

Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*

Alice Casimiro Lopes**

Abstract

Analyses the conception of competency-based curriculum of brazilian middle level education. This form of curriculum organization is understood as part of regulative discourse (Basil Bernstein) of this reform. It also argues that the competency-based curriculum is centered on social efficiency's theories. As a regulative discourse, the competency-based curriculum and the subject-centered curriculum control school knowledge, especially by evaluation.

Key-words: Competency; Curriculum; Integrated Curriculum; Middle Level Education; School Subject

Apesar das inúmeras diferenças entre as atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e para a educação profissional, um princípio curricular em comum pode ser identificado: o foco nas competências. Ainda que na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental¹ as competências não sejam mencionadas, nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental² são apresentadas listagens de objetivos e em seus documentos disciplinares de ciências, educação física e matemática, por exemplo, há menção explícita à recomendação de competências a serem formadas. Por sua vez, nas matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica (SAEB)³ são apresentadas listagens de competências, indicando o quanto é esperado que também o ensino fundamental assuma esse conceito como princípio formador. O mesmo acontece nas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica,⁴ nas quais as competências assumem uma centralidade incontestável.

Arrisco afirmar, contudo, ser no nível médio de ensino que as competências são definidas mais claramente como princípios organizadores do currículo. Também é nesse nível de ensino que a tensão entre o currículo por competências e a forma de organização curricular hegemônica – a disciplinar – apresenta-se mais patente. Tanto que a recente publicação das diretrizes curriculares da educação básica,⁵ buscando unificar orientações conferidas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação profissional, tem um formato próximo àquele conferido aos documentos para o ensino médio, nível terminal da educação básica, prevalecendo inclusive as listagens de competências separadas por áreas.

Assim, focalizo especialmente neste artigo o currículo por competências tal como proposto na reforma do ensino médio. Identifico que nas diretrizes e nos parâmetros curriculares para o ensino médio (PCNEM)⁶ convivem o conceito de interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de campos disciplinares, e o conceito de competências, que pressupõe serem necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para a formação das competências. A partir de tal convivência, é estabelecido o controle dos conteúdos de ensino, submetendo-os aos interesses do mercado de trabalho. O currículo por competências associado ao currículo disciplinar e ao discurso da interdisciplinaridade e da contextualização formam o discurso regulativo, na teorização de Basil Bernstein⁷, constituinte do discurso pedagógico para o ensino médio.

Na teorização de Bernstein,⁸ o discurso pedagógico é um princípio de apropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador. Nesse processo de apropriação, denominado por Bernstein⁹ de recontextualização, o discurso pedagógico atua como o conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Como sempre é o discurso regulativo que domina o discurso instrucional, é por meio do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico.

A constituição do discurso pedagógico, a partir dessa recontextualização do discurso instrucional, acontece sempre que há transferência de textos¹⁰ de um contexto a outro. As propostas curriculares oficiais, e mesmo o currículo em ação nas escolas (campo de reprodução e de resistência), são sempre constituídos por processos de recontextualização. Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e de relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Dessa forma, o campo recontextualizador pedagógico oficial, constituído basicamente pelo Estado nacional sob influência de todos os demais campos (internacional, acadêmico, cultural, de produção), produz o discurso pedagógico oficial.

Nesse sentido, o conjunto de discursos da reforma do ensino médio no Brasil constitui o discurso pedagógico oficial dessa reforma. Neste artigo, analiso especialmente o discurso pedagógico oficial expresso nos PCNEM¹¹ relativo às competências. Considero que tal análise tem conseqüências importantes para a educação profissional, na medida em que a atual legislação, ao restabelecer uma dualidade entre formação profissional e formação geral, prevê uma articulação entre essas formações via parte diversificada do currículo do ensino médio. Ao ensino médio cabe a formação das competências mais gerais e ao ensino profissional, a formação das competências mais específicas.

No desenvolvimento dessa análise, localizo inicialmente o entendimento do conceito de competências na teoria curricular e situo que, a despeito de a reforma curricular do ensino médio afirmar princípios que aproximam o conceito de competências das perspectivas cognitivo-constructivistas, sua filiação dominante permanece sendo com a tradição dos eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos, submetida aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos em um paradigma pós-fordista. Em seguida, destaco o discurso das competências que está presente na reforma do ensino médio. Por fim, focalizo como o currículo por competências implica uma organização curricular integrada e analiso a convivência entre controle dos conteúdos via currículo por competências e controle dos conteúdos via currículo disciplinar nos PCNEM.¹² Nesse sentido, argumento o quanto o discurso regulativo da atual reforma do ensino médio encontra-se sintonizado com os interesses de mercado e dos processos produtivos.

As competências na teoria curricular

Na história do currículo, as teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento inicial associado aos trabalhos de Franklin Bobbitt¹³ e Werret Charters¹⁴, e seu ápice associado ao trabalho de Ralph Tyler.¹⁵ Como afirma Kliebard,¹⁶ Bobbitt, em seu *The Curriculum*, publicado em 1918, nos EUA, visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola. Nessa perspectiva, a criança era entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. Essa eficiência consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante. Por isso, as atividades do adulto produtivo eram, para Bobbitt, a fonte dos objetivos de um currículo. A ênfase na formulação de objetivos já se desenvolvia, na medida em que os princípios da administração científica incluíam a definição precisa e supostamente científica do produto a ser alcançado.

Por sua vez, Charters,¹⁷ em seu *Curriculum Construction*, publicado em 1923, marcou especialmente a orientação do currículo no sentido da eficiência social.¹⁸ Nesse livro, os métodos assumiram a centralidade do currículo, pois, uma vez determinados os objetivos da educação, estes deveriam ser interpretados em termos de atividades e de unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas. Dessa forma, sua teoria consistia de um planejamento extremamente determinado para construção de um currículo. Ainda segundo Pinar et al.,¹⁹ nenhum outro modelo de construção curricular antes de Tyler foi capaz de influenciar tanto a atividade de desenvolvimento curricular.

Quando Ralph Tyler²⁰ publicou seu *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, buscou associar princípios dos eficientistas sociais, tais como a centralidade nos objetivos, nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos, com princípios do pensamento de Dewey, tais como a centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades. Assim Tyler²¹ definia como fontes para os objetivos os estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e sobre os conteúdos específicos. Essas fontes deveriam ser analisadas sob a ótica da filosofia e da psicologia. Concordo, entretanto, com Kliebard²² quando afirma que Tyler recuperou sobretudo os princípios de Bobbitt, a começar pela própria centralidade conferida aos objetivos em seu trabalho.

Na tradição teórica de Bobbitt, Charters e Tyler, em linhas gerais, havia em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar. Tais teorias interpretavam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A idéia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados.

A prevalência dos objetivos, especialmente comportamentais, esteve intimamente relacionada a essa perspectiva.²³ A idéia, ainda muito presente no senso comum educacional de uma forma mais ampla, de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da

educação de uma forma geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional, de cidadão ou de sujeito social que se pretende formar, deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. Tal perspectiva nega a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares. Ao contrário, encara que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado. Por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido, na medida em que o comportamento do aluno, como expressão objetiva, sem ambigüidades e inequívoca do produto do processo educacional, garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência desse processo. Nesse sentido, os trabalhos de Benjamin Bloom,²⁴ Robert Mager²⁵ e J. Popham,²⁶ visando à formulação de objetivos comportamentais, inseriram-se nessa perspectiva.

Nos anos 70, como já foi discutido por Macedo,²⁷ uma das vertentes de influência dessas teorias curriculares ficou conhecida como ensino para a competência. Inicialmente, o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino.²⁸ Nessa linha, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela idéia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

Nessa perspectiva, como discutem Jones e Moore,²⁹ as competências continuam assumindo, sobretudo, o enfoque comportamentalista. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

As atuais propostas curriculares para o ensino médio, ainda que não apresentem em suas referências bibliográficas autores situados nessa tradição, efetivamente mantêm um discurso vinculado aos efficientistas sociais. Esse discurso se apresenta recontextualizado pela associação a perspectivas cognitivo-construtivistas, como passo a analisar.

As competências nas atuais propostas curriculares para o ensino médio

No momento atual, em diferentes países no mundo ocidental, o conceito de competências tem configurado as reformas curriculares. Não que exista um discurso homogêneo em todas essas reformas. Há sempre recontextualizações locais nos diferentes países, produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, dos órgãos de governo locais e de países com os quais estabelecem relações de intercâmbio, em busca de legitimação e de acordos, bem como por interseções com os campos de controle simbólico e de produção.³⁰ Porém, há um certo direcionamento comum devido à confluência de interesses políticos e econômicos expressos pelas políticas de quase-mercados, no dizer de Whitty et al.³¹, estabelecidas em diferentes países. Tal direcionamento está expresso, por exemplo, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,³² que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizantes, propondo sua ampliação a todas as crianças.

Tal como já foi analisado para o caso das diretrizes curriculares para a formação de professores³³ e para o caso do ensino fundamental,³⁴ o conceito de competências na reforma do ensino médio tem assumido um significado que associa dimensões cognitivistas, oriundas de teorias sobre competências em contextos não-educacionais das ciências sociais, aos enfoques comportamentalistas do conceito de competências da teoria curricular. Ainda que, na apresentação desse conceito em documentos do MEC,³⁵ haja referências apenas a Piaget e a Chomsky.

No dizer de Bernstein,³⁶ o conceito de competências pode ser identificado em diferentes perspectivas nas ciências sociais, seja na competência lingüística em Chomsky, na competência cognitiva, em Piaget ou na competência cultural, em Lévi-Strauss. Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque nitidamente democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se auto-regular.

Como já analisei anteriormente,³⁷ tal enfoque democrático constitui um fator de legitimação das propostas curriculares para o ensino médio, pois sua incorporação aos documentos lhes confere uma possibilidade de associação a perspectivas críticas de educação. Entretanto, tal enfoque cognitivista apresenta-se recontextualizado por associação efetiva com os enfoques comportamentalistas, com predominância destes últimos. Nas palavras do atual secretário de educação média e tecnológica do Ministério da Educação, podemos entender por competências:

(...) os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer", operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.³⁸

Nesse sentido, o conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. As competências requerem a produção de habilidades, um "saber fazer" necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado³⁹. Assim, as competências agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional. Essa relação com o exercício profissional não acontece apenas na educação especificamente profissional, mas também na formação geral, como no caso do ensino médio brasileiro.

Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. No caso do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem atuando significativamente sobre as escolas oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo de competências.

A implantação desse modelo é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.⁴⁰

Por outro lado, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um "saber fazer" associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas.⁴¹ Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídas por competências técnicas derivadas dos saberes especializados.

Significativamente, nos PCNEM, a discussão sobre as relações entre conhecimento escolar, conhecimento cotidiano e saberes populares, dominante na perspectiva crítica de currículo, é substituída pela idéia de contextualização. Nessa idéia, os contextos referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses espaços, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade.⁴²

Assim, defendo que o currículo por competências efetivamente atua na reforma do ensino médio como um discurso regulativo que, associado ao currículo disciplinar, tem por finalidade controlar os conteúdos a serem ensinados nas escolas, como analiso na próxima seção.

O currículo por competências como princípio de organização curricular

Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades. Essa, por exemplo, vem sendo a orientação mais recente conferida à educação profissional no Brasil. Diferentes módulos permitem a formação de conjuntos de habilidades e competências que visam transcender a uma qualificação profissional específica.

Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos.⁴³ Essa característica de ser integrado muitas vezes traz para o currículo por competências a positividade conferida à integração curricular. Não cabe, contudo, entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica sem que sejam analisadas a quais finalidades educacionais se associa.

Em direção oposta a outras propostas de currículo integrado, diretamente associadas a enfoques questionadores das teorias da eficiência social, como por exemplo as teorizações de Dewey⁴⁴ ou da perspectiva crítica de currículo, a integração em pauta no currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, a integração contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado.

Tal caráter integrado do currículo por competências associa-se, contraditoriamente, na reforma do ensino médio ao currículo interdisciplinar. Os PCNEM estabelecem um currículo organizado em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática); Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia & Política e Filosofia). Como princípio integrador, são escolhidas as tecnologias e toda proposta curricular tem por

eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.

Apesar desses princípios integradores apresentados, os PCNEM permanecem garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os objetivos educacionais aos limites disciplinares. Isso porque seu processo de elaboração foi eminentemente disciplinar (equipes disciplinares elaborando de forma isolada os documentos). Além disso, como é salientado em seu texto, a interdisciplinaridade não visa superar as disciplinas. O objetivo da interdisciplinaridade é:

(...) utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.⁴⁵

Sendo assim, as competências, que não dependem de saberes disciplinares, se articulam nos PCNEM com as disciplinas, que pressupõem uma determinada seleção de conteúdos, e com a interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de disciplinas. Dessa forma, os PCNEM apresentam listagens de competências e habilidades para cada área e para cada disciplina, parecendo conferir um caráter disciplinar às competências específicas.

No entanto, nas listagens de competências e habilidades, é possível identificar enunciados que remetem a aspectos especificamente disciplinares, tais como:

n Apresentar suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo. (Biologia)⁴⁶

n Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (Língua Portuguesa)⁴⁷

n Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. (História)⁴⁸

Igualmente é possível identificar enunciados de habilidades genéricas, nitidamente passíveis de serem traduzidas em comportamentos, ações ou operações, análogos aos desempenhos dos objetivos comportamentais de Mager,⁴⁹ que poderiam ser desenvolvidos pela disciplina em questão:

n Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (Geografia)⁵⁰

n Selecionar e utilizar idéia e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em Química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes. (Química)⁵¹

n Identificar os equipamentos de Informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos. (Informática)⁵² Por outro lado, ainda é possível identificar competências genéricas não obrigatoriamente associadas a conteúdos disciplinares, sequer obrigatoriamente associadas à disciplina em cuja listagem de competências foi incluída:

n Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. (Língua Portuguesa)⁵³

n Dimensionar a capacidade crescente do homem propiciada pela tecnologia. (Física)⁵⁴

Em contrapartida, no documento do ENEM,⁵⁵ as cinco competências e vinte e uma habilidades listadas não são disciplinares e remetem sobretudo a aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidos por diferentes disciplinas, de forma integrada ou não, como por exemplo:

n Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.⁵⁶

n Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.⁵⁷

n Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.⁵⁸

Tais habilidades são entendidas como a expressão das cinco competências listadas para o ENEM⁵⁹ e constituem a base para as questões a serem incluídas no exame (três questões para cada habilidade). Assim, as competências podem ser esquemas mentais, mas precisam ser traduzidas em um saber fazer passível de ser mensurado.

Acrescente-se a isso o fato de que os PCNEM não apresentam discussões e análises de conteúdos mais amplas, focalizando especialmente a organização em detrimento da seleção curricular. Com isso, tendem a transmitir a idéia de que a grande mudança necessária ao ensino médio é uma mudança de organização curricular e não, de seleção de conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos

ficam subsumidos às competências: interessam os conteúdos que permitem a formação das competências e habilidades previstas.

Concluo, portanto, que o currículo por competências e o currículo disciplinar associados permanecem como instrumentos de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Considerações Finais

Em função da análise empreendida até aqui, é possível afirmar que o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos).

A crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da "empregabilidade" torna-se vital. Não se formamais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. Com isso, a qualificação profissional não se resume às atividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores necessárias às tecnologias que sustentam as novas formas de produção do contexto pós-fordista. Trata-se de um processo que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante mudança.⁶⁰ Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não são assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionadas com uma atitude do indivíduo: sua incapacidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado.

Por outro lado, há o risco efetivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, mas também dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.

Especificamente no que se refere à reforma do ensino médio, concluo que o currículo por competências, articulado à permanência do currículo disciplinar, compõe um discurso regulativo capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso instrucional e produzir o discurso pedagógico. Em outras palavras, permanece a organização disciplinar, mas nesse caso os conteúdos mostram-se submetidos às exigências das competências a serem formadas.

Certamente é preciso considerar que tais orientações oficiais não são assimiladas pelas diferentes instituições educacionais da mesma maneira. Uma vez estabelecidas as diretrizes curriculares oficiais, elas têm um poder de influenciar escolas e demais instituições educacionais, mas a incorporação efetiva ao currículo em ação nas escolas também passa obrigatoriamente por processos de recontextualização capazes de produzir novas organizações curriculares. Por outro lado, não é possível analisar a recontextualização dessas políticas nas escolas sem considerar a capacidade de o Estado atuar como regulador dessas ações. Essa capacidade materializa-se nos processos de avaliação, de distribuição de recursos e na disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

Assim, nos processos de recontextualização no interior de cada uma das instituições educacionais sempre há espaço para ressignificar, por exemplo, os princípios instituídos oficialmente, na medida em que campos de resistência e de conflito se estabeleçam. Saliento, porém, que essa ressignificação pode acabar se tomando uma associação de textos de concepções teóricas distintas, incapaz de potencializar a capacidade crítica de um currículo, principalmente se não forem analisadas as finalidades educacionais às quais as diferentes concepções curriculares servem, seja no contexto de sua produção, seja no novo contexto em que são inseridas.

Em contrapartida, tão mais facilmente favoreceremos discursos críticos, quanto mais estivermos fundamentados nos diferentes discursos curriculares produzidos e pudermos questionar sua associação a princípios conservadores. Essa postura é ainda mais importante nos dias atuais, quando muitos discursos curriculares conservadores aparecem recontextualizados na tentativa de

assumirem a aparência de inovação e de crítica e, assim, alcancarem legitimidade.

Notas

1 BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 07 de abril de 1998. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível na internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0298.doc>

2 Id. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

3 Id. Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 1999a. Disponível na internet no endereço: <http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm>

4 Id. Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE, 2001a. Disponível na internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>

5 Id. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica e da educação profissional de nível técnico (documento síntese). Brasília: MEC/CNE, 2001b. Acessível via internet no endereço: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/DirBasica/basica.doc>

6 Id. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b. 4 v. 188 p. Esta versão dos parâmetros inclui também o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

7 BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996; Id. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Paideia/Morata, 1998

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

10 Para BERNSTEIN (1996, 1998) *op. cit.* um texto é qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir. Essas representações pedagógicas expressam materialmente as relações sociais. No entanto, quando utilizo o termo "texto" neste artigo estou me referindo às produções escritas. Mas é importante pensar que muitas vezes são transferidos de um contexto a outros textos que não os escritos.

11 BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. (1999a) *op. cit.*

12 Id. *ibid.*

13 BOBBITT, Franklin. The curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1918.

14 CHARTERS, Werret. Curriculum construction. New York: Macmillan, 1923.

15 TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

16 KLIEBARD, Herbert. Burocracia e teoria do currículo. In: Messick, R.; Paixão, L.; Bastos, L. (Org.) (or Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

17 CHARTERS, Werret. (1923) *op. cit.*

18 Id. *ibid.*

19 Id. *ibid.*

20 TYLER, Ralph. (1974) *op. cit.*

21 Id. *ibid.*

22 KLIEBARD, Herbert. Os princípios de Tyler. In: Messick, R.; Paixão, L.; Bastos, L. (Org) Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

23 Para uma análise consistente sobre as implicações dessa prevalência dos objetivos na educação, ver: GIMENO SACRISTÁN, José. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1995.

- 24 BLOOM, Benjamin. Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
- 25 MAGER, Robert. A formulação de objetivos de ensino. Porto Alegre: Globo, 1987.
- 26 POPHAM, J. apud PINAR, et al., Understanding curriculum. New York: Peter Lang, 1996.
- 27 MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu (MG) 2000. Textodisponível na internet no endereço: <http://www.anped.org.br/outtext.htm>; Id. Currículo e competência. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 28 JONES, Lynn; MOORE, Rob. Education, competence, and the control of expertise. British Journal of the Sociology of Education, n. 14 , p. 385-397, 1993.
- 29 Id. Ibid.
- 30 Para maiores desenvolvimentos sobre a tensão global/local nas políticas curriculares de recontextualização da atualidade, com especial foco no ensino médio, ver: Lopes, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, 2002. No prelo.
- 31 Whitty, Power e Halpin denominam as atuais políticas educacionais de "políticas de quase-mercados", em uma distinção com a idealização de um mercado livre (cada vez menos existente na realidade). Nessas políticas há uma tendência em separar o prestador do serviço educacional e o financiador desse mesmo serviço, de maneira tal que alunos e suas famílias são tratados como clientes que podem escolher entre diferentes prestadores. Tais prestadores competem entre si pela possibilidade de prestar o serviço, ao mesmo tempo em que o governo regula fortemente o processo educacional. Ver: WHITTY, Geoff; POWER, Sally; HALPIN, David. La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata, 1999.
- 32 DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.
- 33 DIAS, Rosanne Evangelista. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu, 2001. Texto disponível na internet no endereço: <http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt12>
- 34 MACEDO (2001) op. cit.
- 35 BERGER FILHO, Ruy. Currículo por competências. MEC, 1999. Disponível na internet pelo endereço <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curricompet.doc>
- 36 BERNSTEIN, Basil (1996) op. cit. ; Id. (1998) op. cit.
- 37 LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice;MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, no prelo.
- 38 BERGER FILHO, Ruy (1999) op. cit.
- 39 JONES, Lynn; MOORE, Rob (1993) op. cit.
- 40 BRASIL. Ministério da Educação. Documento básico 2000: exame nacional do ensino médio. Brasília, MEC/INEP, 2000. Disponível na internet no endereço: <http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm>
- 41 JONES, Lynn; MOORE, Rob (1993) op. cit.
- 42 Para maiores desenvolvimentos dessa questão no que se refere à área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ver: LOPES, Alice; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes contextos na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: integração com base no mercado. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3. Anais. Atibaia (SP): ABRAPEC, nov, 2001. No prelo.
- 43 Para um desenvolvimento da discussão sobre outros princípios integradores na história do currículo, ver LOPES, (2001) op. cit.
- 44 DEWEY, John. Como pensamos. São Paulo: Nacional, 1959; Id. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- 45 BRASIL. (1999b) op. cit., v. 1, p. 44.

46 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 45.

47 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 47.

48 Id. (1999b) op. cit., v. 4, p. 55.

49 MAGER, Robert F. A formulação de objetivos de ensino. Porto Alegre: Globo, 1987.

50 BRASIL. (1999b) op. cit., v. 4, p. 69.

51 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 79.

52 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 121.

53 Id. (1999b) op. cit., v. 2, p. 47.

54 Id. (1999b) op. cit., v. 3, p. 61.

55 Id. (2000) op. cit.

56 Id. (2000) op. cit. habilidade 2.

57 Id. (2000) op. cit., habilidade 15.

58 Id. (2000) op. cit., habilidade 17.

59 Id. (2000) op. cit.

60 AFONSO, Almerindo Janela. Educação, sociedade da informação e redes de conhecimento: um contributo para o debate. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Texto apresentado no Seminário de Redes e Tecnologias - SEMTEC na mesa : A tecnologia e a ética na contemporaneidade.