendimento. (ROPÉ, 1997). Desse modo, foi imposto a todos os professores “a idéia da necessidade de explicar, objetivar e justificar os conteúdos de ensino a serem transmitidos” (TANGUY, 1997).

O campo da avaliação educacional também é invadido pela noção de competência. De acordo com Manfredi (1998), até a década de 1960, havia uma predominância das elaborações conceituais das áreas de didática e metodologia de ensino que priorizavam a avaliação do ensino e da aprendizagem nos contextos da sala de aula. Já na década de 1970, passou-se a uma avaliação dos currículos, programas e projetos educacionais, resultando em uma intensa produção nessa área que privilegiou os seguintes temas:

a) modelos de avaliação educacional para orientar a práxis da avaliação de diferentes tipos – avaliação de desempenho (escolar, profissional, etc.), avaliação de currículos, avaliação de programas e projetos especiais, avaliação institucional; B) estratégias e metodologias de avaliação, priorizando-se estudos e pesquisas voltados para a produção de instrumentos qualitativos e quantitativos (com destaque para estes últimos), isto é, esquemas teórico-operacionais que possibilitassem aferir mudanças comportamentais suscitadas a partir de intervenções de natureza educativa, nos mais diferentes níveis do sistema educacional e/ou em outros contextos institucionais. (MANFREDI, 1998, p.34).

No mesmo período, no Brasil, foi divulgada a obra de B. S. Bloom – já citada anteriormente – que apoiava a avaliação por objetivos. A obra foi referência para a maioria das pesquisas em avaliação educacional brasileira da época, iniciando pesquisas de avaliação de

competência profissional. Manfredi (1998), detalha dois trabalhos da época que serviram como modelos teórico-metodológicos para os projetos de avaliação da performance profissional. São eles: “Avaliação de competências no desempenho do papel de orientador educacional” (1974) de Maria Amélia Goldberg, e “Magistério de primeiro grau – Da competência técnica ao compromisso político” (1982) de Guiomar Namó de Mello.

O primeiro trabalho adota o termo competência como grau de racionalidade e considera a avaliação de competência profissional como um processo de determinação do grau de racionalidade que, para a autora, é sinônimo de eficácia e eficiência no desempenho de certa profissão. Define competência profissional como habilidade para produzir mudanças necessárias e desejáveis no ambiente de forma socialmente aprovadas. No segundo trabalho, a autora entende por competência técnica o domínio de técnicas e conteúdos pertencentes a um dado campo profissional, expressos por meio da apropriação dos conhecimentos acumulados no âmbito da ciência e da tecnologia, ou seja, o “saber fazer bem”.

Considerando, portanto, esse trajeto educacional, podemos entender que foi por meio da avaliação educacional que foi inserida, ainda que de forma sutil, a noção de competência na educação brasileira. É interessante notarmos que a autora do segundo trabalho, Guiomar Namó de Mello, foi Conselheira e Relatora do Parecer 15/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde prevalece a sua concepção de competência. É, ainda, a partir das DCNEM que se materializou na educação brasileira a pedagogia da competência como ordenadora da esfera educacional, orientando as práticas pedagógicas.

Segundo Ropé (1997, p.39) tanto no ensino geral como no ensino profissionalizante, a noção de competências é acompanhada de uma explicitação das atividades em que elas podem se materializar e compreender, o que revela a impossibilidade de dar uma definição a essa noção separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Difunde-se a idéia que a apropriação da noção de competência pela escola foi necessária, pois é capaz de promover o encontro entre a formação e o emprego, ou seja, a partir de uma formação baseada em competências há uma maior aproximação entre a formação escolar e o mundo do trabalho. E, neste sentido, a escola deve redefinir seu currículo e seus conteúdos de ensino, com vistas à atribuir sentido prático aos saberes escolares, para que a escola se adapte às necessidades da economia.

Entendemos, a partir disso, que a competência está assentada no racionalismo (de onde traz a tendência de estabelecer objetivos formativos comprometidos com a eficiência dos sistemas educacionais com o intuito de atender as demandas do mercado), no individualismo (destacando o ensino centrado no aluno causando uma individualização na formação, modificando assim o papel do professor) e no pragmatismo, caracterizado pelo utilitarismo, imediatismo e adaptabilidade, com o objetivo de incentivar aprendizagens que ajustem o indivíduo às atuais condições sociais. Neste sentido, é importante entendermos o pragmatismo, para entender porque a competência também está nele assentada.

O pragmatismo é o termo corrente para designar várias teorias que podem ser até mesmo divergentes. Um de seus precursores, Jonh Dewey³⁶, também foi um dos pioneiros no campo da psicologia social que procurou a utilidade da filosofia para uma sociedade progressista e democrática. O pragmatismo de Dewey recebe distintos nomes de acordo com a teoria ou a finalidade que atribui aos diversos aspectos da vida, por exemplo: 1) experimentalismo, a experiência é o único critério de verdade, e a única forma de adquirir conhecimento; 2) instrumentalismo, a inteligência os valores e a verdade são instrumentos para a ação; 3) funcionalismo, somente é aceito o que funciona e produz resultados. (SCHMITZ, 1980, p.24).

³⁶ Além de Dewey, também são considerados fundadores do pragmatismo, William James e Charles Sander Peirce. (GHIRALDELLI, 1999, p.33)

Discípulo de Dewey, Richard Rorty orgulha-se do pragmatismo como contribuição filosófica original dos Estados Unidos para o mundo. O próprio Rorty diz sobre Dewey e o pragmatismo

[...] Apesar disso tudo, Dewey não estava totalmente errado quando chamou o pragmatismo de “a filosofia da democracia”. O que ele tinha em mente era que tanto o pragmatismo quanto a América são expressões de uma disposição esperançosa, progressista e voltada para a experimentação. Creio que o máximo que podemos fazer em termos de associar o pragmatismo à América é dizer que tanto o país quanto o seu filósofo mais proeminente sugerem que podemos, na política, substituir o tipo de conhecimento habitualmente almejado pelos filósofos por esperança. A América sempre foi um país orientado para o futuro, um país que se regozija de ter invento a si mesmo num passado relativamente recente. (RORTY, 2000, p.21).

De acordo com Moraes (2003, p.169), Rorty é um influente representante do neopragmatismo³⁷ contemporâneo; seu “pragmatismo eclético e controverso, questiona os esforços construtivos do modo analítico de pensar a filosofia e acolhe a influência de fazer renascer uma ampla multiplicidade de pensamento”.

Uma das características presentes no pragmatismo é a ênfase na liberdade individual. Ghiraldelli (1999, p. 46) nos mostra que o filósofo vê a social democracia como forma avançada do regime liberal democrático próprio da modernidade justamente porque tenta conciliar “disposições obrigatórias para um convívio igualitário entre seus membros e, concomitantemente, promover e garantir a liberdade individual”

Em relação aos conhecimentos, Rorty (2000, p.31) acredita que, para Dewey, as instituições pertencentes a uma sociedade democrática produziram e seriam produzidas por uma maneira não dualista de pensar sobre a realidade e o conhecimento, o que colocaria os intelectuais a serviço da classe produtiva. Desse modo, pela primeira vez, “o pragmatismo iria

³⁷ Rorty não se vê como neopragmatista, pois considera que, se há diferenças entre os pioneiros do pragmatismo e ele. Estas diferenças estariam apenas no fato de que eles “por terem vivido na transição do século XIX para o XX, deram menos importância à linguagem do que a que ela possui hoje na discussão filosófica ocidental, principalmente entre os filósofos pertencentes à cultura anglo-americana”. (GHIRALDELLI, 1999, p. 33).

tratar a teoria como um auxiliar da prática, ao invés de ver a prática como uma degradação da teoria”.

Além da questão da valorização da prática em detrimento dos conhecimentos, Rorty (2000, p. 38) acredita que o que importa é sempre a perspectiva e não o ponto final, e completa que “dizer a uma pessoa que ela deve substituir o conhecimento pela esperança” é o mesmo que dizer “que ela deve parar de se preocupar se suas crenças estão bem fundamentadas, e começar a se preocupar em tornar-se imaginativo o suficiente para criar alternativas interessantes para suas crenças atuais”.

Segundo Moraes (2003, p.174), Rorty acredita que não haveria nenhuma atividade chamada conhecimento que tenha uma natureza a ser descoberta, ou seja, o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade seria o vocabulário da prática e não da teoria. Ainda, o filósofo afirma que há uma necessidade de romper fronteiras existentes entre conhecer e usar as coisas, justamente porque “não se trata mais de representar a realidade, mas tão somente de indagar como utilizá-la melhor”.

Sobre a questão da utilidade, Rorty (2000, p. 27) afirma que para os pragmatistas não há “um modo como as coisas realmente são”, sendo assim eles pretendem substituir a distinção entre aparência e realidade pela distinção entre descrições do mundo e de nós mesmos que são menos úteis. Úteis, segundo o autor, para criar um mundo melhor.

O filósofo considera que a educação deve ter como objetivo a socialização (durante a educação básica de forma a manter o consenso) e a individualização (na educação universitária com vistas a incitar dúvidas e estimular a imaginação, desafiando em consequência o consenso dominante). (Ghiraldelli, 1999, p. 75).

Para Moraes (2003), Rorty não vê como objetivo da educação a transferência de conhecimento, mas propõe substituir as questões teóricas pelas questões práticas “sobre a

desejabilidade e/ou necessidade de ‘manter ou não nossos valores, teorias e práticas atuais’ ou, mais precisamente, por um processo permanente de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais”. (MORAES, 2003, p.190).

Contudo notamos que muitas das características do pragmatismo acima descritas, estão presentes na política educacional responsável pela reforma do ensino médio baseada no modelo de competência que, assim como o pragmatismo, exorta o individualismo e a responsabilidade do indivíduo para delinear seu futuro (futuro melhor), busca o consenso na prática democrática e social, possui um caráter utilitarista no qual a prática prevalece sobre a teoria, resultando na secundarização dos conhecimentos científicos.

2.5.1 A noção de competências e organização do currículo escolar

A respeito da redefinição dos currículos, percebemos que a inserção da noção de competências na educação brasileira retoma a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento, bem como a defesa de um currículo que considere a experiência concreta do aluno como situações significativas de aprendizagem.

Com base nisso, ganham destaque como princípios de organização curricular: a interdisciplinaridade, visando à superação da excessiva compartimentação das ciências que supostamente resulta na falta de comunicação entre seus diversos campos; a globalização, pela importância da percepção global de objetos, fatos e situações no processo de aprendizagem; e a integração, que contempla a compreensão global do conhecimento por meio da interdisciplinaridade.

Para que esses princípios sejam legitimados, são utilizados argumentos pautados na psicologia, atribuindo uma melhora na aprendizagem, como também na sociologia, defendendo a

necessidade de conseguir melhor investigar e compreender a realidade. Atualmente, os defensores do modelo de competência, utilizam como argumento o pragmatismo para tentar justificar a importância de currículos organizados por esses princípios. Os currículos escolares já foram organizados de distintas formas ao longo das mudanças no processo pedagógico. Muito antes da pedagogia das competências surgiram diversos movimentos educacionais com a pretensão de renovar a esfera educacional.

Nas primeiras décadas do século XX havia um movimento que utilizava a noção de atividade como uma crítica à escola compartimentada e à idéia de recepção passiva por parte do alunado, e tinha como meta a implantação de uma escola ativa³⁸ onde os alunos pudessem aprender por meio do contato com a sociedade, participando de “experiências de trabalho e da vida cotidiana”. Idéias inspiradas por John Dewey, que, como vimos anteriormente, defendia que o pensamento tem sua origem em situações problemáticas a serem resolvidas mediante uma série de atos voluntários. Esse movimento pedagógico chegou ao Brasil na década de 20 e seus ideais foram apropriados por educadores responsáveis pelas reformas educacionais nos ensinos primário e normal.³⁹

Mais adiante, no período pós-guerra, veio à tona a racionalidade técnica que no âmbito da educação resultou na demanda por um currículo taylorista, ou seja, compartimentado, baseado no condutivismo e na psicometria. Já na metade da década de 1960, aparece o interesse pelos projetos (trabalho por temas) motivado pela recuperação e expansão econômica dos países industrializados e, também, pelo “êxito das idéias construtivistas de Piaget sobre o

³⁸ Lourenço Filho (1978, p.151) define que a escola ativa “concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas”.

³⁹ Explicaremos, mais adiante, o movimento da Escola Nova no Brasil e a relação com as atuais reformas educacionais.

desenvolvimento da inteligência e sobre o papel que ocupam os processos na aprendizagem”. (MANFREDI, 1998). Também as idéias de Vigotski⁴⁰ ganham maior espaço, pois houve uma ênfase na visão sócio-cultural, o que conferiu grande importância às relações sociais.

A partir dessas diversas vertentes que tentaram organizar os currículos, entendemos porque as teorias desses autores são ainda hoje utilizadas (de modo correto ou não) como embasamento para a inserção da noção de competências como princípio orientador dos currículos com a justificativa de implantar um currículo vinculado à experiência e à realidade. No caso das DCNEM, por exemplo, essa vinculação dá-se por meio da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Sobre o currículo escolar embasado na pedagogia das competências, Ramos (2002) conclui que o objetivo do mesmo – tanto na educação básica quanto na profissional – é possibilitar a construção dos projetos de vida dos alunos, que se constitui no objeto transdisciplinar⁴¹ possível nos processos educacionais. Explica que, por integrar a personalidade dos indivíduos, as competências estariam a serviço desses projetos que têm como fundamento a profissionalidade (código ético das relações profissionais).

[...] a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. (RAMOS, 2002, p.273).

Portanto, há uma defesa de currículos centrados em situações significativas de aprendizagem que, por meio de argumentos psicológicos, prioriza as supostas necessidades e

⁴⁰ A essencial diferença entre Piaget e Vigotski é que enquanto o primeiro valoriza as estruturas internas do pensamento no processo de aprendizagem, o segundo atribui grande importância às relações sociais. (RAMOS, 2002, p.268)

⁴¹ Na transdisciplinaridade desaparecem os limites entre as disciplinas, configurando-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (RAMOS, 2002).

interesses dos alunos sob uma ótica individualista e a-histórica. Logo, destaca-se como fundamento da aprendizagem o desenvolvimento psicológico individual em detrimento das dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento e da política educacional. (RAMOS, 2001).

2.5.2 Saberes e competências

Retomaremos agora a argumentação de Ropé e Tanguy (1997) ao afirmarem que na esfera educativa ocorreu um deslocamento dos saberes e conhecimentos, que anteriormente prevaleciam, pela noção de competência que atualmente predomina.

Para refletirmos sobre isso é importante remetermos-nos ao texto de Françoise Ropé “*Dos saberes às competências? O caso do Francês*”, cujo objetivo é analisar, com base nas avaliações da disciplina Francês, a introdução da noção de competência na esfera educativa passando a ocupar um importante espaço por meio de “referenciais no ensino profissionalizante, dos manuais de competências na escola elementar e dos objetivos de competência no ensino secundário”.

A autora distingue as noções de saberes e competências na esfera educativa mostrando que a primeira é dominante em uma série de consensos como, por exemplo, que a escola transmite saberes referentes a um conjunto de conhecimentos construídos ou em construção, permanecendo então disciplinar. Já a competência se impôs na escola inicialmente por meio da avaliação e se refere à capacidade dos alunos em compreender e dominar uma dada situação.

Após a reforma educacional francesa⁴² houve uma valorização da racionalização e da individualização, ou seja, a individualização do ensino, a pedagogia diferenciada⁴³ e a autonomia

⁴² Ramos (2002, p.257) considera que pode ser realizada uma aproximação entre as medidas curriculares implantadas na reforma francesa com as da reforma da educação no Brasil.

do indivíduo tornam-se os princípios fundamentais para os psicopedagogos. Essa individualização do ensino a partir de competências individuais, dando importância às diferenças e particularidades do indivíduo, é justificada pela idéia de que o ensino fundado sobre os saberes disciplinares, ao contrário do ensino pautado nas competências, não proporciona êxito para todos os alunos.

Assim, fica evidenciado o fato de que o modelo de formação centrado nas competências e não nos saberes é justificado em nome de uma crítica a um passado elitista e rígido “para um presente mais aberto para o êxito de uma educação de massa” (Ropé, 1997, p.58). A partir da ênfase nas competências,

O aluno, como indivíduo, deve ser levado a controlar de maneira consciente e deliberada suas próprias operações cognitivas, divididas em competência localizadas, compostas de microprocessos. Existe aí, ao mesmo tempo, uma hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, e uma vontade de organizar o processo de aprendizagem decompondo-o em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo. (Ropé, 1997, p.58).

Ropé afirma que, em relação à avaliação do ensino francês, o Conselho Nacional de Programas (CNP) defende que as competências devem ser definidas de acordo com as situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar e, a partir disso, decidir quais noções (saberes) devem ser conhecidas e quais procedimentos devem ser dominados. Ou seja, deve-se partir das situações concretas e apelar às disciplinas na medida das necessidades para resolver essas situações, e não o contrário. Dessa forma, as competências são enfatizadas em detrimento dos saberes preparando os indivíduos para a “vida ativa”.

Podemos fazer um paralelo entre a análise realizada pela autora no caso da avaliação francesa com a contextualização – recurso utilizado nas DCNEM – que parte sempre de situações

⁴³ A pedagogia diferenciada tem como fundamentos um processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem e a construção significativa do conhecimento.

concretas, para depois recorrer aos saberes, demonstrando a constante presença do pragmatismo conduzindo o ensino escolar. Assim concluímos que a argumentação de Ropé reitera o que discutimos sobre o caráter utilitarista e a secundarização dos conhecimentos científicos resultantes da proposta curricular trazida pelas DCNEM.

2.5.3 O aporte teórico da pedagogia das competências na educação brasileira

De acordo com Ramos (2002), a noção de competência possui como referência teórica a epistemologia genética de Jean Piaget⁴⁴ e a lingüística de Noam Chomsky⁴⁵. A primeira defende o desenvolvimento cognitivo como um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, mostrando que cada estrutura é resultado de estruturas anteriores. Assim a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, ao provocarem o desequilíbrio, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos. A segunda propõe a existência de estruturas inatas na base do discurso e define a língua como competência (capacidade do indivíduo de compreender o código) e a fala como desempenho (capacidade de realização dessas potencialidades, enfatizando o caráter ativo e dinâmico da língua).

Nestas referências teóricas está presente a idéia de que o indivíduo, ao se apropriar do conhecimento e construir novos conhecimentos pela relação de interação com o meio social e

⁴⁴ A epistemologia genética de Piaget é definida como o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos e rigorosos, ou seja, propõe o retorno à gênese do conhecimento. O pensador demonstrou que se pode traçar um paralelo entre a história do pensamento científico e o estudo experimental do desenvolvimento da inteligência, desde o nascimento até a adolescência. (OS PENSADORES, 1978, v. 51, p.p. X-XII).

⁴⁵ Segundo Chomsky, a linguagem humana tem como propriedade geral o caráter aberto e a criatividade, ou seja, a capacidade de todo “locutor” produzir e compreender um número indefinidamente grande de frases jamais ouvidas anteriormente e, talvez, jamais pronunciadas. Esse emprego criador da língua materna é, normalmente, inconsciente e espontâneo no locutor. (OS PENSADORES, 1978, v. 57, p.p. XXI-XXII).

natural, constrói estruturas mentais. Estas estruturas, juntamente com as interações sociais, possibilitam ao indivíduo novamente significar o mundo e apropriar-se continuamente de novos elementos, integrando-os na rede de esquemas mentais. (RAMOS, 2002).

Na consolidação desse embasamento teórico, parece haver uma certa filiação ao inatismo de Chomsky sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir o conhecimento; de construí-lo na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo, por meio do desempenho, as possibilidades que as estruturas mentais (por Piaget) ou a gramática interna (por Chomsky), permitem em potencial. Piaget considera inato apenas o funcionamento geral da inteligência. Porém, apesar dessa divergência, a referência teórica do significado conferido à noção de competência tem como base o princípio que efetivamente faz convergir o pensamento de ambos os autores: a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior. (RAMOS, 2002, p.162).

Nesse sentido, entendem-se as competências como as estruturas mentais, pois ambas possibilitam a interação dinâmica, por meio das transposições didáticas, entre os conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo e os conhecimentos socialmente construídos. Portanto, essa interação possibilita a construção de novas competências de modo que as competências já consolidadas podem ser utilizadas em diversos contextos.

Ainda sobre Piaget, Duarte (2004) afirma que o autor interpreta o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente por meio de um processo espontâneo de auto-regulações. Assim privilegia os processos de aprendizagem espontâneos em detrimento daqueles de transmissão, pois acredita que estes não eram responsáveis por desenvolver a inteligência.

A ação por meio da qual o indivíduo interage com o meio é o ponto de partida teórico de Piaget, ou seja, a interação entre indivíduo e objeto e entre indivíduo e indivíduo se constitui em sua unidade de análise. Com o “modelo interacionista (adaptação, equilibração, assimilação,

acomodação) biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduos e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade” (DUARTE, 2004, p.110).

Nessa linha de referências teóricas – o construtivismo de Piaget relacionado por aproximações com a teoria da competência lingüística de Chomsky – está a base orientadora da construção do conceito de competência na educação brasileira, o que pode ser percebido nos conteúdos das diretrizes e dos parâmetros curriculares para a educação básica e profissional.

Marise Ramos, ao analisar o aporte teórico dos documentos oficiais orientadores do ensino médio (DCNEM), do ensino profissionalizante, e documento de avaliação (ENEM), percebe que há uma aproximação epistemológica com a teoria da competência lingüística de Chomsky e, também uma semelhança ao distinguir as noções de competência e desempenho. A noção de competência, baseada na psicologia construtivista, “resistiria a uma objetivação tal como se faz ao tentar institucionalizá-la”; em outras palavras possui várias conotações. Nas DCNEM, competência é sinônimo do domínio de conhecimentos científico-tecnológico, das linguagens e das ciências sociais, como prevê o artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases.⁴⁶

Nos documentos de avaliação, as competências avaliadas são consideradas habilidades tomadas como critério de desempenho. Tal critério refere-se às possibilidades de cognição humana na fase de desenvolvimento do jovem e adulto – faixa etária com que regularmente os indivíduos concluem o ensino médio.

Já nos documentos relativos à educação profissional, a competência é definida de acordo com as tarefas relativas aos postos de trabalho. A competência como descrição das atividades a serem realizadas nas ocupações é relacionada à “análise funcional clássica que enfoca os papéis ou as funções das pessoas”. Ou seja, a definição de competência para o ensino médio é distinta da presente no contexto da educação profissional justamente como forma de adequá-la à modalidade

⁴⁶ O art. 36 da LDB descreve as diretrizes a serem seguidas pelo currículo do ensino médio.

educacional, à qual correspondem novo estágio e propósitos de aprendizagem e novos contextos em que ela se realiza.

Neste ponto de seu itinerário, a autora conclui que a definição de competência presente nos documentos oficiais do ensino médio carrega uma conotação psicológico-subjetivista. Porém, nos documentos relativos à educação profissional – embora mantenha a perspectiva do construtivismo piagetiano, definindo as competências como ações e operações mentais – é vista como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores, pressupondo-se que nesse estágio os indivíduos já tenham atingido o estágio lógico-formal e, portanto, consolidado competências básicas que resultaram em habilidades incorporadas em suas estruturas mentais.

O construtivismo, por sua vez, passou a ser parte integrante do âmbito educacional contemporâneo também por meio da pedagogia das competências que o tem como aporte teórico. O termo construtivismo, segundo Miranda (2005) aplica-se tanto aos processos intra-escolares de ensino e aprendizagem já consolidados quanto aos processos globais de justificação e organização da ação educativa, compondo o discurso educacional atual. Assim sendo, o construtivismo relacionou-se com o novo paradigma de conhecimento e com as políticas educacionais propostas para a América Latina, com o intuito de responder às exigências dos processos produtivos que passaram a necessitar de uma racionalidade mais instrumental (funcional, imediata e adaptativa). Portanto,

A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto. Se, por um lado, já havia sinais que poderiam indicar o esgotamento das práticas construtivistas, por outro, elas pareciam ressurgir muito mais vigorosa na retórica sobre as reformas educacionais necessárias à adequação dos cidadãos ao mundo submetido à reconversão tecnológica, revivido na defesa de um novo paradigma de conhecimento. (MIRANDA, 2005, p.31).

Assim como Duarte (2004), a autora compreende a pedagogia das competências como parte integrante das pedagogias do “aprender a aprender” pautada teoricamente no construtivismo. Ramos (2001) reitera essa afirmação e também considera que o aporte teórico da Pedagogia das Competências está embasado na corrente construtivista, demonstrando que há um processo de psicologização das questões sociais.

Para o referido autor, o construtivismo ganhou força entre os educadores brasileiros a partir da década de 1980 como consequência direta das modificações no contexto mundial nas últimas décadas do século XX. Ou seja, “ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. (2004, p.30).

A partir disso, sua hipótese é que o construtivismo representa as tendências ideológicas pós-modernas presentes na educação contemporânea de modo que a atual referência ao construtivismo e ao pensamento educacional pós-moderno significa a mesma coisa. Duarte entende que o pensamento pós-moderno – que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história – caracteriza-se por apontar uma crise da ciência, dos paradigmas e da razão, promovendo o solipsismo (doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o eu), o irracionalismo, a fragmentação do conhecimento e da realidade social. Essas características são engendradas pela atual condição do capitalismo.

Ramos (2001) considera o construtivismo como aporte psicológico da pedagogia das competências que se apresenta, também, com finalidades sócio-econômicas. No construtivismo, segundo ela, há uma excessiva ênfase nos aspectos subjetivos do aluno, principalmente em relação a aprendizagem, em detrimento do conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, o que traz como consequência a despolarização do processo formativo

e de inserção social. Então, quando o processo educativo foca o indivíduo, seu projeto e sua personalidade com a finalidade de adaptá-lo à instabilidade social, “evidencia-se um conceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência”.

A partir das observações acima mencionadas acerca do construtivismo que se faz dominante na esfera educacional brasileira, podemos supor que essa corrente – considerada suporte psicopedagógico da retórica que determinou as reformas educacionais contemporâneas – resulta em conseqüências que se objetivam por meio da centralidade no aluno (indivíduo), bem como a valorização dos processos de aprendizagem sempre voltados à prática. Essa realidade é conseqüência de sua disseminação a-crítica por parte dos educadores que o apropriam de modo a adequá-lo aos propósitos neoliberais.

2.6 Convergências entre a Escola Nova e a atual reforma educacional

Perrenoud (1999, p.86) diz que as mudanças realizadas no âmbito educacional apóiam-se sempre em tentativas anteriores, procurando dar um passo a mais. Sendo assim, alega que o debate atual sobre as necessárias modificações na escola, somente é possibilitado porque “há um século, os defensores da escola nova e das pedagogias ativas questionam as relações entre os conhecimentos e as práticas sociais, o sentido do trabalho escolar e a ausência de projeto”.

Várias convergências podem ser destacadas entre os princípios pedagógicos oriundos da Escola Nova e os princípios atuais relativos à pedagogia das competências. Por exemplo, entre ambas há uma maior preocupação com a metodologia da aprendizagem do que com o conteúdo (apenas considerado útil quando ajuda o aluno a prender a aprender), está presente a valorização da aprendizagem individual em detrimento da transmissão de conhecimentos pelo professor e,

ainda, pretende-se adaptar a educação às configurações sociais do momento por meio de um ensino imediato e pragmático pautado no cotidiano.

O movimento da Escola Nova chegou ao Brasil aproximadamente na década de 1920. A partir das reformas educacionais nos ensinos primário e normal, diversos estados (que na época eram responsáveis pelas reformas) apropriaram-se dos ideais da Escola Nova, expostos em 1932 no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Dentre os quais consideramos importante destacar: a defesa pela escola pública, única, a laicidade do ensino e obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar. Em relação à escola e o currículo, a defesa da descentralização do sistema escolar, a importância do ensino ativo⁴⁷, o uso da psicologia na educação e a renovação metodológica.

Devemos primeiramente nos remeter a comparação do contexto social que engendrou tanto o movimento da Escola Nova, quanto àquele que impulsionou as reformas educacionais contemporâneas, encontrando-se ambos em um período de mudanças: se este se apresenta como um período neoliberal, de reestruturação produtiva e com grande evolução tecnológica, naquele havia o liberalismo econômico em um contexto de consolidação da sociedade industrial. Em ambos os casos, existem a necessidade de formar um novo ser social adequado à nova conformação social. Como diria Gramsci, formar um novo homem.

Para apreender as rupturas e continuidades entre a Escola Nova e as reformas atuais, nos baseamos em Shiroma e Campos (1999) que para entender o resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas, analisaram quatro aspectos, a saber: 1º) a função socializadora da escola; 2º) a centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem; 3º) a

⁴⁷ “[...] o ensino ativo transfere o mestre do centro da cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade”. (Lourenço Filho, 1978, p.151).

escola como equalizadora das desigualdades sociais e, 4º) a escola como lócus de aprendizado da democracia.

Em relação ao primeiro aspecto, tanto na Escola Nova quanto nas reformas atuais, a instituição escolar possui uma função socializadora, pois visa por meio da educação desenvolver nos indivíduos hábitos, comportamentos e atitudes que vão ao encontro das novas necessidades sociais, criando disposições subjetivas e adaptativas mostrando as apropriações de teorias psicológicas. Ainda, as DCNEM cultivam a idéia de que a educação é para a vida, ou seja, é atrelada a necessidade do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial, como já pudemos verificar

A proposta pedagógica do ensino médio deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (BRASIL. MEC, 2006).[...].
Propôs-se, no nível do Ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL. MEC, 2006).

No segundo aspecto, nota-se que os processos de aprendizagem (aprender a aprender) são enaltecidos em detrimento dos conteúdos, diminuindo a importância dos conteúdos de ensino que são considerados enciclopédicos e ultrapassados. O indivíduo, por sua vez, é colocado no centro do ensino já que se defende o fim de tendências “passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”. Logo, cabe ao aluno, a partir de sua capacidade de aprendizagem, desenvolver plenamente suas habilidades para obter sucesso na vida. (Shiroma; Campos, 1999, p.488). Neste sentido percebemos a perda de conteúdos.

No que diz respeito ao terceiro aspecto – a educação como equalizadora das desigualdades sociais – ambas defendem a educação como caminho para o fim das desigualdades, pois

desenvolvem capacidades e competências para que o indivíduo tenha possibilidades de ascender socialmente. De modo que

Esta perspectiva, que põe a finalidade da educação no plano estritamente pessoal, constitui-se como base de legitimação para o ideário meritocrático uma vez que, em sociedades competitivas, novos dispositivos devem ser articulados para ocultar os intensos processos de exclusão social. (SHIROMA; CAMPOS, 1999, p.489).

Por fim, percebemos que tanto o discurso escolanovista quanto o discurso dos reformadores contemporâneos defendem a escola como local para construir uma sociedade democrática, onde os alunos devem aprender a conviver com a diversidade, como vimos nos princípios axiológicos (estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade) presentes nas DCNEM

Contudo, apesar das convergências entre os princípios defendidos pelo movimento escolanovista e as reformas contemporâneas é preciso ressaltar que a Escola Nova continha elementos progressistas entre os quais estão a “construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade escolar e a dotação orçamentária”. Já as reformas educacionais dos anos 90, são implementadas num contexto de “desresponsabilização crescente do Estado pelas questões sociais, marcadas pelos novos padrões de acumulação capitalista que tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais”. E, ainda, embora “reafirme a centralidade da educação, difere dos escolanovistas ao prescindir da escola como lugar socialmente privilegiado para a transmissão e aquisição do conhecimento” (SHIROMA; CAMPOS, 1999, p.491).

2.6.1 A pedagogia das competências e o aprender a aprender

O lema aprender a aprender já presente no ideário escolanovista, está estritamente relacionado com a pedagogia das competências. Ramos (2002, p.267) acredita que é na forma de uma denominação genérica do aprender a aprender que se defende a importância das competências genéricas, ou mecanismos de aprendizagem, constituídas pela capacidade de observação, comunicação, dedução, aferição, classificação, previsão e, ainda, análise, comparação, síntese e avaliação.

Newton Duarte (2001), por sua vez, defende a tese de que a Pedagogia das Competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea que ele nomeia Pedagogias do “Aprender a Aprender”. Para o autor, embora o lema aprender a aprender seja emblema dos ideais pedagógicos da Escola Nova, o mesmo mantém-se presente no ideário pedagógico até os dias atuais. Nas últimas décadas, por exemplo, foi utilizado como forma importante de revigoração⁴⁸ do lema, a grande difusão da epistemologia e da psicologia genética de Piaget⁴⁹ “como referencial para a educação por meio do movimento construtivista”. (Duarte, 2004).

Há, portanto, uma importante aproximação entre a psicologia genética de Piaget com seus conceitos (assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação) e a Escola Nova (aprender a aprender) no que tange ao “princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico” (Duarte, 2004, p.92).

⁴⁸ Duarte (2004, p.29), explica que optou por utilizar o termo “revigoração” ao termo “retomada”, por conta do “aprender a aprender” estar sempre presente no ideário dos educadores desde a Escola Nova.

⁴⁹ Piaget define a psicologia genética como “o estudo do desenvolvimento das funções mentais, podendo esse desenvolvimento fornecer uma explicação, ou pelo menos um complemento de informação, quanto a seus mecanismos no estado acabado. Em outras palavras, a psicologia genética consiste em utilizar a psicologia da criança para encontrar a solução dos problemas psicológicos gerais” (PIAGET, 1978, p. 280).

Em seu livro Vigotski e o “*Aprender a aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*”, Duarte analisa a presença do lema aprender a aprender em dois documentos da área educacional, a saber: o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO e os Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde focalizou quatro posicionamentos valorativos contidos no “aprender a aprender”, são eles:

1º) As aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos são mais interessantes do que os conhecimentos e experiências transmitidos por outros indivíduos.

Duarte (2001, p.36) concorda parcialmente com este posicionamento, pois entende que a educação escolar deva desenvolver nos alunos “a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”. Porém, acredita em uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral justamente por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

2º) É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos já descobertos e elaborados.

O autor entende que os dois primeiros posicionamentos são inseparáveis, pois seus defensores acreditam em uma maior importância na aquisição do método científico do que no conhecimento científico já existente, e que somente através de uma atividade autônoma, o indivíduo pode adquirir o método de investigação.

São, portanto, duas idéias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprender por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001, p.37).

3º) Para ser uma atividade educativa, a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos seus próprios interesses e necessidades.

Duarte mostra que o que diferencia esse posicionamento dos dois anteriores é que no terceiro ressalta-se a importância do motor do processo (de busca do conhecimento a partir da construção de seu método) como “uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança” (DUARTE, 2001, P.37).

4º) A nova educação, diferentemente da educação tradicional própria à sociedade estática, deve preparar os indivíduos para que estejam aptos a acompanharem a sociedade em acelerado processo de mutação, considerando que em uma sociedade dinâmica os conhecimentos são mais provisórios podendo ser superados em pouco tempo, por isso a necessidade de atualização constante dos indivíduos.

A partir dessa análise, o autor afirma que o lema aprender a aprender está baseado na “desvalorização da transmissão dos saberes objetivos, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2004, p.8).

Desse modo, com o aprender a aprender, os conhecimentos a serem transmitidos pela escola só têm valor na medida em que sua aprendizagem gere uma capacidade permanente de aprender, ou seja, valoriza-se mais a forma (método) pela qual o indivíduo aprende e não o que (conteúdo) ele aprende. Isso pôde ser notado nas DCNEM, quando analisamos a secundarização dos conhecimentos conseqüente da última reforma do ensino médio.

Para Duarte (2004), o lema aprender a aprender sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, a partir do ensino das

competências necessárias às exigências do mercado de trabalho, bem como às flutuações da ideologia dominante. Isso exige que os educadores conheçam a realidade social, não para criticá-la e tentar transformá-la por meio da educação, mas sim para atualizarem-se sobre quais competências individuais estão sendo estabelecidas pela sociedade em determinado período, de modo que direcionem seu ensino naquele sentido.

A partir disso, Duarte conclui que o aprender a aprender encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo, e não da autonomia intelectual, moral e ao espírito crítico, como afirmam seus defensores. Ainda, formula a hipótese de que há uma significativa aproximação entre o pensamento neoliberal e as concepções pedagógicas centradas no lema aprender a aprender como, por exemplo, a não diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e do pensamento cotidiano.

2.7 A defesa do ensino baseado nas competências

No decorrer do texto apresentamos diversos autores que criticam a centralidade da noção de competências nas práticas sociais, principalmente, no meio educacional. Neste tópico apresentaremos autores que defendem o ensino baseado nas competências, como sendo o ideal para os novos tempos e para as atuais necessidades dos indivíduos.

Dentre os defensores está Philippe Perrenoud, sociólogo suíço cujas idéias de difundir as competências, como processo de formação, são consideradas fonte de referência para inúmeros pesquisadores em educação e assessores em políticas educacionais. No Brasil, por exemplo, juntamente com Guiomar Namó de Mello, inspirou as reflexões sobre competências e as reformas educacionais no país, como já vimos no primeiro capítulo.

De acordo com o autor a abordagem por competência é entendida de diversas formas podendo suscitar um mau entendimento a seu respeito justamente por serem utilizadas expressões polissêmicas, conceitos pouco estabilizados, o que resulta em discussões sobre as finalidades e os conteúdos do ensino. Define competência como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7).

Justifica o uso da noção de competências no meio educacional porque estas “estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais”, o que faz com que “os sistemas educacionais preocupem-se com o desenvolvimento das competências correspondentes”. Assim sua ascensão explica-se pelo aumento das “ameaças de desordem e desorganização” nos momentos de mudança e crise pois

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Contudo, observa que isso não basta para explicar a crescente ênfase nas competências, pois a influência da economia na educação não é recente. Atualmente ressurgiu o debate entre os defensores de “uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, que entendem que a escola serve para ensinar coisas úteis à vida”. (PERRENOUD, 1999, p.14). Defende que a abordagem por competência acentua o desenvolvimento das faculdades gerais ou o pensamento além da assimilação de conhecimento, não rejeita os conteúdos e, tampouco, as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. Por isso,

Aceitar uma abordagem por competência é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de

tornar rotineiro o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Em relação aos conhecimentos, o autor considera que quase toda competência mobiliza alguns conhecimentos e que para construí-la é preciso aprender a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes. Entretanto, numa abordagem por competência – os conhecimentos são vistos como recursos – o lugar dos conhecimentos é determinado na ação, sendo eles eruditos ou não, “para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem entrar em sintonia com a situação”. Portanto, entende que a competência situa-se além dos conhecimentos, não se forma com a assimilação de conhecimentos, mas, com “a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”. (PERRENOUD, 1999, p.31).

Considera que toda competência está ligada a uma prática social de certa complexidade e que é das práticas sociais que devem ser tirados os temas e conteúdos dos programas escolares (currículos). Ou seja, é a partir das situações problemáticas das práticas sociais que devem ser extraídas as competências transversais que se resumem nas características gerais da ação humana.

Na defesa da abordagem por competências, Perrenoud argumenta que no ensino não é possível, concomitantemente, promover “conhecimentos profundos” e “perícia na implementação”, logo é necessário priorizar uma destas opções. Alega que, ao mesmo tempo em que não se pode defender conhecimentos inúteis para a ação, também não se deve defender um utilitarismo estreito, logo, “agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais.” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Entende que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes para dominar uma nova situação, defendendo então que a escolaridade deve contribuir para a construção de competências como importantes metas de formação que respondem a uma demanda social dirigida para a adaptação às mudanças sociais, podendo “fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”. Assim, afirma que

1. A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de “dar um sentido à escola” [...] para salvar uma forma escolar que está esgotando-se sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível.
2. Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. [...] (PERRENOUD, 1999, 32).

Tendo em vista estas dificuldades, o autor sugere que na impossibilidade de formar somente competências, a escola deveria, não apenas transmitir conhecimentos, mas trabalhar “capacidades descontextualizadas – sem referência a situações específicas – porém contextualizáveis, tais como saber explicar, saber interrogar, ou saber raciocinar [...] De resto, o ensino de conhecimentos continuaria sendo o caminho principal” (PERRENOUD, 1999, p.45).

Embora Perrenoud afirme, em determinado momento, que pragmático não quer dizer utilitarista, diz, posteriormente, que o ensino baseado nas competências e “na reformulação dos programas escolares não seja senão a derradeira metamorfose de uma utopia muito antiga: fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente **coisas úteis na vida...**”. (PERRENOUD, 1999, p. 83, grifo nosso).

A partir dessa afirmação concluímos que o autor embora saliente a importância dos conhecimentos para a construção de competências, mostra que esses devem sempre ser úteis às questões cotidianas, vinculados à vida prática. No Brasil essa idéia é ainda piorada por conta da

secundarização dos conhecimentos, sendo enfocados apenas os métodos de aprendizagem, ou melhor, o “como se aprende” e não “o que se aprende”.

Em uma crítica a Perrenoud, Silva Junior (2001) atenta para o caráter instrumental, formal e abstrato do modelo de competência, cujo abstracionismo é assumido como conteúdo em detrimento do conteúdo histórico das práticas sociais na instituição escolar. A formação baseada nas competências não questiona a racionalidade social, seus “objetivos reduzem-se à resolução de problemas, sem contudo, considerar, de fato, com profundidade, as causas de emergência deles” (SILVA JR; CAMMARANO, 2001).

Julieta Desaulniers (1997, p.57), em seu texto “Formação, competência e cidadania” também defende a formação por competência. Segundo ela, o indivíduo que se forma com base nas competências⁵⁰, torna-se competente não apenas para o trabalho, mas também em todas as esferas sociais em que atua como cidadão, tendo em vista que esse processo de formação fundamenta-se na construção de identidades sociais, envolvendo os indivíduos como um todo, possibilitando que ele atinja “seu ser rompendo com as delimitações impostas pelo mero fazer”.

Considera que com isso, a construção da competência constitui-se em uma estratégia voltada também ao desenvolvimento e a consolidação da cidadania já que o planejamento desses processos pedagógicos, baseados na realidade objetivada por meio de instrumentos elaborados com o auxílio dos saberes científicos já existentes, possibilita a definição de objetivos e metas que priorizam as dimensões que configuram as especificidades dessas esferas educativas. (DESAULNIERS, 1997, p. 57).

Quanto à questão da cidadania, Frigotto e Ciavatta (2003, p.120), ambos vêm a utilização do conceito de cidadania, para conquista na direção política da solução dos problemas

⁵⁰ Desaulniers considera como principais competências: a capacidade de crítica e de autonomia, responsabilidade e flexibilidade em face às mudanças e ao inusitado, no espírito de iniciativa com audácia e empreendedorismo.

nacionais, como uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos cidadãos brasileiros das diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação. Desse modo, o discurso sobre a cidadania advém também da fragmentação do conhecimento, da informação/desinformação da cultura visual que aumentaram a versatilidade da propaganda oficial sobre os supostos benefícios do neoliberalismo e seus respectivos resultados.

2.6 Conseqüências da apropriação da noção de competências

O trajeto teórico realizado neste capítulo nos possibilitou um maior entendimento em relação à noção de competência e sua centralidade nos discursos referentes às práticas sociais, a partir de sua apropriação por distintas áreas e, mais especificamente, pela área educacional, objeto deste trabalho. Pudemos compreender o porquê do uso do modelo de competência na reforma do ensino médio, considerando que pretendia, também, atender as necessidades do momento.

Com relação ao âmbito do trabalho – onde se verificou o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência, resultando na individualização do trabalhador – o uso da competência tornou-se muito conveniente para o novo processo de produção flexível. Com a diminuição de postos de trabalho e redução dos direitos trabalhistas, os trabalhadores passaram por uma individualização que provocou o rompimento da consciência de classe bem como a busca por uma melhor formação para continuar empregável.

Na esfera educacional, com a justificativa de adequar a educação aos novos tempos, a partir das reformas implementadas na década de 1990, a competência foi inserida nos documentos orientadores de diversos níveis de ensino, principalmente no ensino médio. Assim, foi institucionalizada de modo a propor uma organização para um ensino pautado na construção

de competências, em detrimento do ensino centrado em saberes disciplinares, justamente porque o modelo de competência não abarca somente o âmbito da escola e do trabalho, mas estende-se pelas demais esferas auxiliando na nova sociabilidade adequada à atual configuração social caracterizada pela predominância da fragmentação, flexibilização, individualismo e pragmatismo. Essa nova sociabilidade é considerada uma das condições necessárias para a manutenção do pacto social vigente.

No capítulo seguinte, temos a intenção de explicar qual contexto político, econômico e social foi gerador das condições objetivas responsáveis por engendrar a reforma educacional brasileira, e a conseqüente escolha pelo modelo de competência como o mais adequado na orientação do ensino médio.

CAPÍTULO 3 – As influências da economia e da política para a esfera educacional.

[...] o *Modelo de Competências*, na sua dimensão filosófica – o pragmatismo –; na sua dimensão política – a tecnificação e estetização da prática política –; na sua dimensão pedagógica – a fuga da ciência da escola pública; e na sua dimensão formativa. A formação do ser humano, cuja sociabilidade, elemento central do pacto social que se produz no neoliberalismo, o torna útil, solitário, disponível e adepto. (SILVA JR; FERRETTI, 2006, p.179).

Para uma análise completa do ordenamento jurídico referente à reforma do ensino médio, além de analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio elaboradas segundo o modelo de competências, faz-se necessário entendermos o contexto em que o documento foi produzido, por isso pretende-se neste capítulo explicar as bases político-econômicas e sociais responsáveis por propiciar a ascensão experimentada pelo modelo de competências nas últimas décadas e sua inserção, principalmente no âmbito educacional.

Faremos, então, um breve retrospecto sobre a atual configuração do sistema capitalista de produção, pontuando suas transformações ao longo das últimas décadas, e, conseqüentemente as mudanças do Estado, considerando a estreita relação entre ambos. Deteremo-nos na análise das recentes reformas efetuadas no e pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, chegando até a reforma da educação. Neste âmbito, nos ateremos mais especificamente na reforma do ensino médio por acreditarmos ter sido realizada com o intuito de promover uma nova sociabilidade considerada adequada ao novo estágio do capitalismo, por meio da apropriação do modelo de competência como norteadora na formação dos indivíduos.

3.1 Contextualizando historicamente: situação mundial do capitalismo e suas conseqüências para educação.

Nas duas últimas décadas temos observado a centralidade alcançada pelo modelo de competência nos discursos referentes às práticas sociais, por exemplo, no âmbito do trabalho e da educação, tendo em vista o novo perfil de trabalhador requerido e, por conseguinte, a nova formação para atender essa demanda. Na verdade, o modelo de competências é utilizado com o intuito de se construir um novo ser social adequado à atual configuração social. Considerando que as mudanças ocorridas na esfera da educação possuem relação direta com as demais transformações nas outras esferas sociais, tentaremos entender a nova organização da economia, da política e do trabalho nos últimos anos em âmbito global.

Sabemos que para o capitalismo se manter como sistema dominante é preciso que esteja constantemente revolucionando-se, por isso é caracterizado por dinâmicas alterações tecnológicas e organizacionais. Em relação ao trabalho, sabemos, também, que a força de trabalho humana, em uma sociedade capitalista, se constitui em uma mercadoria, o que faz com que sua exploração seja obscurecida visando à acumulação do capital. (MARX, 2006). Assim, novas formas de configuração do trabalho são desencadeadas mediante as crises inerentes ao próprio sistema. Neste sentido, as formas de recomposição do processo de acumulação do capital se caracterizam por transformações quanto aos mecanismos de controle, organização e reprodução da força de trabalho visando à garantia da extração da mais-valia e, por conseguinte, o lucro e a expansão do capital. (LANDINI, 1997).

É neste sentido que se iniciam as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, caracterizando mudanças que se legitimam pela ineficiência do sistema taylorista/fordista para o contínuo desenvolvimento do sistema capitalista, haja vista a estrutura do sistema fordista

caracterizada pela produção em larga escala, produção homogênea e tecnologia rígida – envolvendo pesados investimentos em capital fixo e necessitando de maior número de trabalhadores. Além desses aspectos de âmbito econômico, o enfraquecimento do fordismo iniciou-se devido também a outros fatores, como o fator político, por exemplo. O Estado assumia muitas obrigações.

Na medida em que a produção de massa [...] requeria condições de demanda estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos, etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento de salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 1992, p.129).

Como vimos, o Estado – no caso o Estado de Bem-Estar Social – ocupava lugar central na dinâmica do fordismo que é caracterizado pela realização de um compromisso de classes garantido por políticas e legislação sociais com a finalidade de distribuição de renda. Para a manutenção do fordismo, o Estado precisava, por meio de políticas redistributivas, ou ações legais, levar aos excluídos os benefícios do fordismo como forma de garantir sua legitimidade.

Com isso o Estado regula a economia por meio do equilíbrio entre oferta e demanda por intermédio das políticas sociais possibilitadas pela acumulação, por meio de impostos, de um fundo público. Tendo em vista a “organização superestrutural politicamente instável”, após uma época de altas taxas de acumulação, o sistema entra em declínio em meados da década de 1960, pois o mercado (esgotável de bens de consumo duráveis) dá sinais de esgotamento, resultando em uma diminuição dos lucros em geral, e um aumento circunstancial das taxas de inflação. (SILVA JR, SGUISSARDI, 2001).

Os indícios de crise no fordismo caracterizam-se pelo excedente de produção, saturação do mercado que diminuiu a acumulação do capital e causou o aumento da inflação; insistência dos EUA na formação do mercado do eurodólar, substituição de importações pelos países subdesenvolvidos; a expansão de multinacionais em diversos países que gerou uma onda de industrialização fordista causando o desrespeito aos direitos trabalhistas; a dificuldade do Estado em manter suas políticas, justamente porque suas finanças eram menores que os recursos gerando uma crise fiscal e de legitimação. (HARVEY, 1992).

Outro fator a ser considerado é também o alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores. É por isso que Leite (1994) afirma que dentre os diversos fatores econômicos, políticos que colaboraram para a reestruturação do modo de produção, está a resistência dos trabalhadores frente aqueles princípios organizacionais que contribuíram para a degradação das condições de trabalho. Esta resistência estimula o capital a modificar constantemente o processo produtivo por meio do desenvolvimento tecnológico das forças produtivas e, conseqüentemente, da reorganização desse processo.

Sendo assim, muitas corporações, também por conta da rigidez, encontravam-se com grande capacidade excedente inutilizável, principalmente fábrica e equipamentos ociosos. Logo, para manterem-se num contexto de intensificação da competição foi necessário promoverem uma racionalização, reestruturação produtiva e intensificação do controle do trabalho.

Esta necessidade de transformações e reestruturação das formas de produção resultou na defesa de formas mais flexibilizadas de organização e produção tais como a horizontalização do trabalho, múltiplas tarefas e eliminação de sua demarcação, ênfase na co-responsabilidade do trabalhador, etc., tendo em vista a incorporação de tecnologia de base física e novos arranjos na configuração das relações de trabalho como terceirização, trabalho informal, que produziu como efeito um aumento no nível de desemprego já que grande parcela das empresas demitiu

funcionários. Há, neste contexto, a passagem gradual do sistema de acumulação fordista para o sistema de acumulação flexível.

Harvey (1992, p.140) afirma que a acumulação flexível é caracterizada pela mudança dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas, o que movimenta o setor de serviços e conjuntos industriais para regiões subdesenvolvidas, ainda envolve um movimento que denomina “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista: “os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado”.

O Estado também tendeu a reestruturar-se, de um Estado de Bem-Estar Social passou ao Estado Gestor, caracterizado pela racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais. Apropriou-se, também, das teorias organizacionais como “as verdadeiras políticas do Estado moderno”. Baseados nestas teorias houve, por parte do Estado, uma elaboração e implementação de reformas que provocaram o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. (SGUISSARDI; SILVA JR, 2001, p.119).

Logo, o mundo passaria por reformas do Estado, das instituições que dele derivam, e a busca de novo pacto social pragmático e de nova forma histórica do capitalismo reatualizaria a contradição público/privado por meio das cruzadas reformistas. E a dimensão central estatal/mercantil acentuou-se ainda mais. Fez-se necessário ancorar o montante de capital da esfera financeira na materialidade do capital produtor de valor e de mercadorias. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

O Estado tornou-se empreendedor, flexível, descentralizado, promovendo a desregulamentação e privatização. Continua, porém, forte ao regulamentar a economia e promover reformas diminuindo todos os gastos sociais por meio da disciplina orçamentária e da transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, também por meio do estímulo às organizações não-governamentais.

Os autores SILVA JR. e SGUISSARDI (2001), argumentam, ainda, que o Estado modifica sua forma de acordo com as necessidades do capital de maneira que representa o capital a partir de uma relativa autonomia política e, concomitantemente, desempenha seu papel na economia. O que por sua vez, auxilia o capital a reproduzir-se plenamente.

Nesse período de transição do sistema fordista de produção para o sistema de acumulação flexível, há muitos pontos convergentes entre ambos demonstrando relativa continuidade justamente por ser este último também uma forma de capitalismo. Harvey (1992, p.169) elenca algumas proposições básicas para a manutenção do sistema capitalista, por exemplo: 1) sua orientação para o crescimento tendo em vista os lucros e a acumulação; 2) a exploração e o controle da força de trabalho; uma dinâmica tecnológica e organizacional para o controle do mercado e do trabalho, logo se fez necessária a “a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como o aparelho do Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação)”.

O novo sistema trouxe uma dispersão geográfica de produção em pequena escala e de busca de mercados com perfil determinado. Mesmo assim o poder corporativo continuou levando vantagens sobre as pequenas empresas. O monopólio também foi auxiliado pela desregulamentação, levando a grandes fusões de empresas. A organização do capitalismo continua tornando-se ainda maior “através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional”. (HARVEY,1992, p.151).

O Estado, embora em menor grau, continua intervindo na economia, pois é convocado a regular as atividades do capital corporativo no interesses da nação e é responsável por conseguir atrair e manter investimentos do capital financeiro internacional.

Embora possa ter havido variações substanciais de país para país, há fortes evidências de que as modalidades, os alvos e a capacidade de intervenção estatal sofreram uma grande mudança a partir de 1972 em todo o mundo capitalista, pouco importando a tendência ideológica do governo no poder [...]. Isso não significa, porém, que o intervencionismo estatal tenha diminuído de modo geral, visto que, em alguns aspectos – em particular no tocante ao controle do trabalho – a intervenção do Estado alcança hoje um grau bem mais fundamental. (HARVEY, 1992, p.161).

Em relação às rupturas após a acumulação flexível, muitos aspectos modificaram-se. Por exemplo, ao contrário da rigidez fordista, houve uma crescente capacidade de manufatura produzindo grande variedade de bens e serviços; isso fez com que o tempo útil dos produtos diminuísse consideravelmente exigindo novos consumidores.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artificios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 1992, p.148).

Por outro lado, realiza-se uma transformação na estrutura ocupacional, a desindustrialização, a terceirização e os direitos sociais transformados em mercadoria (educação, saúde, etc.) produzindo um grande aumento dos trabalhadores no setor de serviços. “Tudo isso valorizou o empreendedimentismo⁵¹ inovador e ‘esperto’, ajudado e estimulado pelos atavios da tomada de decisões rápidas, eficiente e bem-fundamentada”. (HARVEY, 1992, p.161).

Harvey afirma que as normas, os hábitos e as atitudes culturais e políticas modificaram-se. Por exemplo, a flexibilização do trabalho, do mercado e a falta de emprego – responsável pela retração das organizações dos trabalhadores – fizeram emergir um individualismo “competitivo

⁵¹ Para Harvey (1992, p.161) “o empreendedimentismo caracteriza não somente pela ação nos negócios, mas domínios da vida tão diversos quanto a administração municipal. O aumento da produção do setor informal, a organização do mercado de trabalho, a área de pesquisa e desenvolvimento, tendo até chegado aos recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística”.

como valor central numa cultura empreendedimentista⁵² que penetrou em muitos aspectos da vida”. (HARVEY,1992, p.161).

Tendo em vista que neste período de transição, onde nem o fordismo tampouco a acumulação flexível imperam sozinhos, Silva Jr. (2002) afirma que o fato do sistema de acumulação flexível ter que conviver com o sistema fordista de produção – que não foi totalmente superado – e, uma parcela considerável das empresas ter mantido, conjuntamente, o fordismo e o toyotismo, fez com que houvesse a necessidade da criação de organismos globais, munidos de poder político e econômico, para promover uma homogeneização e consolidação mundial da nova ordem (mundialização do capital), o que se torna possível por meio de políticas por eles arquitetadas e implementadas em diversos países, principalmente os países em desenvolvimento. O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Mundial do Comércio (OMC)⁵³, a Oficina para Educação e Cultura das Organizações Unidas (UNESCO), entre outros, são alguns destes organismos globais⁵⁴.

Vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados de garantir a rentabilidade do sistema capitalista, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das

⁵² O empreendedorismo caracteriza-se pelo domínio de conhecimentos e habilidades necessários à experiência de criação ou gerenciamento de iniciativas autônomas de produção de bens e serviços muito estimulado em razão da nova configuração do capital e do trabalho, por isso “a capacidade de empreender tem sido vista como uma habilidade elementar para todos os trabalhadores pois seria, hoje, não só fundamental ao bom desempenho profissional, como também à necessidade individual do gerenciamento da própria vida e negócio”. Está ligado às competências por estimular o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, de inovação e também de arriscar-se. (DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2000, p. 59).

⁵³ Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.96) “No plano jurídico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”.

⁵⁴ Como uma espécie de ramificações ou bases de apoio, muitos organismos foram criados em nível regional. Na América Latina, por exemplo, criou-se no plano econômico, ainda na década de 60, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no plano educacional a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), e num plano mais geral, o Acordo de livre Comércio das Américas (ALCA).

nações hegemônicas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), esses organismos discursam sobre a ineficiência dos sistemas educativos para a implementação dos processos de modernização necessários para suprir as novas exigências do sistema produtivo, onde são enfocados os conceitos de competitividade, produtividade, eficiência, novas qualificações e competências. Com isso, justificaram a necessidade de reformas nos sistemas educacionais, tanto em relação à sua estrutura e funcionamento, como também em relação às suas bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos. (SHIROMA; CAMPOS, 1999).

Em relação à influência do sistema capitalista no âmbito educacional, Enguita (1989, p.131) afirma que esta explicação é de fácil compreensão: Primeiramente, ao longo do tempo, as grandes empresas influenciaram o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital, os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e as que mais se ajustavam às suas necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis, convertendo-se assim em um modelo a imitar as autoridades educacionais. E, por último, é preciso lembrar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais.

Contudo, entendemos que há, ainda, uma continuidade em muitos aspectos econômicos, políticos e sociais, porém não há como negar as mudanças e rupturas ocorridas nas últimas décadas que demonstram a necessidade de uma nova sociabilidade, já que o indivíduo deve adequar-se e aceitar a falta de empregos, a precarização do trabalho e baixos salários, a mudança política, a responsabilização por direitos antes promovidos pelo Estado e a conseqüente flexibilidade, competitividade e individualismo.

Nesse contexto é que o modelo de competência emergiu e foi eleito como ideal para orientar o âmbito do trabalho e da educação, pois requer dos indivíduos características e capacidades individuais que respondam às necessidades da nova realidade: devendo adquirir e buscar como competências: a criatividade, flexibilidade, multifuncionalidade, competitividade e o individualismo para conseguirem “um lugar ao sol”.

3.2 Particularidades do contexto econômico e político brasileiro

Embora o processo de acumulação flexível tenha principiado nos países altamente industrializados na década de 1970⁵⁵, no Brasil, devido as suas configurações históricas, política e econômica (industrialização tardia, ditadura, entre outros), a nova conformação do capital iniciou-se na década de 90 com o governo Collor, quando houve grande abertura econômica e política (neoliberalismo).

Por esse motivo, consideramos importante fazermos um breve retrospecto sobre a situação político-econômica do Brasil que precedeu o processo de implementação das políticas

⁵⁵ Nos países do primeiro mundo, esse processo se iniciou sob os governos Thatcher na Grã-Bretanha, Reagan nos EUA e Kohl na Alemanha. Na América Latina iniciou-se aproximadamente nas respectivas datas: em 1976 no Chile, 1986 no México, 1988 na Argentina, em 1989 na Colômbia e Venezuela e em 1990 no Brasil e no Peru. (BAER e MALONEY, 1997, p. 42 citado por SILVA JUNIOR, 2001, p.260)

caracterizadas como neoliberais. Iniciamos com o fato de o país ter sido governado por militares em longo período (1964 – 1985), até que João Batista Figueiredo – o último presidente do período – também por pressões sociais, iniciou um processo de abertura política.

Todavia, Tancredo Neves, o primeiro presidente civil após a ditadura, também foi eleito indiretamente, e, após sua morte seu mandato foi cumprido pelo vice José Sarney. O governo Sarney caracterizou-se por vários planos econômicos (Plano Cruzado, Cruzado II, Bresser, Cruzado Novo) e altos índices de inflação.

Com Oliveira (1992) obtemos uma visão panorâmica da década de 1980 – denominada por economistas de matrizes teóricas distintas de “década perdida” – quando o autor explica as condições políticas, econômicas e sociais que possibilitaram a vitória de Fernando Collor de Mello em 17 de dezembro de 1989.

De acordo com o autor, entre 1980 a 1990, o âmbito econômico foi marcado pela perda do dinamismo com a estagnação do Produto Interno Bruto, expansão da dívida interna e externa, hiperinflação que em março de 1990 chegou a 80% ao mês. A falta de crescimento econômico resultou também na deterioração dos serviços públicos. Assim, a Nova República, vista como o novo regime democrático que resolveria a crise econômica, não conseguiu cumprir esse papel fazendo com que emergisse um descrédito na política. Essa configuração culminou em uma “crise da credibilidade pública, do Estado, da política e dos políticos”, (OLIVEIRA, 1992, p.31) e, por conseguinte, em uma crise do governo e das instituições, gerando um terreno fértil para um político com as características de Collor.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), antes da “era FHC”, o Brasil passou por uma década de intensos debates durante a transição da ditadura civil militar para a redemocratização. Os debates foram orientados pelo processo constituinte e pela elaboração da Constituição de 1988.

O apoio da elite a Fernando Collor nas eleições de 1989 baseou-se na necessidade do reajuste neoliberal, que se frustrou dada à fraca figura de Collor e de seu pessoal. Ele não era uma âncora político-cultural para reajuste de longo prazo, o que, dentre outros fatores, pode explicar o impedimento, a ascensão de FHC e, posteriormente, a vitória de Lula.

O governo Collor, que tinha como plataforma acabar com a crise e modernizar o Brasil, foi marcado pelo início das políticas neoliberais no país, o que pôde ser observado em seu programa de governo e em algumas medidas efetuadas, dentre as quais destacamos o plano econômico denominado Plano Brasil Novo ou Plano Collor, cujas principais medidas foram:

- A reintrodução do Cruzeiro em substituição ao Cruzado Novo; bloqueio de contas correntes, cadernetas de poupança e demais investimentos; tabelamento de preços; livre negociação dos salários entre patrão e empregado.
- Abertura ao capital estrangeiro e abertura do mercado interno com redução das alíquotas de importação;
- Reforma administrativa com vistas a cortar gastos públicos; redução da máquina do Estado por meio da demissão de milhares de funcionários;
- Programa de privatizações de empresas estatais, entre outros.

Em relação à abertura do mercado para os produtos importados há duas observações: se por um lado obrigou as empresas brasileiras a reestruturarem-se, investindo na melhoria da qualidade dos produtos, bem como na modernização dos processos de produção, o que resultou em um crescimento da automação industrial, aumento de produtividade e redução da hierarquia interna das empresas (por meio da revisão dos métodos administrativos e organizacionais), por outro, diminuiu o número de postos de trabalho, causando grande aumento da taxa de desemprego.

Como consequência do desemprego, ocorreu a intensificação, precarização e exploração do trabalho, bem como a redução dos direitos trabalhistas conquistados pelos trabalhadores ao longo da história. Esse fato resultou também na crise do sindicalismo que, tornou-se fragilizado perdendo, em muitos casos, o acesso aos trabalhadores e, desse modo, perdeu seu caráter reivindicatório e assumiu uma ação defensiva de acordo com os interesses do empresariado.

Sobre as privatizações, Oliveira (1992, p.74) argumenta que o sentido privatizante do Plano Collor se constituiu na transferência do patrimônio público para o setor privado culminando na utilização de recursos públicos para a constituição de “um novo e poderoso bloco de capitais privados que passa a assumir o papel líder e hegemônico do processo de acumulação”. Com o *impeachment* de Collor de Mello, ficou clara a sua “incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a ela associados”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.105).

Itamar Franco, que assumiu o governo em 29 de dezembro de 1992, nomeou Fernando Henrique Cardoso como ministro da Fazenda em maio do ano seguinte, a partir daí, se iniciou objetivamente as políticas neoliberais. O ministro passou a defender o controle das despesas do governo cortando gastos inclusive em áreas como a educação, saúde e na folha de pagamento do funcionalismo; defender a reforma tributária como forma de garantir estabilidade entre as receitas e despesas do setor público, bem como, criar bases necessárias para uma estratégia de endividamento a longo prazo, e também, divulgou “um plano de reformas administrativas com o propósito de reduzir a ‘máquina do Estado’ e, com a finalidade de ampliar a arrecadação, aumenta todos os impostos federais em 5%”. (ZORZAL, 2006, p.208-209).

Segundo o próprio Fernando Henrique, foi o governo Itamar Franco que possibilitou a

[...] abertura de um novo ciclo de desenvolvimento que colocaria necessariamente na ordem do dia os temas da reforma do Estado e de um novo modo de inserção do País na economia Internacional.[...] conseguiu salvar do naufrágio aquilo que merecia ser salvo: as medidas no sentido da abertura externa e da desestatização da economia; mas, sobretudo a manutenção, na agenda política, das reformas fundamentais para um novo modelo de desenvolvimento.(CARDOSO, 1994).

3.2.1 Governo FHC: “Sem reformas não há desenvolvimento”⁵⁶

É impossível compreender as reformas dos anos 90 sem retomarmos as características do governo Fernando Henrique Cardoso, que foi o responsável por pô-las em prática. Em seu discurso de despedida do Senado rumo à presidência da república, FHC destacou a importância que atribuía às reformas para a mudança do país.

Há uma agenda de reformas políticas que não se esgotou na questão do sistema de governo. Teremos de encaminhar essas reformas, até para compatibilizar a opção presidencialista do eleitorado com os requisitos de legitimidade e eficácia das instituições representativas.

[...] preparo-me para assumir a Presidência, não na atitude messiânica de quem se imagina portador de alguma missão inédita. Faço-o, sim, como orgulhosos continuador do trabalho do presidente Itamar Franco. E como instrumento de uma agenda de mudanças amadurecidas na sociedade e amplamente conhecida pelas forças políticas. [...]

Insisto que o Brasil tem pressa e tem prazo certo para encaminhar as mudanças.

[...]

O Brasil precisa tanto de mudanças como de continuidade. Precisa de continuidade nas mudanças. Mudanças com continuidade. (CARDOSO, 1994).

O discurso é também constituído pelo resumo dos pontos principais de seu plano de governo, pontos considerados como bases do novo modelo de desenvolvimento. São eles: a continuidade e aprofundamento do processo de estabilização econômica por meio da continuidade do Plano Real; a abertura da economia brasileira por meio de uma proteção tarifária moderada; a nova relação Estado-Mercado cujo “eixo dinâmico da atividade produtiva passa

⁵⁶ “Sem reformas não há desenvolvimento” foi o título de manchete que compunha um informe publicitário - custeado pelo governo - publicado pela Folha de São Paulo em 8 de dezembro de 1996.

decididamente do setor estatal para o setor privado”; a constituição da infra-estrutura econômica e social para o novo modelo de desenvolvimento garantida com as privatizações.

O investimento do Brasil na infra-estrutura econômica, além de possibilitar a redução dos custos e o crescimento da produção para o mercado interno, deve ainda levar em conta as perspectivas de expansão do comércio exterior. Parte desses investimentos será financiada pelo Estado. Para isso a recuperação da poupança pública é fundamental. Mas a parceria com a iniciativa privada terá um papel decisivo. [...].

A parceria com a iniciativa privada [...] abre espaço para que o Estado invista mais naquilo que é essencial: em saúde, em educação, em cultura, em segurança. Em suma, para que o Brasil invista mais no seu povo, que é o maior ativo estratégico de um país. (CARDOSO, 1994).

Considerando a ênfase na parceria com a iniciativa privada, o governo apoiou-se nas organizações não governamentais incentivando-as com o objetivo de diminuir gastos orçamentais, desse modo, muitos direitos dos cidadãos e, também, deveres do Estado foram transferidos para a sociedade civil, em geral para as ONGs. Intenção explícita em seu discurso.

O que agora, no Brasil, se deu por chamar ONGs – organizações não-governamentais, já provaram sua valia na defesa da causa ecológica. Bem ao contrário de ameaças à soberania do Estado, devemos aprender a vê-las como "organizações neo-governamentais". [...]

São formas novas de ligação entre a sociedade e o Estado em que a sociedade civil, muitas vezes, se apresenta quase agressivamente frente ao Estado. O Estado se defende e tem receio delas, mas com o correr do tempo, passam a ser instrumentos da ação pública, e a ação pública passa a ser penetrada também pela sociedade civil. Como tudo que é novo, num primeiro momento, causa impacto e há uma reação negativa. Mas com o tempo se percebe que a dinâmica é essa e que isso faz parte da sociedade contemporânea. Formas inovadoras de articulação da sociedade civil com o Estado e, por isso mesmo, sujeitas à prestação de contas e ao escrutínio público. Por que não aprofundar essa experiência, então, engajando amplamente as ONGs no combate à miséria? [...] Por que não adotar o mesmo modelo e aperfeiçoá-lo, reconhecendo nelas, em parceria com o Estado, um agente novo de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável, tanto do ponto de vista ético e social como ecológico? O próprio Estado tem que se reorganizar para acolher essa parceria. (CARDOSO, 1994).

Neste contexto, a burguesia brasileira confiou a FHC a tarefa de construir seu projeto hegemônico associado e subordinado à nova situação do capital. Seu governo, considerado de

centro-direita, foi construído sob a ortodoxia monetarista e o ajuste fiscal, seu projeto econômico-social baseou-se na doutrina dos organismos internacionais e na cartilha do Consenso de Washington⁵⁷. Logo, também influenciaram nas Reformas promovidas por FHC. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Logo no início de seu mandato, o presidente tenta fazer do Brasil o país das reformas, transforma a Secretaria da Administração Federal em Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Este, por meio de todos os meios de comunicação, justifica o programa de reformas a ser implementado e, compartilhando das idéias de FHC, considera como causa maior da crise econômica brasileira, a crise do Estado, que se resume na crise fiscal, crise do modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho de Estado.

Para saná-la, considerou ser necessária uma reforma do Estado⁵⁸ bem como a reforma do aparelho do Estado⁵⁹, que se concretizou por meio da flexibilização da administração pública e de sua descentralização, com o intuito de torná-la mais eficiente. Para tanto também seria preciso reduzir custos e melhorar a qualidade dos serviços públicos. Para que essa melhoria fosse possível defendia a transformação das entidades de serviços do Estado em organizações sociais⁶⁰. Desse modo, o Estado manteve seu papel regulador, provedor e promotor e reduziu a prestação

⁵⁷ O consenso de Washington representa uma corrente de pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado, que visavam, em tese, a recuperação econômica dos países latino-americanos, ou seja, uma lista de recomendações aos países dispostos a reformar suas economias.

⁵⁸ A reforma do Estado significava para o governo FHC, entre outras coisas, a transferência das atividades de responsabilidade do Estado, que podem ser controladas pelo mercado, para o setor privado. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

⁵⁹ A reforma do aparelho do Estado “estaria orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania”. (SILVA JR.; SGUISSARDI, p. 39, 2001).

direta de serviços entre os quais estão incluídas a saúde e educação.

Para conseguir executar as reformas, FHC – ao final do primeiro ano de seu mandato – instituiu o Conselho de Reforma do Estado e aprovou o Plano Diretor da Reforma do Estado. O Plano foi elaborado pelo MARE e definiu os objetivos e diretrizes para a Reforma da administração pública brasileira, acreditando que nele estaria a resposta adequada para a crise econômica e a crise do Estado que se resumiria nos seguintes tópicos.

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, MARE, 1995, Introdução citado por SILVA JR; SGUISSARDI, p.39, 2001).

Defendendo uma administração pública gerencial⁶¹, o governo FHC seguiu os seguintes pressupostos: fim das polaridades, lutas de classe, ideologias e utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas; emergência de um novo tempo – ao qual o Brasil deveria se ajustar de acordo com as leis do mercado – que se caracterizava pela globalização, modernidade competitiva, reestruturação produtiva. O ajuste consiste na desregulamentação (sustar as leis que inibam as leis do mercado por meio das reformas constitucional, da previdência e do Estado); descentralização e autonomia (mecanismos para transferir aos agentes econômicos sociais e educacionais a responsabilidade de disputar a venda de seus produtos no mercado) e, por fim, na privatização.

⁶⁰ As organizações sociais são sinônimos de novas entidades administrativas de serviço público que seriam “entidades públicas não-estatais” ou “fundações públicas de direito privado”. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

⁶¹ No Plano Diretor da Reforma do Estado, a administração pública gerencial é descrita como a administração “orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços nas organizações” (Brasil, MARE, 1995, Cap. 2 citado por SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 41)

A reforma do Estado realizada por FHC ao mesmo tempo em que se submete ao capital internacional, constrói um Estado forte em âmbito nacional. Por meio da descentralização transfere muitas de suas responsabilidades na área social para a sociedade civil, de modo que muitos direitos sociais foram parar na iniciativa privada, o que provocou sua mercantilização.

Sendo assim, o Estado acompanhou e acentuou as transformações do capitalismo por meio de reformas com o intuito de manter a regulação social produzindo um novo pacto social. Ou seja, as reformas realizadas no governo FHC tiveram, também, como finalidade modificar os variados processos de construção da sociabilidade dos indivíduos de modo a adaptá-la ao atual contexto social. A reforma da educação, por sua vez, foi o ponto fundamental para cumprir esse objetivo, tendo em vista que é também pela educação que se forma o ser social. De acordo com Silva Junior,

A esfera social privilegiada da formação do ser social, face à lógica de socialização do capitalismo em sua fase mundializada, torna-se o espaço de produção do ser social servil, adaptado e submisso, tal como são nossos últimos governos. O Estado pretende, por meio das reformas e de modo contraditório, interferir na organização escolar, por mediação da cultura da escola. Pretende, por meio do institucional alicerçado no pragmatismo e no cognitivismo, que o processo de socialização orientado pelo valor de troca, elevado à universalidade no capitalismo, faça-se presente na escola. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p.140).

Em síntese, entendemos que o sistema capitalista é orientado para o lucro – o que é conseguido também com a exploração da força de trabalho e com a expansão dos mercados consumidores. Para tanto, faz-se necessário que o capital modifique constantemente as formas de produção e, por conseguinte, da reprodução das práticas sociais, o que resulta em transformações da cultura, política e do próprio Estado que contribui para essas transformações por meio da implementação de Reformas. Por isso, o Estado foi a primeira instituição a ser reformada, o que auxiliou as demais reformas a partir da segunda metade da última década do século XX, afetando todas as esferas sociais como, por exemplo, a esfera educacional. Essas afirmações evidenciam

que o ensino certamente reflete as relações sociais de produção que estão em constante alteração e, por conseguinte, também se alteram. Mais um motivo para que o modelo de competência, utilizado primeiramente pelo setor produtivo, tenha sido apropriado pelo âmbito educacional.

3.3 O Discurso sobre a Sociedade do Conhecimento

No bojo das transformações econômicas e políticas das últimas décadas, instalou-se um movimento pela valorização da educação, cultuando-a numa perspectiva “redentora” e exaltando o conhecimento como mola propulsora desta nova etapa do capitalismo. Com isso o conhecimento e a educação passaram a ser o centro dos processos de reorganização da produção e das dinâmicas sociais, fato que tem permeado os debates acadêmicos, nos documentos dos organismos multilaterais e nas reformas educacionais.

A sociedade do conhecimento estaria exigindo um trabalhador autônomo, bem informado e criativo e todos os sistemas educacionais deveriam se transformar para atender as novas necessidades. Essa transformação na área educacional permitiria que cada país pudesse se inserir de modo competitivo (uma competitividade “saudável” e não “espúria”, pois baseada em conhecimento e não mais em exploração) na nova ordem mundial. A reforma deveria facilitar, ao mesmo tempo, a formação de uma cidadania voltada, especialmente, para a cooperação e para **a construção do consenso**.(CEPAL, 1992, Grifo nosso).

De acordo com isso, as políticas educacionais tendem a partir do pressuposto de que para atender as necessidades inerentes à nova sociedade – nomeada sociedade do conhecimento – faz-se necessário modificar os sistemas e modelos educacionais, atualizando-os às novas demandas de qualificação que se tornaram mais subjetivas. Logo, a educação escolar é convocada a priorizar o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, para habilitá-lo às novas formas de trabalho e, também, ao “convívio em organizações cada vez mais complexas” (SHIROMA; CAMPOS, 1999, p.486).

Neste sentido, dissemina-se a idéia de que, na sociedade do conhecimento, a tecnologia está em constante evolução e, portanto, a “educação deve tornar-se um processo permanente a ser desenvolvido ao longo de toda a vida”. Esse processo faz com que o limite entre a educação escolar e educação da vida, se aproximem, de modo que ambas possibilitem o desenvolvimento do indivíduo a partir dos meios modernos de comunicação, do lazer e cultura, bem como dos “próprios espaços de trabalho como lugares educativos” (SHIROMA; CAMPOS, 1999, p.486).

Entretanto, essas idéias que tangenciam o determinismo tecnológico causam questionamentos. Martins (2000), por exemplo, indaga se na denominada sociedade do conhecimento, este seria realmente a “panacéia” para todos os países que realizaram reformas em seus sistemas de ensino, independentemente de suas formações históricas, econômicas, sociais e culturais, sendo estas características responsáveis por condicionar suas diferentes inserções no mercado internacional e possibilidades distintas de apropriação coletiva do conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

Duarte (2003, p.16), de certa forma responde a essa questão. Primeiramente o autor deixa claro que reconhece que o capitalismo está em uma nova fase, porém não considera que a sociedade capitalista tenha se alterado de forma a ser chamada de sociedade do conhecimento, sendo esta uma idéia produzida pelo capitalismo, uma ilusão que cumpre determinada função na sociedade capitalista contemporânea. Neste sentido, apresenta cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, que atualmente exerce grande fascínio sobre muitos intelectuais e têm sido amplamente aceitas pela sociedade.

A primeira ilusão diz respeito à democratização e fácil acesso ao conhecimento; a segunda aponta que a capacidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, de modo a ser capaz de lidar criativamente com situações singulares do âmbito cotidiano; a terceira consiste em que “o conhecimento não é a apropriação da realidade

pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados”; a quarta mostra que todos os conhecimentos possuem o mesmo valor de forma que não haja hierarquia entre eles quanto à sua qualidade ou poder explicativo da realidade natural e social. E, por fim, a quinta ilusão – onde se apóiam as concepções idealistas da educação – refere-se ao apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras ou dos bons exemplos dados por outros, em direção à superação dos grandes problemas da humanidade. (DUARTE, 2003, p.14-15).

Ao observarmos as ilusões descritas acima, entendemos que a crença na sociedade do conhecimento limita a crítica dos indivíduos para as desigualdades sociais promovidas pela sociedade capitalista, atribuindo às diferenças individuais a responsabilidade por essas desigualdades. Para o desenvolvimento da crença na sociedade do conhecimento, o modelo de competência é considerado perfeito, pois enfatiza as capacidades subjetivas e objetivas dos indivíduos de modo a responsabilizá-lo por buscar possuir e buscar estas capacidades, e com base nisso é que se efetuou a reforma educacional brasileira.

3.4 A Reforma da Educação no Brasil

Tendo em vista as mudanças econômicas, políticas e culturais compreendidas no processo dinâmico da globalização que promoveu grande impacto nas políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, de modo a modificar a formação dos indivíduos é importante tratarmos da Reforma da Educação implementada pelo Estado brasileiro no decorrer da década de 1990, reforma que teria sido desencadeada pelo novo estágio pelo qual passa o sistema capitalista trazendo em seu movimento a necessidade de iniciar e consolidar as mudanças sociais com ele advindas. As reformas tiveram por objetivo também atender as propostas das agências

multilaterais em tempos de globalização e neoliberalismo na busca, também, de um consenso social.

Compreendemos, portanto, que a esfera educacional é um dos alvos principais quando se trata de auxiliar nas transformações sociais. Assim, a educação formal é, historicamente, um elemento fundamental na reprodução estrutural e funcional das sociedades capitalistas, pois a estrutura da esfera educacional é modificada de acordo com as transformações políticas e econômicas, e o agente responsável pelas modificações é o Estado que com suas Reformas pretende adequar a educação de acordo com os interesses do momento, e, por conseguinte, moldar os indivíduos por meio da educação, formando um novo ser social capaz de se adequar às novas configurações sociais, tanto em âmbito político, quanto no âmbito do trabalho.

[...] para entender tais reformas, é imprescindível compreender o movimento de constituição das práticas sociais na escola no seu cotidiano, sem, contudo perder de vista o movimento da sociedade em geral. Como na conjuntura atual, quando de fato a racionalidade educacional alinha-se à racionalidade das grandes transformações em curso no capitalismo mundial: a mercantilização das esferas sociais e políticas, a consolidação da *extended order* de Hayek⁶². (SILVA JUNIOR, p.30, 2002).

Há uma constante disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova configuração do capital e as demandas por uma democratização efetiva do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Desse modo, no início da década de 1990, iniciou-se um movimento para uma maior valorização da educação materializado por meio de reuniões mundiais organizadas pela UNESCO com o respaldo financeiro do Banco Mundial. Os organismos internacionais promoveram grandes eventos, assessorias técnicas e vasta produção documental com o intuito de orientar a esfera educacional tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos.

⁶² No livro, SILVA JUNIOR traduz livremente essa expressão como “ordem estendida do mercado”. Utiliza uma citação de Hayek explicando que a *extended order* foi feita pelo mercado e representa uma adaptação às atividades humanas através de diversos fatos particulares que ninguém conhece em sua plenitude. (SILVA JUNIOR 2002, p.34)

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” foi o primeiro evento desse tipo. Financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, foi realizada em Jomtien, Tailândia, no período de cinco a nove de março de 1990 e inaugurou um grande projeto educacional em âmbito mundial para o decênio que se iniciava, defendendo como principal bandeira que

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. (WCEA, 1990, p.157 citado por FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.98).

A partir deste pequeno trecho onde está explícita a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, podemos visualizar a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, bem como a valorização do comportamento como conteúdo básico de aprendizagem. Estas características são abrangidas pelo modelo de competência, o que explica sua utilização como base para as reformas educacionais no Brasil.

A Declaração de Jomtien foi aprovada e aqueles que a subscreveram, dentre eles representantes de 155 países, agências internas, ONGs, associações profissionais, etc., comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade. O Brasil se comprometeu “a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.98).

Além da Conferência de Jomtien, o movimento internacional pela educação continuou ganhando espaço através de outras agências e outros documentos. Também no ano de 1990, a

CEPAL publicou “*Transformación productiva com equidad*”, um documento que alertava para a urgência da implementação de mudanças educacionais em relação aos conhecimentos e habilidades requeridas pelo processo de reestruturação produtiva.

Se por um lado podemos afirmar que a reforma educacional brasileira ocorrida nos anos 1990 é resultado das mudanças da estrutura social do país que, por sua vez, é reflexo das novas configurações do cenário mundial, devemos também considerar as particularidades históricas do país, tendo em vista as características dos últimos governos, no qual se sobressai o de FHC.

Para uma retomada do desenvolvimento do país, FHC via como necessária a reforma da educação, por isso em seus discursos fazia apologia do conhecimento como nova condição para as sociedades modernas. Assim, seu projeto educativo articula-se com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. “As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106). Essa afirmação pôde confirmar-se no caso da Lei de Diretrizes e Bases, bem como no Plano Nacional de Educação, como veremos adiante.

Antes, porém, precisamos destacar o porquê do modelo de competência ser eleito como base. Como já mencionamos anteriormente, com as mudanças na organização do trabalho – caracterizada pela sua flexibilidade, exigência de trabalhadores polivalentes, cooperativos e capazes de desenvolver grande potencialidade de aprendizagem e de trabalho – o conhecimento passou a ser destacado como mola propulsora desta etapa de desenvolvimento do capitalismo, fazendo com que a noção de competência substituísse o conceito de qualificação, esta sendo identificada com o regime taylorista-fordista e aquela como algo dinâmico emergente dos novos modelos produtivos que, por sua vez, confere maior importância aos indivíduos ressaltando a valorização das capacidades individuais.

A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre eles pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer virtudes) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. (DUARTE, 2004, p.141).

Neste novo contexto, o setor produtivo começou a exigir das instituições educacionais que a formação por elas oferecida se aproximasse mais das necessidades do mundo do trabalho, defendendo o fortalecimento do modelo de competências. Há, então, uma defesa por um novo tipo de pedagogia que atenda às demandas da revolução na base técnica de produção, tendo como objetivo a capacidade para lidar com a incerteza, substituir a rigidez por flexibilidade e rapidez. O novo pacto social igualmente demanda uma nova sociabilidade do ser humano, um “novo homem” que consiga aceitar e adequar-se a esse contexto.

Ramos (2002) nos mostra que no discurso a noção de competências tornou-se um código privilegiado para isso porque se presta às análises dos processos de trabalho e, tem como pretensão levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, com o intuito de aproximar mundo da escola e mundo da produção. Porém, acreditamos que essa aproximação não se consolida na prática, pois a competência na sua vertente pedagógica descontenta a escola pública e prioriza o método e a metodologia.

O discurso recorrente, afirma que à escola cabe desenvolver, instaurar, estimular as habilidades e competências para o mundo do trabalho e societário. Tais competências se caracterizam pelo: domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas; o desenvolvimento destas últimas – em particular às relativas a todas as formas de comunicação –, ao domínio de diferentes linguagens; ao desenvolvimento do

raciocínio lógico-formal. Tudo isso para a adaptação do ser humano ao trabalho e ao novo pacto social do período neoliberal.

A educação escolar, desse modo, é vista como caminho fundamental para viabilizar essas competências, principalmente para as classes que vivem das diferentes formas de trabalho que, diferentemente da classe burguesa – onde estas competências, além da educação escolar, também desenvolvem as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à cultura – têm a escola como espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva. (KUENZER, 2002).

Segundo Phillipe Perrenoud (1999), o grande desafio de uma reforma do sistema educacional é se ela beneficiar, prioritariamente, os alunos que fracassam na escola. Isso se dá porque, para o autor, o principal problema da escola é a dificuldade em instruir os jovens, “senão em igualdade, ao menos de maneira tal que cada um alcance, ao chegar à idade adulta, um nível aceitável de cultura e de competência, tanto no mundo do trabalho como na vida”. Em sua visão, a melhor maneira para que isso ocorra é orientar o ensino com base nas competências.

Seguindo a tendência mundial, o Brasil integrou a noção de competência à reforma educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases, como veremos mais adiante. Desde então a instituição escolar foi obrigada a adequar seu currículo de modo a contribuir para a aprendizagem de competências gerais que habilitem as pessoas tornando-as mais aptas a assimilar mudanças e, também, mais autônomas em suas escolhas. Em outras palavras, a escola adequou-se, mais uma vez, a lógica capitalista redefinindo seus conteúdos que passaram a serem obrigados a dar um sentido prático aos saberes escolares. Alterou-se o plano pedagógico: se antes a proposta era centrar em um ensino onde se privilegiavam os conhecimentos, agora se define, também no

âmbito da proposta, pela produção de competências observadas em situações e tarefas específicas. Sendo assim,

O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical na sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista [...] Segundo o ideário neoliberal, trata-se de educar os indivíduos de maneira a torná-los mais bem preparados para disputar seu lugar ao sol no mundo da competitividade. (DUARTE, 2004, p.141).

Desse modo, o ordenamento jurídico da reforma educacional demonstra a preocupação em reestruturar a educação adequando-a ao novo estágio do capitalismo como pudemos observar nas DCNEM, onde prevalece o modelo de competência já que pretende introduzir no ensino médio um humanismo que, supostamente, possibilitaria integrar a formação para o trabalho em um projeto de desenvolvimento do ser humano juntamente com um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental ao atrelar a dimensão da formação humana a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Para Duarte (2004), com a noção de competências a educação passa a ser considerada destaque, pois, possibilita que os indivíduos adaptem-se aos novos padrões de exploração do trabalho e ao novo pacto social, mudando sua sociabilidade. É difundida a idéia de que os conhecimentos já não são o mais importante a serem adquiridos com a educação, portanto o que prevalece é a capacidade de adaptar-se às mudanças do sistema produtivo. Logo, o sucesso ou insucesso no âmbito profissional depende exclusivamente do indivíduo.

3.4.1 O Plano Decenal de Educação Para Todos: iniciando a reforma

Embora a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” tenha sido realizada durante o governo Collor de Mello, as bases lançadas por ela inspiraram o “Plano decenal de educação

para todos”, lançado no governo seguinte. Durante o governo Itamar Franco, foi realizada em Brasília no mês de maio de 1993 a “Semana Nacional de Educação para Todos”, que visava orientar a construção do “Plano decenal de educação para todos”. O evento contou com a participação de 130 pessoas entre as quais se encontravam desde representantes do campo educacional (representantes de secretarias estaduais de educação, de delegacias de ensino, de conselhos estaduais de educação, universidades) até representantes de Indústrias.

O resultado objetivo desse evento foi a firmação de um “Compromisso Nacional de Educação para Todos” que depois integrou o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Este contém um “Roteiro-sugestão para discussão do plano decenal nas escolas” baseado nos seguintes documentos: Declaração mundial sobre educação para todos; Plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagens; Plano decenal de educação para todos; Plano decenal estadual de educação para todos; Plano decenal municipal de educação para todos; e Arquivos de escola. O documento foi apresentado diretamente aos professores e dirigentes escolares pelo então Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avelar Hingel, em maio de 1994. Segundo Silva Junior

O Plano decenal de educação para todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, Bird/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas⁶³ – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado particularmente para a educação. (SILVA JR, 2002, p.78).

⁶³ Ao referir-se aos especialistas que produziram o conteúdo das reformas, enfoca a questão da ciência engajada, ou seja, houve a participação de intelectuais na elaboração do documento, o que mostra uma nova cultura política legitimada por meio de uma ciência engajada em um projeto político, o que auxiliou a construção e legitimação das Reformas junto à sociedade.

3.4.2 Sobre os documentos orientadores

Consideramos interessante pontuar os documentos arquitetados pelos organismos internacionais que, de uma forma geral, orientaram a reforma educacional brasileira dando subsídios teóricos para seus planos, parâmetros e diretrizes, corroborando, desse modo, para a afirmação de que as políticas sociais do governo tiveram como finalidade o ajuste a nova ordem econômica. Entre os documentos estão:

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Este documento, também conhecido como “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovado na já comentada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, diz respeito à produção da coesão social.

- *Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad* (1992)

Documento publicado pela CEPAL que em seu conteúdo vincula educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. Enfatiza a urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional como também o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, enfatiza como objetivos cidadania e competitividade, critérios inspiradores de políticas de equidade e eficiência e diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização. Visa criar condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico tecnológico que possibilitem a transformação das estruturas produtivas buscando alcançar a equidade social.

Por isso propõe: do ponto de vista político, assumir atividades de produção e difusão do conhecimento como estratégias em longo prazo que requerem consenso entre os diferentes atores sociais e um compromisso de estabilidade financeira com desenvolvimento; do ponto de vista dos

conteúdos, focalizar a ação nos resultados da educação, a capacitação, a ciência, tecnologia articulada com as exigências de desempenho das pessoas, das empresas e instituições nas diferentes esferas sociais; do ponto de vista institucional, romper com a tradição de ensino dos estabelecimentos educativos e de geração e transmissão de conhecimentos, introduzir modalidades de ação em que os educandos tenham maior autonomia nas decisões, bem como maior responsabilidade pelos resultados. (CEPAL, 1992).

Este documento, a nosso ver, traz como proposta a subordinação do campo educacional ao econômico, pois, enfatiza a necessidade de uma nova formação do trabalhador para conseguir adequá-lo às novas tecnologias e aos novos processos de produção, bem como a uma nova sociabilidade do cidadão, que denominam de “moderna cidadania”.

- Declaração de Nova Delhi (1993)

A Declaração de Nova Delhi foi assinada em a 16 de dezembro de 1993 no Fórum de Educação para Todos nos Nove Países mais Populosos do Mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), pelos respectivos líderes e representantes governamentais. Estabelecia que esses países teriam o compromisso de atingir os objetivos da Educação para Todos de forma mais breve possível, principalmente tentar garantir o acesso de todas à escola. Este documento propõe que instituições financeiras internacionais entendam a educação como investimento, considera que

Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1993).

- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, composta por especialista e coordenada por Jacques Delors, foi convocada pela UNESCO entre 1993 e 1996, produziu o Relatório que foi publicado no Brasil contendo uma apresentação elaborada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O conteúdo do documento é composto por um diagnóstico do contexto social que denomina “contexto planetário de interdependência e globalização”, onde são enfocados o desemprego e a exclusão social.

A educação é eleita como instrumento para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, principalmente a educação média, desde que ela baseie-se nos princípios de: aprender a conhecer, aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, aprender a fazer, e, aprender a ser. Estes princípios são justificados pela Comissão pela necessidade de tornar os indivíduos sempre aptos a aprenderem o que precisarem, ou seja, o que o momento exigir.

Segundo o Relatório ao seguir esses princípios seria possível, por meio da conciliação, consenso, cooperação, solidariedade, enfrentar as tensões da mundialização, tais como a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico tecnológico. O Relatório contribuiu político-ideologicamente para as políticas de FHC e, por isso, foi apropriado pelo governo já que se adequava às necessidades políticas daquele momento, que, prioritariamente, era reformar a educação brasileira para ajustá-la aos novos princípios do mercado.

Fica evidente que o relatório, ao propor os seus pilares da educação (o aprender a conhecer, aprender a viver junto e aprender a viver com os outros, aprender a fazer e aprender a ser), pretendeu eleger a equidade social como uma das finalidades da educação, o que remonta a uma centralidade no desenvolvimento de atributos e potencialidades individuais considerados fundamentais para a construção de competências vistas como necessárias no novo contexto, tanto para a vida profissional quanto pessoal.

- *Prioridades y estrategias para la educación*

Este documento foi publicado em 1995 pelo Banco Mundial que adotou as conclusões da Conferência de Jomtien e elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990. Em seu conteúdo reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar. Recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

Considerando os conteúdos dos documentos acima citados, notamos que foram elaborados com intuito de intervir na educação escolar – seu principal instrumento – com vistas a alcançar o consenso por meio de um discurso reformista para a educação e orientar a construção de um novo ser social, adequando a escola ao Estado reformado. Para tanto, colocam a educação em um alto patamar que deve ser alcançado por todos os indivíduos, fazendo com que depositem nela as esperanças de obtenção de sucesso no campo profissional. Então, a sociedade cobra cada vez mais um aumento no nível de escolaridade, justificando as desigualdades sociais pela falta de preparo dos indivíduos. Ou seja, transfere os problemas sociais para o âmbito individual, sendo esta transferência o embrião da nova sociabilidade que concretamente construirá o novo pacto social.

3.4.3 – A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Em meio a várias discussões políticas e polêmicas acadêmicas, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996. De acordo com Frigotto e

Ciavatta (2003, p.109), a repulsa ao Projeto de LDB elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, deixa clara a estratégia do governo FHC de subordinar as reformas educacionais ao projeto de ajuste econômico-social. Em razão disso, utilizou como estratégia para ganhar tempo e implantar a reforma por meio de decretos e outras medidas, um longo processo de tramitação da LDB com inúmeras emendas feitas por parlamentares da base governista. Por essa razão, todas as decisões fundamentais foram tomadas pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou leis.

Contudo o projeto elaborado pelo Fórum foi rejeitado, a LDB aprovada pelo Congresso foi resultado da “iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro” e, conseqüentemente, seu “formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam de qualquer forma impostas”. (FRIGOTO; CIAVATTA (2003, p.110).

A despeito disso, a LDB estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional e define que a educação escolar, em todos os níveis de ensino, tem como objetivo desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. A lei foi a principal referência legal para a formulação das alterações e mudanças nos distintos níveis de ensino. Estabeleceu, por exemplo, a progressiva ampliação da obrigatoriedade do ensino médio como sendo dever do Estado determinando que fizesse parte da educação básica.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – Educação Superior.

Interessante notar que o conteúdo da LDB destaca o âmbito do trabalho atribuindo ao mesmo grande importância, como podemos averiguar nos seguintes artigos: No Art. 1 § 2º vemos

que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. O Parecer 15/98 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – confirma que a LDB inseriu a experiência cotidiana e o trabalho em todo currículo do ensino médio ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo.

Guiomar Namó de Mello considera relevante assinalar que, pela primeira vez, uma lei de educação estabelece que toda a educação escolar será vinculada ao trabalho e à prática social, da creche ao último ano de doutorado, em todas as matérias, já que não especifica níveis, modalidades ou matérias “nos quais a vinculação ao trabalho ou à prática social seria obedecida. Ao contrário, une o trabalho à prática social como as duas dimensões que devem estar presentes no processo educativo, em todas as suas manifestações escolares”. (MELLO, 1999).

O Art. 2, por sua vez, complementa que como princípios e fins da educação defende o “preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Mais adiante o Art. 3, Inciso XI, aponta o ensino ministrado com base também na “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Mais especificamente para o ensino médio, o Art. 35, Inciso II, define que este grau de escolaridade tem como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000).

A LDB foi também responsável por integrar legalmente a noção de competência à reforma educacional brasileira. A partir disso a noção de competências passa a ser norteadora do ensino. Isso se confirma no Art. 9, Inciso IV, o qual prescreve que a União deve se incumbir de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os

currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, MEC, PCNEM, 2000, p. 26). Para Mello

A LDB, antes de mais nada, enfatiza competências cognitivas, começando pelas finalidades gerais da educação básica, na qual a capacidade de aprendizagem tem um grande destaque. Revertendo o foco do ensino para a aprendizagem, se trata de ensinar um conteúdo específico, mas, sobretudo de desenvolver a capacidade de aprendizagem de diferentes conteúdos por todo o ensino fundamental. (MELLO, 1999).

Também no que diz respeito ao ensino médio, a autora mostra que o currículo voltado para as competências e não para os conteúdos é estimulado, o que fica explícito nos artigos 35 e 36, nos quais a referência ao currículo deixa de ser a disciplina escolar clássica, passando a ser as capacidades que cada disciplina pode criar nos alunos. Dessa forma os conteúdos disciplinares são vistos como meios e não como fins em si mesmos. Considera outros pontos positivos possibilitados pela LDB, por exemplo: a autonomia intelectual, ou capacidade de aprendizagem que somente é possível com o aprender a aprender; o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; a relação entre teoria e prática em todas as disciplinas; e o destaque para os significados, ou seja, ao sair do ensino médio os alunos deverão compreender os significados das ciências, artes e letras e não somente seus conteúdos.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio, fica explícita a influência da LDB, para a integração do modelo de competências para a reforma educacional brasileira e suas conseqüências para as bases da educação e para o currículo⁶⁴. Vejamos

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

⁶⁴ A discussão sobre a influência da LDB para as bases da educação encontra-se na primeira parte, mais especificamente no tópico “A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e a reforma curricular do Ensino Médio”.

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, MEC. PCNEM, 2000, p. 1)

Com base nisso, depreendemos que, com a implementação da LDB, o modelo de competência passou a orientar a educação escolar brasileira por meio de seus principais documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais) para os distintos níveis de ensino, desde a educação básica até a superior. E, desse modo, propôs reestruturar os currículos orientando o ensino – antes organizado pela transmissão de conteúdos disciplinares – para o desenvolvimento de competências por parte dos educandos, competências que abarcam não somente a formação escolar, mas também a formação da pessoa.

3.4.4 – O Plano Nacional de Educação de FHC

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) foi aprovado no ano 2000 e sancionado pelo Congresso Nacional em 2001. Conforme o discurso oficial, o PNE teve como objetivo estabelecer metas para a educação brasileira com duração de dez anos. Entre as metas estão: a garantia da elevação do nível de escolaridade da população brasileira; a melhoria da qualidade de ensino; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; a ampliação de todos os níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior.

Em relação ao ensino médio, o PNE previu uma reavaliação de suas metas em quatro anos, divulgando como uma das mais importantes metas neste nível de ensino a garantia de acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação. (BRASIL, MEC, 2006).

O Plano foi elaborado pelo poder executivo no governo FHC, e, seguiu as orientações do Banco Mundial, também com o objetivo de estruturar a educação de forma que pudesse suprir as exigências da sociedade atual de modo a moldar educandos para tais exigências. Para Frigotto e Ciavatta (2003), o plano se constitui em uma resposta autocrática do governo ao “Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira”, elaborado a partir de encontros preparatórios e seminários temáticos em todo o país, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que anteriormente já havia conduzido a elaboração do projeto da LDB (1986), juntamente com a Constituição (1988).

O projeto elaborado pela sociedade brasileira reivindicava o aumento do investimento da educação de 4% para 10% do PIB ao final de dez anos e defendia o fortalecimento da escola pública estatal, a democratização da gestão educacional para universalizar a educação fundamental e média e, progressivamente a superior. Mas, o projeto foi vetado pela área econômica do governo, segundo FHC.

O projeto “vencedor”, governamental, orientou-se pelo centralismo de decisões, formulação e gestão da política educacional principalmente na esfera federal. É baseado no abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de mecanismos de envolvimento da família, ONGs, comunidade com as escolas, o que resulta em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino. As consequências negativas ocorrem uma vez que a política educacional é determinada pela política econômica do governo.

No PNE é assegurado que a esfera educacional deve desenvolver nos indivíduos as capacidades necessárias para a esfera da produção, bem como para o desenvolvimento humano. Enfatiza, então, que o ensino médio tem importante papel a desempenhar no processo de modernização em curso no país, considerando sua expansão como “poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional”. Assim, acredita que os educandos devem ser preparados para os desafios da sociedade contemporânea e, por isso, o ensino médio deve garantir a aquisição de competências relacionadas ao exercício da cidadania e da inserção do indivíduo no processo produtivo. Nas próprias palavras contidas no Plano, o ensino médio deve oferecer

[...] Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social. (BRASIL, PNE, 2001, p. 26).

E, ainda, salienta que

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, PNE, 2001, p. 26).

A partir disso fica claro que o PNE, apoiando-se no modelo de competência, pretende não somente alterar a organização pedagógica, mas também formar os indivíduos de acordo com as supostas necessidades do mercado, alterando de certo modo a sociabilidade.

3.5 O continuísmo nas políticas econômicas e sociais

Entendemos que as reformas efetuadas no decorrer da década de 1990 promoveram diversas alterações tanto em âmbito organizacional quanto no pedagógico dos diferentes níveis de ensino, deixando-os relativamente mais próximo do cotidiano, do mundo trabalho em seu sentido utilitarista, já que o projeto educativo do governo FHC fundou-se em critérios mercantilistas, economicistas de caráter instrumental. Se, por um lado, aumentou os números de acesso à educação formal, por outro, houve uma degradação nas condições de democratização do conhecimento resultante, além de outros fatores, da inserção da pedagogia das competências na orientação do ensino.

Em síntese pode-se dizer que após as reformas, ficaram relegadas à iniciativa tópicos tanto a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e a superior: A primeira (0 a 6 anos) foi delegada aos governos municipais ou às famílias; a segunda reduziu-se às políticas de formação ou requalificação profissional deslocadas para o Ministério do Trabalho, ou para iniciativas da sociedade civil; a terceira teve em sua política um retrocesso ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico; a última teve também suas diretrizes modificadas e supervisionadas por meio de avaliações nacionais, sendo incentivada a expandir-se no âmbito privado, e não estimulada no âmbito público já que teve vários cortes orçamentários. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

Mesmo após o fim do governo FHC, não houve muitas alterações tanto no contexto político-econômico quanto no âmbito educacional. Baseando-nos na afirmação de Silva Jr. (2005, p.11) de que “a recente história do Brasil é permeada por freqüentes continuidades e rupturas, impondo alterações na estrutura do Estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão

brasileiro”, entendemos que o governo Lula mostrou-se como uma continuidade do governo anterior, seguindo seu modelo em diversas áreas.

Com o objetivo de entendermos o porquê do continuísmo na política educacional, nos fixaremos nas questões políticas, econômicas e sociais para melhor compreendermos a continuidade neoliberal do governo Lula que insiste em perpetuar o legado de FHC por meio do

[...] o compromisso de continuidade dos mesmos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação ao capital financeiro internacional – vistos como pressupostos da governabilidade e do fim da vulnerabilidade externa do país, além da recuperação dos escandalosos índices de desigualdade social. Nenhuma proposta de alteração "revolucionária" das estruturas produtiva, fundiária ou industrial. Ao contrário, a afirmação do compromisso de estrito respeito a contratos e obrigações do país com a comunidade financeira internacional, via controle do endividamento público, aumento do superávit primário e busca do equilíbrio fiscal.(SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005).

Em relação à continuidade das políticas sociais, pudemos observar que já no início do mandato de Lula, o governo que se mostrava tímido quanto à inversão de direção em relação ao governo anterior, por exemplo, no núcleo central e decisivo para qualquer mudança substantiva que é a área econômica, em nada se alterou, explicitando a continuidade.

Os autores apontavam como necessária a inversão de direção e a ultrapassagem da era Cardoso para poder recuperar “a face pública do Estado brasileiro e torná-la efetivamente democrática para que se constitua em formulador e coordenador de políticas que garantam os múltiplos direitos sociais e subjetivos aos que, até o presente foram excluídos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.121). Porém, notamos que não foi o que ocorreu.

Neste sentido Zorzal (2006, p. 221), embora afirme não poder realizar uma avaliação do governo Lula de forma cientificamente consistente, aponta alguns aspectos políticos relativos ao atual governo que necessitam de investigação. Entre eles estão a necessidade de analisar as

divergências e os paralelos entre os governos FHC e Lula. Para o autor, as análises existentes, que são de natureza político-partidária, demonstram um continuísmo entre ambas as políticas.

Em relação aos paralelos entre os governos, ressalta que Lula mantém uma política parlamentar, econômica e social semelhante ao governo anterior. O que pode ser constatado objetivamente na manutenção e ampliação de vários programas sociais (bolsa-escola, bolsa-família, programa de alfabetização solidária, etc), como também nas reformas realizadas ou a serem realizadas (Reformas da Previdência, Tributária, Universitária, Sindical e Trabalhista).

Para analisar o presente governo, Silva Jr. (2005) considera importante ressaltar a herança política legada por FHC, cujo complexo jurídico-institucional encontrava-se bastante consolidado por meio das reformas do Estado e da educação. Embora Lula tivesse proposto uma aparente ruptura com FHC por conta de estabelecer o diálogo para governar, adotou sua herança como continuidade em seu pacto social, ou seja, uma continuidade dos mesmos padrões no que se refere ao capital financeiro nacional e internacional.

Assim o autor entende que o governo Lula pratica um ultraliberalismo econômico, apresentando “características reformistas, messiânicas e eminentemente autoritárias sob a aparência de legítima democracia”. Isso revela que, de um partido de classe, o Partido dos Trabalhadores, passou a ser gestor e autoritário. O traço político assumido pela atual cultura política defendida por Lula também se caracteriza por um modelo de políticas públicas pelo qual se transfere a responsabilidade destas políticas à sociedade civil, em geral ONGs, assim como o fazia o governo anterior.

Ainda, para buscar reverter o quadro de submissão aos organismos multilaterais, o governo aproximou-se do capital nacional por meio de políticas focais financiadas pelo BNDES, com o intuito de fortalecer o capital produtivo industrial, bem como, estimular o crescimento econômico brasileiro, sem descuidar do capital financeiro. A lógica do pacto social de Lula reside

nessa base, “com conseqüências para a política de ciências, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional”. (SILVA JUNIOR, 2005, p.22).

Mais especificamente no que se refere ao âmbito educacional, permanece a prioridade dos fatores quantitativos em detrimento dos qualitativos, demonstrando a continuidade dos propósitos de reformas ou adequações do governo anterior. Fica claro que o presente governo não questionou nem tampouco confrontou as medidas de FHC, mas limitou-se a “apresentar projetos de aprimoramento dos mecanismos de avaliação e financiamento existentes, sem que isso representasse mudanças significativas aos processos pedagógicos de aprendizagem” (ZORZAL, 2006, p.222).

De acordo com Silva Jr. (2005), a continuidade entre ambos os governos deixa evidente, uma vez mais, a subordinação da educação à economia tendo como objetivo fortalecer esta última para tornar o país mais competitivo. Para tanto, elegeram-se como centro da dinâmica para o crescimento econômico, a produção da ciência, da tecnologia e da inovação, aos quais foi subordinado todo o sistema educacional, conseqüentemente deixando a cultura e a educação em segundo plano.

Em relação ao ensino superior, percebemos que há uma continuidade das ações iniciadas no governo anterior, onde este foi alvo de uma ação político-administrativa que o modificou por meio de: reformas curriculares, implantação do Sistema Nacional de Avaliação, redução da autonomia das universidades públicas por meio do congelamento de salários, diminuição do quadro de funcionários, restringindo o crescimento do setor público federal, e ainda, o incentivo à expansão de universidades privadas. A continuidade é percebida nos seguintes dispositivos legais:

A lei nº 10.861, de 14/4/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁶⁵, regulamentada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.051, de 9/7/2004; b) lei nº 10.973, de 2/12/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; c) lei nº 11.079, de 30/12/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública; d) lei nº 11.096, de 13/1/2005 (Medida Provisória – MP nº 213, de 10/9/2004), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 9/7/2004, e dá outras providências. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

Esses dispositivos levaram a uma nova fase de expansão e diversificação na educação superior dando-lhe uma nova identidade. A graduação desvalorizou-se e flexibilizou-se de forma a ser caracterizada como “pragmática, competitiva, submissa como jamais foi aos desígnios da economia e do mercado”. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005). Assim, passa a ser exigida uma nova cultura da instituição universitária juntamente com um sistema de pós-graduação que deve apresentar resultados mais rápidos e eficazes. Tudo isso é estimulado por um maior investimento nas universidades privadas, considerando que aumentou o financiamento estudantil, e também através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶⁶. Este programa evidencia a transferência de recursos públicos para a esfera privada, bem como, a transferência da responsabilidade do direito à educação, para a sociedade civil.

[...] o Programa Universidade para Todos, que busca equilibrar a precária situação da maioria das instituições de educação superior privada (setor com 35,7% de vagas ociosas contra 5% do setor público) por meio de financiamento, a alunos carentes, de vagas em universidades privada em troca de isenção fiscal. Tal fato [...] mostra os fundamentos culturais que embasam as orientações políticas da reforma mercantil da instituição universitária. O Programa

⁶⁵ A proposta do SINAES, produzida pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, orientava-se pela ética que se origina na cultura universitária moderna. No entanto, quando da transformação da proposta em lei, foi repolitizada segundo os objetivos de controle e regulação da educação superior, colocando, em princípio, em risco o próprio estatuto da autonomia, conseqüentemente, da democratização universitária e de sua gestão. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005).

⁶⁶ “Ao contrário do *slogan* vazio e populista “Universidade para todos”, essa medida não se destina a todos, sendo típica da perspectiva neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização. Também é neoliberal ao reduzir a educação e os serviços públicos apenas ao seu aspecto econômico e, pior, economicista, transferindo-a para o setor privado”. (DAVIES, 2004, p.8)

Universidade para Todos é um simulacro que busca atender a uma demanda social por meio de uma política econômica. (SILVA JR., 2005, p.63).

Em relação ao programa contra o analfabetismo, percebemos que o mesmo não avançou por conta da lentidão e de um certo imobilismo que se deve “a um embate de partidários de métodos distintos”, onde de um lado estavam defensores da pedagogia neopiagetiana que pretendia dar continuidade às reformas educacionais de FHC, e de outro lado defensores ligados ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), discordando dos processos educacionais “adaptativos, instrumentais e promotores do consenso” (SILVA JR, 2005, p. 27).

Na apresentação das “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, são citadas algumas políticas relativas à área educacional implementadas pelo atual governo para “garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica” (educação infantil, ensino fundamental e médio), entre as quais estão:

1) Elaboração de proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); 2) o Prodeb (Programa de Equalização das oportunidades de Acesso à Educação Básica); 3) Implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio); 4) Implantação do Pró-Licenciatura, Prouni e Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de disponibilizar a formação inicial e continuada de professores em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior.

A política educacional de Lula privilegia formações rápidas para a educação profissional básica, de nível técnico e tecnológico, bem como para o ensino médio que continua assumindo o trabalho como seu princípio organizador, demonstrando que houve uma continuidade na organização curricular por meio das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que reforça as bases das DCNEM, continuando, portanto o ensino baseado nas competências.

Essa continuidade está presente logo na apresentação do documento onde há uma retomada dos artigos da LDB como marcos legais para a oferta do ensino médio, destacando a finalidade do ensino médio e a sua organização curricular. Discursa sobre a necessidade de melhoria da qualidade da escola, vista como condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no país. Assim, “o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos”. Portanto, segundo o documento, ao ensino médio cabe preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa, por meio de uma aprendizagem autônoma (leia-se competências) e contínua ao longo da vida.

O documento que visa orientar o currículo do ensino médio é dividido em três volumes que definem e orientam as três áreas de conhecimentos estabelecidas nas DCNEM. Também nas áreas, ainda estão presentes o foco nas tecnologias, o que também demonstra uma continuidade na política educacional para o ensino médio, embora com uma “nova roupagem”, substituindo, muitas vezes, o termo competência por capacidade, porém com o mesmo sentido.

É, principalmente, na Área de Ciências humanas e suas tecnologias que está mais presente o foco nas competências, onde há a justificativa pela apropriação da noção de competências, defendendo-se das críticas já dirigidas às competências em relação à adequação do indivíduo ao mercado

[...] a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. (BRASIL. MEC/SEB, 2006, v.3, p. 19).

Em seguida completa

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o que se busca na esfera da produção.[...] Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. (BRASIL. MEC/SEB, 2006, v.3, p. 29)

Ainda, mais adiante, expõe as habilidades e competências procurando desenvolver nos educandos as distintas capacidades (competências), tais como

[...] criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. (BRASIL. MEC/SEB, 2006, v.3, p. 30).

A partir do trecho acima, percebemos que as competências definidas como importantes a serem desenvolvidas no ensino médio continuam, praticamente, as mesmas dispostas nas DCNEM: o aprender a aprender, a criatividade, a disposição para o inusitado, etc. O que corrobora nossa afirmação sobre a continuidade do enfoque das competências na educação básica por meio das “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, mesmo considerando as justificativas sobre o uso dessa noção.

Concluimos, portanto, que as “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” reiteram às bases instituídas nas DCNEM, ou seja, as competências permanecem como orientadoras do currículo do ensino médio, continuando a promover as conseqüências já discutidas ao longo do texto, a saber: o caráter utilitarista do conhecimento, a perda de conteúdos e, principalmente, uma nova formação do indivíduo adequando-o ao atual contexto.

CONCLUSÃO

Acreditamos termos conseguido responder, embora superficialmente, ao longo do texto, às interrogações suscitadas na introdução. Compreendemos o ordenamento jurídico produzido e seu fundamento no âmbito educacional de modo a por em movimento a construção dos objetivos de transição: uma nova sociabilidade e um novo trabalhador. Entendemos, também, a escolha do modelo de competência como orientador da reforma do ensino médio e, principalmente, para a produção de suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Vimos que a referida reforma objetivou modificar a estrutura curricular e organizacional deste nível de ensino utilizando como instrumentos documentos orientadores, entre os quais estão as DCNEM, que se constitui em um exemplo do ordenamento jurídico elaborado seguindo o modelo de competência. Nesse sentido, está proposta nas DCNEM a organização do currículo por meio de princípios axiológicos como a Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade, os quais demonstram, com isso, a intenção em modificar a forma como os educandos devem ver e viver o mundo. Logo, há a pretensão de produzir no país uma nova sociabilidade que possibilitasse as condições necessárias para a produção de um novo modelo político e social orientado pela instrumentalidade e pela adaptação. Isto será realizado por meio do estímulo ao individualismo, aceitação às mudanças, ao diferente e imprevisível, formando um indivíduo maleável, flexível a qualquer situação, fazendo com que se responsabilize por sua condição social.

O horizonte de possibilidades definido para a realização da prática escolar por meio da reforma educacional cumpre com competência aparente o que lhe foi pensado no âmbito das reformas educacionais: a construção de uma sociabilidade em cujo centro encontram-se o individualismo possessivo e o cidadão produtivo, útil, só e mudo. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p.115).

A reforma incorporou também princípios pedagógicos como a interdisciplinaridade e a contextualização que demonstram o caráter utilitarista e a secundarização dos conhecimentos que

passam a caracterizar a proposta do ensino médio. Desse modo, as DCNEM transmitem uma idéia fundamental de necessidade do ensino médio em modificar sua organização curricular, passando a privilegiar as competências em detrimento dos conhecimentos que, por sua vez, são escolhidos em função das competências e habilidades que se deseja formar. Há de se reconhecer que o currículo baseado nas competências introduz princípios mais humanistas. Estes, por sua vez, aparentam estar mais atualizados e de acordo com o novo contexto social e do trabalho. Porém, estão a serviço de um currículo estritamente pragmático e utilitarista, ligado a uma perspectiva não crítica da educação, que tende à coesão social e ao controle dos conteúdos a serem ensinados, como também controle do trabalho docente.

Observamos que há uma estreita vinculação entre educação e o mundo produtivo cujo objetivo é preparar o indivíduo para adaptar-se a um mundo competitivo desenvolvendo nele competências e habilidades necessárias para torná-lo empregável, para que tenha chance de exercer alguma atividade de trabalho, mesmo que precarizada, seja no mercado formal, seja na informalidade, já que vivemos em um contexto onde o emprego é cada vez mais escasso. Esse tipo de formação consiste em uma forma de responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou fracasso na sua inserção na sociedade que está em constata mudança.

Percebemos que “a preparação geral para o trabalho” é freqüentemente citada, mas pouco se fala sobre a “formação geral do educando” e, quando há referências a ela, é no sentido de mostrar sua importância para o mundo do trabalho. O que aponta um certo descaso com os conhecimentos gerais que devem ser transmitidos. A partir disso, compreendemos que o caráter utilitarista do ensino e a conseqüente secundarização dos conhecimentos científicos, monopolizam as Diretrizes que parece desconsiderar um dos papéis básicos da escola: o de socializar o conhecimento historicamente acumulado para formar indivíduos mais conscientes e transformadores.

Pudemos compreender que a escolha do modelo de competência como base para a elaboração das DCNEM ocorreu com intuito de atender às supostas necessidades advindas com a nova configuração social, como, por exemplo, a formação de um novo trabalhador. Essa apropriação foi legitimada pelo governo e intelectuais de distintas áreas que o consideraram como próprio para a educação no século XXI. O modelo foi considerado ideal para tal empreitada, justamente por suas características que podem ser sintetizadas pelo desenvolvimento de competências e capacidades individuais e comportamentais que permite ao indivíduo lidar com situações imprevistas com criatividade e autonomamente; pelo saber sempre relacionado com a prática destacando o saber-fazer; pela ênfase no individualismo, etc.

A emergência do referido modelo ocorreu em um momento de grandes transformações econômicas, políticas e sociais que se iniciaram com o declínio do sistema fordista de produção e o conseqüente esgarçamento do pacto social regulado pelo Estado de Bem-Estar Social e produziram a necessidade da construção de um novo pacto social mais flexível. Esse novo estágio do capitalismo traz consigo mudanças no contexto e nas relações sociais promovidas pela mundialização do capital e modificações no âmbito do trabalho (terceirização, flexibilização, desregulamentação, precarização, aumento substancial da jornada de trabalho, diminuição crescente do nível de emprego, etc.).

Para suprir essa necessidade a solução escolhida foi a de reformas implementadas pelo e no Estado, estabelecendo o Estado Mínimo que, por meio de privatizações, descentralização, abertura econômica, etc., modifica as instituições

[...] com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo um homem que sente, pense e viva diferente, o que parece ser uma forte razão, dentre outras, para a infinidade de reformas havidas em nível planetário, particularmente no Brasil [...] as reformas educacionais e as mudanças em curso no cotidiano das escolas e seu papel na qualificação do trabalhador. (SILVA JUNIOR et. al., 2001, p. 180).

O Estado é, então, responsável pela reforma da educação, importante neste contexto com vistas a reorganizar a formação dos indivíduos para estabelecer uma nova sociabilidade adequada a esse momento histórico do capitalismo. Sendo assim, as mudanças educacionais implementadas na década de 1990 por meio do ordenamento jurídico já analisado, objetivou a formação de um “novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção[...]”(GRAMSCI, 1976, p.382).

A mudança no processo de formação a partir das reformas transforma a educação em um bem privado do indivíduo, uma mercadoria a ser adquirida, o que acentua o individualismo e estimula o empreendedorismo. A apropriação do modelo de competência intensificou o individualismo, a despolitização e transferiu para o âmbito individual os problemas e desigualdades sociais, fazendo com que o indivíduo sinta-se principal responsável por sua condição econômica e social, de modo a buscar constantemente, por meio da educação escolar, tornar-se empregável e capacitado, enfim, moldado à nova conformação social.

Devemos considerar, porém, que o uso do modelo de competência tanto pelo capital quanto pelo Estado, não é demanda direta das mudanças tecnológicas, mas sim uma teoria que busca orientar processos de reprodução social, para a produção de um novo tipo de homem, num contexto de construção de um novo pacto social, de modo a não reivindicar seus direitos e restringir-se a ser flexível, multifuncional e útil.

Entretanto, é preciso enfatizar que mesmo sendo obrigatória por lei, a organização curricular apresentada nas DCNEM é considerada, até mesmo por seus elaboradores, pertencente ao âmbito do currículo proposto, pois se não for desenvolvida na escola não passará de proposta. O currículo em ação constitui-se na transformação das diretrizes em plano ou projeto pedagógico, e o currículo ensinado no trabalho do professor em sala de aula. Por isso, no documento ressaltam a importância deste profissional para a implementação prática das diretrizes, considerando-o “seu

protagonista mais importante”. Neste sentido insistimos que a presente pesquisa pautou-se sobre o ordenamento jurídico do ensino médio no âmbito da proposta e, por isso, não averiguamos se o ensino baseado nas competências ocorre na prática escolar, principalmente porque cabe também ao professor a responsabilidade por este tipo de ensino.

Contudo, podemos sintetizar que a reforma da educação no Brasil é consequência direta da reforma do Estado que, por sua vez, seguiu o movimento mundial produzido pelo capital em sua nova forma histórica, com suas respectivas consequências. E, a partir disso, foi preciso desenvolver uma nova sociabilidade com o objetivo de moldar os indivíduos às circunstâncias do momento. Embora nos encontremos ainda em um período de transição, onde estão presentes ainda muitas características da rigidez fordista, muitos elementos deixam claro que ocorreram profundas modificações no modo de viver. Interessante notar que, em geral, a sociedade já vê com naturalidade a necessidade de o sujeito estar sempre disposto a aprender, a ser flexível a ajustar-se às novas e precárias condições de trabalho, bem como a admitir como responsabilidade suas funções antes desempenhadas pelo Estado. Essa naturalização deste modo de viver é propiciada, também, pela formação.

Sendo assim, em um período que se caracteriza pela instabilidade, fugacidade, rotatividade faz-se importante, para a manutenção do pacto social, a formação de um novo homem que aceite esse contexto e a ele se acomode. Para que isso ocorra, além da experiência ou ausência do trabalho, um método significativo é a educação formal. Por meio da escola, o Estado legitima um tipo de ensino e estende-o a toda população como principal instrumento para tornar possível a nova sociabilidade. Educa-se o indivíduo por meio de uma educação baseada em competências escolhidas como princípio educativo para responder às demandas do sistema capitalista de produção.

O educando é então estimulado a ser criativo, empreendedor, flexível, rápido, enfim é adestrado a resolver problemas de forma objetiva, prática e competente. É também estimulado a ser competitivo, individualista, de modo que passa a considerar a todos como seu concorrente em potencial na busca por um lugar no mercado de trabalho. Por meio de princípios axiológicos e pedagógicos, é instigado a rever opiniões, encaixar-se nos padrões e perceber as diferenças como algo natural. É importante que ele considere natural o individualismo exacerbado, a competição desmesurada, a incansável busca por mais competências que possam torná-lo empregável, que torne sua mão-de-obra uma mercadoria mais negociável.

Para além das condições adversas do estágio no qual nos encontramos, consideramos que, justamente pela importância da escola, a política educacional não deveria subordinar-se a economia e às determinações do mercado, reduzindo a educação ao desenvolvimento de competência que visa preencher os postos de trabalhos precários e transitórios, moldando os indivíduos a eles. Portanto, entendemos que a escola pública do ensino médio deve elaborar seu projeto pedagógico de modo a propiciar aos alunos a oportunidade do contato com os conhecimentos historicamente construídos, distanciando-os do senso comum, da cotidianidade e do pragmatismo para, ao longo da vida, poderem “identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural”. (KUENZER, 2000, p.29).

Acreditamos, ainda, que a educação escolar é a principal responsável pela formação das classes menos favorecidas, tanto materialmente quanto culturalmente, ou seja, é talvez o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo fora do senso comum, é a alternativa para a apropriação do conhecimento, haja vista a cada vez mais difícil construção da dignidade humana. Logo, somente com uma formação escolar não direcionada exclusivamente à prática e ao comportamento é que o indivíduo pode se colocar na condição de sujeito da história, tomando consciência da realidade social, não a considerando natural e, portanto, poder nela interferir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. p.273-353

ALVES, Giovanni. O mundo do trabalho no Brasil. Disponível em: http://www.revistaautor.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=638&Itemid. Acesso em 1 dez 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P., SADER, E. Práticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.22.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no Sindicalismo Brasileiro. In: Neoliberalismo, Trabalho e Sindicato. Rio de Janeiro: Boitempo, 1997.

ARAÚJO, Ronaldo. Competência. In: Dicionário d a Educação Profissional. Fidalgo & Machado Editores. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRASIL. CNE/CEB. Plano Nacional de Educação. Disponível em 2001. <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRASIL. INEP. Dados mostram pequena variação nos últimos dois anos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/enem>. Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRASIL. INEP. Exame nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/dados.asp>. Acesso em: 05 de jan. de 2007.

BRASIL. MEC. A Reforma do Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seb/ensinomedio> Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRASIL. MEC. SEB. Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 3). Disponível em <http://www.mec.gov.br/publicacoes> Acesso em: 6 de set. de 2006.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://www.mec.gov.br/parametros>. Acesso em: 17 de jan. de 2006.

BRECHT, Bertold. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: EDIL, 1977.

BRUNO, Lúcia. *Educação, qualificação e desenvolvimento econômico*. Alemanha: XIII Congresso Internacional de Sociologia, 1994.

CABRAL, Álvaro. *Competência*. In: *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso de despedida do Senado Federal: Filosofia e Diretrizes de governo*. Brasília, 14 dez 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAODESPED.htm

CARVALHO, José Sergio. *O discurso das diretrizes curriculares: competência crítica e interdisciplinaridade*. In: *Cadernos de Pesquisa* n° 112. São Paulo, março/2001.

CASTRO, Nadya Araújo. *Qualificação e reestruturação das relações industriais: Uma nova moeda de troca?* In: *Revista Educação e Sociedade* n° 61. Campinas: CEDES/Unicamp, 1997.

CEPAL. *Educacion y Conociemento: Eje de la transformacion productiva con equidad*. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4374/lcg1702e.html> Acesso em: 5 de jan. de 2007.

COLL, César.et all. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

DAVIES, Nicholas. *O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?* In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em: 18 Out 2006.

DESAULNIERS. Julieta Beatriz Ramos. *Formação, competência e cidadania*. In: *Educação e Sociedade* n° 60. Campinas: CEDES/Unicamp, 1997.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Nova Delhi, 1993. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi Acesso em: em: 5 de jan. de 2007.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986. pp.1134-1135.

DIEESE. *A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos* In: *Estudos e Pesquisas DIEESE*, ano 3 n° 24, 2006. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/jovens/ped/sp/pedrmsp1006.pdf>. Acesso em: 1 dez 2006.

DOMINGUES, José L.; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: Educação e Sociedade ano XXI, nº 70. Campinas: CEDES/Unicamp, abril/2000.

DUARTE, Newton. “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001. nº 18. Rio de Janeiro: Anped & Autores Associados.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Trad. De Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. A construção social da qualificação profissional. Relatório Final de Pesquisa, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril/ 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Richard Rorty: A filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In:Maquiavel, a política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola,1992. (Cap. II)

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, João Celso. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competências na revista *L’Orientation scolaire et Professionnelle* – Da sua criação aos dias de hoje. Ropé, Françoise, Tanguy, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. Boletim informativo do SENAC. São Paulo, Vol. 28 nº 3 maio/abril 2002 Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 06 Set 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, p. 15-39, abril/2000.

LANDINI, Sonia Regina. A crise do capital à luz da teoria do valor. In: Comunicações. Piracicaba: Unimep, 1997.

LEITE, Ivanise. Apresentação da Edição Brasileira. In: MILHOLLAN, Frank. Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus, 1978.

LEITE, Márcia de Paula. O futuro do trabalho: Novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Página Aberta, 1994. Capítulos I e II.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. Hegemonia e Educação na conformação contemporânea do campo Qualificação profissional. Trabalho e Crítica nº 2. ANPed/GT Trabalho e Educação. RS: Unisinos, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Competência na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim informativo do SENAC. São Paulo, Vol. 27 nº 3 set/dez 2001 Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 01 Set 2006.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. S.; NEVES, Magda A.; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Trabalho e Educação: Campinas: Papyrus, 1994.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. Educação & Sociedade. Campinas, SP, v.19, n. 64, p.13 – 49, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005. pág. 337-431

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. In: Cadernos de Pesquisa, nº. 109, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar/2000. pp.67-87.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I – o processo de produção do Capital, vol.1 – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Cap.I.

MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. In: Revista Iberoamericana de Educación - Número 20 Maio/agosto 1999. Disponível em: IN: <http://www.rieoei.org/rie20a06.htm>. Acesso em: 06 Set 2006.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polemicas do nosso tempo; 77)

MORAES, Maria Célia Marcondes de(org.) Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento de políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp.151 – 197

OLIVEIRA, Francisco de. Collor: a falsificação da ira. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Cap. I.

PENSADORES, Os. Vida e Obra de Chomsky. Trad.: Carlos Vogt (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores, Vol. 57)

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. Trad.: Nathanael Caixeiro, Zilda Abujamra Dacir e Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores, Vol.51)

RAMALHO, José Ricardo. Precarização do trabalho e impasses da organização coletiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). Neoliberalismo, Trabalho e Sindicato. Rio de Janeiro: Boitempo, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências e a Psicologização das Questões Sociais. Boletim informativo do SENAC. São Paulo, Vol. 27 nº 3 set/dez 2001 Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 06 Set 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos? In: Revista do Ensino Médio. Nº 2 Out/nov 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/r122003>. Acesso em: 03 de jun de 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Interdisciplinaridade: desafios de ensino e aprendizagem. In: Revista do Ensino Médio. Nº 1 jun/jul 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/r122003>. Acesso em: 03 de jun de 2006.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso francês. In: Ropé, Françoise, Tanguy, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.ROPÉ, Françoise, Tanguy, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

RORTY, Richard. Pragmatismo: a filosofia da criação de da mudança. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SCHMITZ, Egidio Francisco. O pragmatismo de Dewey na Educação: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980. Cap. 2

SEADE, 2005. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/ped/index.php> Acesso em: dez/2006

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis. As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. *In: Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dezembro, 1997.

SILVA, Eveline Ignácio da. A concepção de competência e as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior. Piracicaba-SP: Universidade Metodista, 2004. Dissertação (Mestrado).

SILVA JR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº 80, p. 203-234, 2002a.

SILVA JR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR, João dos Reis. Pragmatismo e Populismo na Educação Superior: nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, João Celso. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI. Relatório Final de Pesquisa, 2006.

SILVA JR, João dos Reis; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Reformas Educacionais, Competências e Prática Social. *Revista Trabalho e Educação*, 2001.

SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Nov 2006.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *In: Ropé, Françoise, Tanguy, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas: Papyrus, 1997.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. *In*: Ropé, Françoise, Tanguy, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ZORZAL, Marcos Freisleben. O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa? São Carlos: UFSCar, 2006. Tese (Doutorado).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)