

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANDRÉ LUÍS NALIN

CONHECIMENTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

CAMPINAS

2023

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ANDRÉ LUÍS NALIN**

CONHECIMENTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**CAMPINAS
2023**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71 Nalin, André Luís
N171c

Conhecimento escolar e o desenvolvimento de competências / André Luís Nalin. -
Campinas: PUC-Campinas, 2023.

93 f.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação . 2. Política - Educação. 3. Competência em
informação - Conhecimento - Escola. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 370.71

ANDRÉ LUÍS NALIN

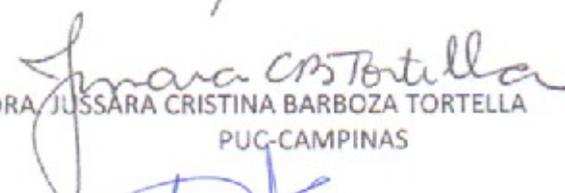
**CONHECIMENTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

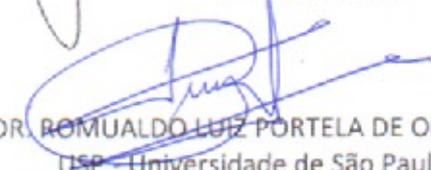
APROVADA: 27 de fevereiro de 2023.



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA
PUC-CAMPINAS



DR. ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA
USP - Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha família, pelo apoio incondicional que me deram ao longo de todo o processo.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria sido concluída caso dependesse do esforço exclusivo de seu autor. Agradeço, em primeiro lugar, à Deus pelas incontáveis dádivas que tornaram a conclusão desta empreitada possível. Também sou grato à minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, pela incansável dedicação que demonstrou ao me formar pesquisador. Aos membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelas preciosas contribuições para o resultado final desta pesquisa. Especialmente, agradeço à comunidade do Colégio Rio Branco Campinas, pelo apoio essencial em diferentes frentes que viabilizaram a realização deste sonho.

RESUMO

Observa-se que o termo “competência” tem ganhado centralidade para nortear os critérios nas orientações curriculares em alguns países europeus e latino-americanos. A justificativa usada para tal direcionamento é a necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, principalmente às constantes mudanças no conhecimento produzido pelas comunidades de especialistas. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o conceito de competência é entendido como a capacidade de mobilizar conhecimentos distintos e de agir visando a resolução de problemas, de complexidade variada, relacionados à vida cotidiana. O mesmo conceito, de acordo com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), envolve a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo). Nesse contexto, defende-se a adoção de orientações curriculares que visem o desenvolvimento de competências, pois entende-se que elas seriam capazes de promover o encontro entre escola e trabalho. Conseqüentemente, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas (situações-problema), arranjadas em currículos interdisciplinares. No plano profissional, por sua vez, também é possível constatar o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência, definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar. Com base no que fora dito até aqui, nasce essa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que tenciona analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos escolares, por meio do entendimento de como eles se relacionam no trabalho escolar. Em busca de entender tal articulação, realizamos uma pesquisa bibliográfica abrangendo três plataformas: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), Educ@ (Fundação Carlos Chagas) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Os descritores utilizados foram “Conhecimento escolar” e “Competências”. Desta forma, a partir da leitura do material bibliográfico obtido, pretendemos avaliar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos escolares. Faremos isso por meio do diálogo com interlocutores de referência na área de educação, os quais tratam da relação entre finalidade da educação, conhecimento escolar e elaboração de currículos. Dentre esses interlocutores, os principais são Bernard Charlot, Jacques Delors, José Carlos Libâneo, José Mário Pires Azanha, Michael F. D. Young, Philippe Perrenoud, Stephen J. Ball. Buscamos elucidar o problema: como o desenvolvimento de competências e de conhecimento se articulam no campo educacional? Desse modo, o objetivo é o de analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos escolares. Também pretendemos colaborar para as reflexões no campo da formação de professores, oferecendo subsídios para uma implementação crítica das diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, tanto no âmbito dos currículos como no da avaliação.

Palavras-chave: Competências. Conhecimento escolar. Políticas Educacionais. Formação de Professores.

ABSTRACT

It has been observed that the term "competence" has gained centrality to guide the criteria in curriculum standards in some European and Latin American countries. The justification used for such focus is the need to adapt education to the demands of the contemporary world, especially the constant changes in knowledge produced by expert communities. In the BNCC (Common National Curricular Base) the concept of competence is understood as the ability to mobilize distinct knowledge and act on it to solve problems of varying complexity related to everyday life. The same concept, according to the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular situation. In this context, it is advocated the adoption of curricular guidelines aimed at the development of competencies, because it is understood that they would be able to promote the encounter between school and work. Consequently, we witness the organization and legitimization of the shift from teaching centered on disciplinary knowledge to teaching defined by the production of verifiable skills in concrete and specific situations (problem situations), arranged in interdisciplinary curricula. At the professional level, in turn, we can also see the displacement of the concept of qualification towards the notion of competence, defined in relation to the work processes that individuals should be able to understand and master. Based on what has been said so far, this bibliographic research of qualitative nature was conceived aiming to analyze the possible relations between the development of competencies and the appropriation of school knowledge, through the understanding of how they relate in the school work. In order to understand this articulation, we carried out a bibliographic research covering three platforms: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) access, Educ@ (Fundação Carlos Chagas) and SciELO (Scientific Electronic Library Online). The descriptors used were "School Knowledge" and "Competencies". Thus, from the reading of the bibliographic material obtained, we intend to evaluate the possible relations between the development of competencies and the appropriation of school knowledge. We will do this through dialogue with reference interlocutors in the field of education, who deal with the relationship between the purpose of education, school knowledge and curriculum development. Among these interlocutors, the main ones are Bernard Charlot, Jacques Delors, José Carlos Libâneo, José Mário Pires Azanha, Michael F. D. Young, Philippe Perrenoud, Stephen J. Ball. We seek to elucidate the problem: how do the development of competencies and knowledge articulate in the educational field? Hence, the objective is to analyze the possible relations between the development of competencies and the appropriation of school knowledge. We also intend to contribute to the reflections in the field of teacher education, offering subsidies for a critical implementation of the guidelines established in official documents, both in the scope of curricula and assessment.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO 1	17
CONHECIMENTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ...	17
1.1 Competências e a Base Nacional Comum Curricular	23
1.2 A Pedagogia das Competências	26
1.3 Conhecimento e currículo	29
CAPÍTULO 2	37
O QUE DIZEM AS PESQUISAS	37
2.1 Mobilização de conhecimentos visando a resolução de problemas (competência)	38
2.2 Conhecimento como processo de construção	49
2.3 Conhecimento escolar como recontextualização do conhecimento acadêmico/científico.....	52
2.4 Crítica a um modelo tradicional de transmissão do conhecimento	58
2.5 Conhecimento, identidade e relações de poder	64
2.6 Perspectiva materialista-histórica de conhecimento	69
CAPÍTULO 3	76
DIÁLOGO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O MATERIAL BIBLIOGRÁFICO	76
3.1 Insularidade ou Híbridez no Currículo	76
3.2 Aprender a aprender, habilidade transferível ou disciplinar?	80
3.3 “Cabeças bem-feitas” ou “Cabeças bem-cheias” – o que deve orientar o currículo?	83
3.4 Currículo como recontextualização do conhecimento científico versus “praticismo”	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO

En efecto, las novelas mienten - no pueden hacer otra cosa - pero ésa es sólo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que sólo puede expresarse encubierta, disfrazada de lo que no es (LLOSA, 2012, p. 48).

Todo escritor é também um oráculo, misturam-se em sua fala os discursos de outros e, no que diz, é quase impossível distinguir o que é de fato seu do que são meras reformulações ou ecos distantes de seus interlocutores. Ao narrar minha história, tenho a consciência de que todo o narrar é um ato ególatra. Uma vez que os episódios que compõem minha biografia são cheios de outras personagens, as quais certamente apresentariam distintas versões destes eventos.

Cheguei ao mundo no mês de dezembro, mais precisamente três dias após a celebração do Natal de 1980, filho único de uma família de classe média. Meu pai era técnico em eletrônica, autodidata e formado pelo Instituto Universal Brasileiro, instituição herdada da ditadura Vargas, criada para estimular o desenvolvimento industrial na tentativa de superar os efeitos econômicos da Segunda Guerra Mundial (FARIA *et al.*, 2011). Minha mãe era dona de casa, mas também, futuramente, faria um curso técnico de esteticista, fato que me possibilitou continuar na classe média mesmo após o divórcio de meus pais.

Meu início de vida também é marcado pelo fim de um período histórico. No ano de meu nascimento, a ditadura militar ainda respirava, mas com a ajuda de aparelhos. João Figueiredo, o estadista que preferia o cheiro de cavalos ao do povo, era então presidente e acabara de assinar a Lei da Anistia (28 de agosto de 1979), preparando, a contragosto, o caminho para a redemocratização. Assim terminava o período do “milagre econômico”, ocasião de intenso crescimento financeiro, ocorrido durante a ditadura e financiado com capital estrangeiro, que finalmente cobrava o seu preço. A crise econômica, acompanhada da redução do padrão de vida de grande parte da população, de desemprego estrutural e de inflação alta, acelerou o fim da ditadura.

Desse período me restam poucas lembranças. Alguns flashes do movimento das Diretas Já, vistos pela televisão, que atingiu seu auge em 1984; das eleições indiretas de um presidente civil, Tancredo Neves, e de sua morte antes de tomar posse. Naquele momento nosso gérmen de democracia sofre seu primeiro golpe, quando assume o vice, José Sarney, colaborador direto da ditadura. Entretanto, dado o contexto intrincado de retomada do regime democrático, as vertentes progressistas

no Congresso Nacional fizeram essa concessão para preservar as conquistas e preparar uma nova constituição (MINTO, 2013).

Embora com limitações, houve avanços significativos no processo da redemocratização, com consequências diretas no sistema educacional. Havia uma consciência política de que algumas tendências herdadas da ditadura, como as de privatização, de fragmentação dos sistemas de ensino e de centralização e tecnificação das políticas educacionais, precisavam ser revistas. Nos primeiros anos deste novo período republicano brasileiro, foi elaborada nossa Constituição Cidadã, promulgada em 1988, a qual declara que todo cidadão tem direito à educação e é dever do Estado garanti-lo.

Consolidado o direito universal à educação, ainda restava a árdua tarefa de construir um sistema nacional de educação público, gratuito e com controle sobre seu financiamento descentralizado e democratizado. Nesse ínterim, outro grupo ganha protagonismo na organização deste novo modelo educacional republicano, os defensores da escola privada, formado por empresários do ensino e representantes das instituições confessionais. Consequentemente, a discussão se organizou em torno de para onde deveriam ser direcionados os investimentos públicos em educação. Desse modo, o ensino privado confessional saiu vitorioso deste embate, recebendo verbas públicas para suas instituições, por meio de subsídios fiscais (isenção tributária) e pela concessão de bolsas de estudos. Apesar da laicidade do Estado previsto na constituição, o ensino religioso confessional cristão (católico) foi mantido em algumas escolas oficiais (MINTO, 2013).

Desse período, lembro-me com mais exatidão da primeira escola que frequentei, gerida por uma congregação de freiras beneditinas. Tínhamos diariamente aulas de religião e o ensino era ainda distante dos ideais republicanos. No terceiro ano do Ensino Fundamental I, tive que mudar de colégio por questões financeiras. De acordo com o meu pai, os reajustes constantes na mensalidade, impulsionados pela inflação sem controle na época, eram bem maiores do que seus aumentos salariais. Segundo a versão da madre superiora, diretora da instituição, era meu pai quem ganhava pouco e precisava buscar um colégio mais condizente com nossa situação financeira.

A segunda escola que frequentei também era privada, franquia de uma grande rede que viria na lentidão planejada para o desenvolvimento de um ensino público de qualidade uma oportunidade de lucro. Estudei nessa instituição até a oitava série do

Ensino Fundamental. Carrego poucas memórias deste período, mas uma me marcou profundamente. Essa lembrança foi cunhada em uma aula de Educação Moral e Cívica, resquício curricular da ditadura. Naquele dia a professora nos contou, pela primeira vez, sobre a luta de um movimento social chamado MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) pela reforma agrária. Sinto até hoje a fascinação com que a escutei dar contornos aos sentimentos de injustiça que até então carregava em mim, amorfos. Infelizmente essa foi sua única aula no colégio, cujo corpo discente era composto, em sua maioria, por filhos de latifundiários e membros da elite local.

A entrada na década de noventa foi marcada pela esperança em um mundo melhor. O Muro de Berlim acabara de ruir e, pelo menos de acordo com a leitura de Fukuyama (2015), chegamos ao fim da história com a vitória incontestável do capitalismo. Rota a cortina de ferro, o mundo admirava atônito as barbáries cometidas em nome do sonho socialista. No Brasil, havia o otimismo da primeira eleição direta para a presidência da república em nosso novo período republicano. Neste contexto, o vermelho da bandeira, o discurso sindical e a origem operária e nordestina do opositor ataçaram os preconceitos da sociedade brasileira que não hesitou em eleger um *outsider* com pouca projeção na política nacional: Fernando Collor de Mello derrota Lula no segundo turno. Em seu breve mandato presidencial, antes de sofrer impeachment em 1992, Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), programa similar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído cinco anos antes por José Sarney. Mas essa iniciativa dura apenas um ano. Parcas, se não nulas, são suas contribuições para a educação nacional (FERREIRA, 2013).

Após o impedimento de Collor, assume seu vice, Itamar Franco, que coordena a criação do Plano Real, responsável pelo controle da inflação. Esse êxito econômico elege seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), à presidência. Durante os dois mandatos de FHC são criados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ambos em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em 1998.

Por mais polêmicas que sejam as reformas de cunho liberal implementadas no primeiro mandato de FHC, a estabilização da inflação e a política de paridade cambial possibilitaram um temporário período de bonança para a classe média nacional. Neste

período, eu estava ingressando no Ensino Médio, quando tive a oportunidade de passar um ano estudando nos Estados Unidos. Como o ano escolar estadunidense tem início no mês de setembro e visando economizar para as despesas que teria durante o intercâmbio, cursei o primeiro semestre de 1997 em uma escola pública de minha cidade, Escola Estadual Fernando Costa, minha primeira experiência com o ensino público até aquele momento.

No segundo semestre de 1997, embarquei para os Estados Unidos onde moraria por um ano com uma família americana na zona rural do estado de Wisconsin. Estudei em uma escola pública. Não tinha despesas de moradia, apenas pessoais (alimentação no colégio, produtos de higiene pessoal, roupas etc.). A família que me hospedou o fez ciente de seu dever de propagar o “sonho americano”, também pelo incentivo fiscal (dedução em suas obrigações fiscais com a receita). A ideia dos programas de intercâmbio cultural fora concebida durante a Guerra Fria para expandir a influência da cultura e do estilo de vida estadunidense pelo mundo. Confesso que já cheguei lá convertido e convencido da superioridade daquele estilo de vida depois de anos sendo doutrinado por Hollywood e pela indústria fonográfica.

Surpreendentemente, minha descatequização ocorreu em solo sagrado. Nas aulas de história aprendi sobre a violência contra os povos locais que possibilitou a conquista do Oeste, sobre a opressão da população negra e de como os Estados Unidos haviam apoiado ditaduras militares em toda América Latina durante a Guerra Fria sob o pretexto de conter o avanço do comunismo. Macartismo, *Big Stick*, Destino Manifesto, em cada aula ruía, tijolo por tijolo, o edifício idólatra que construía sobre aquela nação. Então, naquele momento, fez sentido para mim a máxima atribuída à Churchill de que “a democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais formas que têm sido experimentadas de tempos em tempos”. Nas mesmas aulas, também aprendi sobre os movimentos de resistência à segregação racial liderados por figuras fascinantes como Rosa Parks, Martin Luther King e Malcom X, a resistência contra os excessos do macartismo, as políticas progressistas de Franklin Delano Roosevelt, os protestos contra a Guerra do Vietnã, movimentos possíveis apenas em regimes democráticos.

Mais importantes do que as aulas de história foram as de literatura, pois nelas os fatos históricos ganhavam rostos, nomes e sentimentos. O sofrimento da Grande Depressão fez mais sentido por meio da jornada em busca de subempregos dos amigos George e Lennie (STEINBECK, 1994). A desumanização da população negra

ganhou vida com a história da falsa acusação de estupro que culminou na execução de Tom Robinson contada magistralmente por Harper Lee (LEE, 2014). As contradições do comunismo se mostraram mais vívidas nas novelas orwellianas (ORWELL, 2004). Enfim, entendi por meio da literatura que verdades podem ser melhor ditas através das alegorias da ficção.

Depois de um ano, voltei ao Brasil mais consciente e orgulhoso de minha identidade nacional por meio do contraste com o estranho, com o estrangeiro. Cheguei em solo brasileiro como quem o via pela primeira vez. Tudo fazia mais sentido, até a culinária ganhar nova proporção – meu primeiro pedido para minha mãe foi um prato de arroz com feijão – mais tarde minha descoberta de Câmara Cascudo (CASCUDO, 2011) elucidaria esse sentimento de identificação nacional pela alimentação em sua obra prima *História da Alimentação no Brasil*. A partir daquela experiência busquei entender melhor minha identidade por meio da leitura de autores nacionais: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, Darcy Ribeiro, Graciliano Ramos, Clarice Lispector tornaram-se companheiros constantes. A paixão pelas línguas também me levou a estudar o espanhol, que me abriu uma porta para um novo mundo. Trilhei as veias abertas da América Latina com Eduardo Galeano, conheci o universo fantástico com García Marques, encantei-me com a beleza poética de Neruda e com o mistério inclassificável das obras de Borges.

A paixão pelas Letras naturalmente conduziu-me ao curso universitário e me colocou na carreira docente. Em 2006, ingressei na faculdade de Letras da Universidade Estadual de Campinas. Trabalhava durante o dia e frequentava as aulas do período noturno. Os dias eram fisicamente exaustivos, mas me sentia realizado acadêmica e profissionalmente. Nesse período, acompanhei com esperança a eleição de um presidente afrodescendente nos Estados Unidos e de um operário nordestino no Brasil, a expansão dos investimentos em educação e implementação de políticas públicas de inclusão social. Avançamos, nesta ocasião progressista da política nacional, com a ascensão à classe média de milhares de concidadãos. Também tivemos melhorias nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior por meio de cotas, programas de financiamento estudantil como o FIES e a abertura de novas universidades e Institutos Federais. A reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2005, facilitou o acesso às instituições de ensino superior públicas federais. Na primeira década dos anos 2000 também me casei. Minha esposa, filha de um metalúrgico do ABC paulista com uma dona de casa, pôde então

cursar uma universidade contemplada com uma bolsa do ProUni (Programa Universidade para Todos).

Optei por iniciar este estudo narrando brevemente as mudanças educacionais na Nova República de forma pessoal para ilustrar como as escolhas políticas nesse campo impactam de maneira particular histórias individuais. Minha vida e a de minha família foi transformada pela educação formal, que nos possibilitou o acesso a conhecimentos que não circulavam em nosso meio familiar. Saberes esses que nem sempre estão relacionados a nossa realidade imediata, que tampouco encontram aplicação direta na resolução de problemas cotidianos, mas que são imprescindíveis para a ampliação de nosso entendimento do mundo. Confesso que enfrentamos dificuldades no processo. Os conhecimentos que acessávamos na escola nos eram estranhos, não circulavam em nossas conversas em família na hora do almoço, não eram comuns aos nossos pais, que não tiveram acesso ao ensino superior, mas pouco a pouco foram nos transformando a cada barreira hermenêutica herdada e transposta.

Assim nasceu minha aproximação com os temas centrais desta dissertação: o conhecimento escolar e a Pedagogia das Competências; a prática docente inserida no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as consequentes inquietações sobre como a questão da aquisição de conhecimentos na escola se articula com a utilização de currículos orientados para o desenvolvimento de competências.

Compreendo, por experiência própria, que a apropriação de conhecimentos só acontece por meio de acessos constantes e em diferentes contextos. Como uma boa obra literária, qualquer saber precisa ser revisitado para fazer sentido e ser incorporado ao ponto de nos constituir. Entretanto, também entendo que cada indivíduo não precisa partir do zero na missão de entender a realidade de forma sistematizada (científica). Como membros da comunidade humana, podemos contar com o legado deixado pelas gerações que nos antecederam, composto não só por um amontoado de dados a serem memorizados, mas por procedimentos de como esses conhecimentos podem ser gerados, aprofundados e adquiridos.

Ao longo da história, principalmente nos dois últimos séculos, métodos foram criados pelas comunidades de especialistas para que novos conhecimentos fossem produzidos. Complementarmente, com a formalização da educação e consequente atribuição de sua responsabilidade à escola, as comunidades de especialistas passaram a se comunicar com seus potenciais membros (alunos), por meio do

discurso pedagógico (recontextualização do discurso científico) por meio de seus tradutores, os professores.

Com base no que fora dito até aqui, surge essa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual deseja analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos escolares, por meio do entendimento de como eles se relacionam no trabalho escolar. Em busca entender tal articulação, realizamos uma pesquisa bibliográfica abrangendo três plataformas: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), Educ@ (Fundação Carlos Chagas) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Os descritores utilizados foram “Conhecimento escolar” e “Competências”. Obtivemos um total de trinta artigos: dez na plataforma CAPES, dois na Educ@ e dezoito na SciELO.

Após a pesquisa bibliográfica, decidimos utilizar todos os textos levantados para a análise, uma vez que abordam, embora em diferentes níveis de aproximação, a temática do desenvolvimento de competências e/ou a questão da apropriação de conhecimentos em contextos diversos. Buscamos elucidar o problema: como o desenvolvimento de competências e de conhecimento se articulam no campo educacional? Assim, o nosso objetivo é o de analisar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos escolares.

Antes de empreender na resposta para o problema, achamos necessário esclarecer o que entendemos ser as atribuições e os limites de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e como os dados levantados devem ser analisados. O primeiro ponto a ser esclarecido é a distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, neste ponto entendemos tal como Lima e Miotto que essa confusão acontece, porque

[...] falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38)

Também é importante elucidar que o objetivo da pesquisa bibliográfica deve ser

[...] a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266).

Ainda, o pesquisador tampouco pode se esquecer de realizar “um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266). Em vista disso, a pesquisa bibliográfica é, portanto, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) e “o pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Desta forma, a partir da leitura do material bibliográfico obtido, pretendemos avaliar as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos escolares. Faremos isso através do diálogo com interlocutores de referência na área da educação, que tratam da relação entre finalidade da educação, conhecimento escolar e elaboração de currículos. Dentre esses interlocutores, os principais são Bernard Charlot, Jacques Delors, José Carlos Libâneo, José Mário Pires Azanha, Michael F. D. Young, Philippe Perrenoud, Stephen J. Ball.

Buscamos contribuir para a ampliação do debate sobre como o desenvolvimento de competências e de conhecimento se articulam no campo educacional, colaborando para as reflexões no âmbito da formação de professores, especialmente nas atividades do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Da mesma forma, pretendemos colaborar ao oferecermos subsídios para uma implementação crítica das diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, tanto no âmbito dos currículos como no da avaliação.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, **Conhecimento escolar e o desenvolvimento de competências**, buscamos delinear o conceito de competência e demonstrar sua influência na elaboração de currículos. Também explicamos o conceito de “conhecimento poderoso” elaborado por Young (2007a), que servirá de fundamentação teórica para defender nossa concepção do que deve pautar

os currículos. O capítulo dois, **O que dizem as pesquisas**, apresenta o material bibliográfico e inicia sua análise com base nos conceitos apresentados no capítulo anterior. Por fim, no capítulo três, **O diálogo entre a fundamentação teórica e o material bibliográfico**, aprofundamos o diálogo entre a fundamentação teórica e o material bibliográfico analisado, tomando algumas categorias conceituais previamente elegidas durante os estudos realizados dos autores de referência no campo educacional já mencionados.

CAPÍTULO 1

CONHECIMENTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Exploramos neste capítulo o conceito de competência, que tem sua origem não na educação, mas na psicologia e na gestão empresarial. Ele surge junto a outros termos como “habilidade, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, indicador, todos eles cresceram sob o amparo da necessidade de precisar as atuações práticas para avaliar os rendimentos” (SACRISTÁN *et al.*, 2016, p. 116).

Segundo Loiola (2013), o termo competência foi inserido no contexto educacional sob forte sentimento de desconfiança pela suspeita da escola estar se colocando a serviço da economia em detrimento da cultura. Porém, ainda segundo a autora, tal sentimento tem perdido força com as diversas discussões encaminhadas no contexto acadêmico em busca de “uma definição clara do termo competência dentro do âmbito educacional” (LOIOLA, 2013, n/p). No Brasil, Loiola afirma que o termo aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, encarregando a União do estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino.

Em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que definem as competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, “em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1997, p. 28). Todavia, o documento não traz uma definição para o termo, tampouco explica suas características ou orienta como elas deveriam ser desenvolvidas em sala de aula. No PCN, o desenvolvimento de competências é associado ao compromisso da escola de oferecer:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

A necessidade de adaptação às complexas condições colocadas pelo mercado de trabalho em constante mudança, catalisada pela produção de novos

conhecimentos e tecnologias, explicariam o surgimento do conceito de “aprender a aprender” no contexto educacional. Fortemente associado à Pedagogia das Competências, nos PCNs, o termo aparece como justificativa para a defesa de um processo educacional contínuo:

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

Azanha (2006) propõe uma aproximação da expressão “aprender a aprender” recuperando as recomendações de Scheffler (1974) a propósito de slogans educacionais via análise, literal e simbólica, desses motes. Do ponto de vista literal, Azanha defende que o termo “aprender a aprender” seria um disparate gramatical, pois o verbo aprender não pode ter a si mesmo como objeto. Também coloca que a ampla difusão desse conceito teria ocasionado uma confusão no meio pedagógico, onde professores, genuinamente motivados a “ensinar o aprender”, teriam seu objetivo frustrado pela dificuldade de entendimento efetivo do termo e ausência de orientações nos documentos oficiais sobre como promover o desenvolvimento dessa habilidade.

Na sequência, Azanha propõe a interpretação simbólica do termo “aprender a aprender” recorrendo à análise da Proposta Paidéia, redigida pelo filósofo Mortimer J. Adler, que representa um grupo de educadores estadunidense nos anais de uma conferência internacional promovida pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), em 1989. Nesse exercício, o autor pretendeu vislumbrar o alcance prático do termo e sua capacidade mobilizadora. Segundo Azanha, em ambos documentos, a expressão “aprender a aprender” foi interpretada como sinônima de “aprender a pensar”, e, com isso, teria ganhado “força prática” para

[...] tornar-se bandeira para orientação de esforços pedagógicos que, em consequência, não mais devem visar a uma aprendizagem cumulativa de conhecimentos, mas sim a uma aprendizagem da capacidade de pensar, base presumida de todo aprendizado posterior (AZANHA, 2006, posição 147).

Na já referida conferência da OCDE, organizada para promover estudos e discussões sobre reformas curriculares nos países membros, foram debatidas as necessidades de adequação dos currículos escolares visando atender às prementes

mudanças sociais e econômicas, pois a conjuntura já não permitiria uma concepção de educação básica pautada na mera transmissão de conhecimentos. O novo currículo deveria ser direcionado ao desenvolvimento de habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática. As discussões travadas na conferência concentraram seus esforços na tentativa de responder à pergunta: “É possível ensinar a pensar?” (*Can thinking be thought?*). Aqui, sob o prisma de distintas propostas, nos ateremos à explanação de duas: *Skills* e *Infusion approaches*.

Os teóricos que defendem a primeira (*Skills*) acreditam ser possível o ensino das habilidades intelectuais de modo direto, com o auxílio de atividades planejadas para melhorar as técnicas de pensar ou a capacidade intelectual básica dos alunos, as quais poderiam ser desenvolvidas de maneira independente dos assuntos que compõem o currículo escolar. Já os defensores da segunda (*Infusion approaches*) propõem a implantação do ensino do pensamento nas disciplinas tradicionais, pois não concebem um processo de pensar desvinculado dos conteúdos e dos métodos de produção e aquisição de conhecimentos próprios de cada disciplina. Segundo essa visão, o problema pedagógico de como ensinar a pensar seria basicamente o de inventar estratégias e métodos adequados para o ensino das disciplinas escolares tradicionais.

Nos PCNs, o Brasil se alinha aos princípios colocados pela OCDE por meio da adoção de uma linguagem de políticas educacionais comum. Jargões como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, “educação para a vida”, “aprender a aprender” elucidam o que Ball (2001) descreve como “o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p. 100). Em sua reflexão sobre o processo de globalização, o autor especula sobre o futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política diante das investidas em um discurso hegemônico global.

Ball argumenta que embora, de fato, haja uma internacionalização das ideias, elas passam por filtros reflexivos locais para que se concretizem em planos nacionais. Cada nação se posiciona de forma diferente em relação às pressões colocadas pela globalização, que “invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e autoexpressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001, p. 102). Assim, segundo o

autor, a criação de políticas nacionais, embora possivelmente influenciada pelas entidades supranacionais, é:

[...] um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Ocorre assim uma recontextualização, tanto no centro quanto entre os campos oficial e pedagógico, das políticas de cunho global para o nível local. As políticas nacionais são estabelecidas nesta mistura de “lógicas globais, distantes e locais”. Levantado esse pressuposto, Ball procura identificar o que existe de comum nas políticas públicas estabelecidas nas diferentes nações, os “aspectos comuns na diferença”, e aponta que

[...] se estes aspectos comuns podem ser identificados, eles necessitam ser questionados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também no que diz respeito às suas inter-relações e aos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo (BALL, 2001, p. 103).

O autor encontra essa “unidade articulada”, inserida na educação e em outros serviços públicos, apresentada na forma de “estratégias de reformas genéricas” que “repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p. 103). Ball segue sua análise organizando-a em torno de duas afirmações centrais:

A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL, 2001, p. 104).

Buscando dar concretude ao seu argumento, Ball faz uma análise de um relatório da OCDE¹ onde são descritos/prescritos novos paradigmas para a gestão pública: foco nos resultados (eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos);

¹ Organization for Economic Cooperation and Development (The). **Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1995.

descentralização das tomadas de decisões organizacionais – decisões sobre a alocação de recursos e prestação de serviços são tomadas mais próximas aos clientes (facilitando o *feedback*); flexibilização das regulações públicas visando a diminuição de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados pelo setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder Estatal, para que “responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido”.

Nessa nova configuração de prestação de serviço público ganha centralidade a figura dos gestores que devem ser encorajados a “centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros” (ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 1995, p. 8), para que implementem reformas visando a prestação mais eficiente de serviços públicos. O foco passa a ser o desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho.

Inspirada nos valores liberais, nesta nova configuração ganha centralidade o indivíduo, protagonista de seu futuro por intermédio de suas escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais. No mercado de trabalho, espera-se que ele seja autorregulado, proativo e que trabalhe sem a necessidade de supervisionamento. Essas características também são refletidas na escola, onde espera-se que alunos ganhem protagonismo, assumindo a responsabilidade por seu percurso acadêmico, inclusive a definição de seu próprio currículo. Nesse contexto:

As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Os “procedimentos de motivação” inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2001, p. 106).

As responsabilidades são delegadas, as iniciativas individuais e a resolução de problemas são apreciadas. Entretanto, criam-se formas de vigilância, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. Nessa composição, quem controla o campo da avaliação tem papel central:

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições - de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a autoestima torna-se instável (BALL, 2001, p. 110).

Ball conclui sua reflexão afirmando que, embora não haja uma transposição integral da agenda educacional global para as políticas educacionais nacionais, é inegável essa influência, a qual fica clara na convergência de paradigmas “das políticas educativas e de bem-estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem-estar social bastante distintas”:

[...] assistimos a movimentos em direção a uma maior uniformidade e determinação central, o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam o lucro. Nos estados “do continente”, assistimos a um movimento em direção a uma maior devolução, à autonomia institucional, à introdução de um novo paradigma de gestão pública, ao desenvolvimento de relações de competitividade entre provedores públicos e a proliferação do privado, de provedores de educação voltados para o lucro (BALL, 2001, p. 112).

Tais tendências também recebem críticas no contexto educacional brasileiro. Silva (2018) questiona a centralidade ocupada pelo conceito de competência no currículo, sobretudo:

[...] porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

A autora reforça sua crítica ao conceito de competências nas orientações curriculares nacionais pontuando o que entende ser seu caráter contraditório, visto que consolidaria uma educação escolar de restrição à autonomia, contrariando o seu discurso inicial:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Ainda, segundo Silva, currículos escolares organizados em torno do desenvolvimento de competências seriam pautados em torno de critérios como eficiência e produtividade. Por isso, teriam como finalidade a administração da formação: “A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia

exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil” (SILVA, 2018, p. 12).

No mesmo sentido, Azanha (2006) questiona a formulação de orientações pedagógicas nos documentos nacionais visando o desenvolvimento de “amplíssimas e vagas competências”, cuja motivação teria origem em um “arroubo pedagógico centralista de consequências imprevisíveis”. Nesse contexto, o autor acrescenta que fica “difícil discernir com alguma segurança as mudanças desejáveis nas práticas escolares” e que, por isso, professores e administradores escolares ficam irresolutos e hesitantes tanto com relação a suas práticas, consideradas superadas pela Pedagogia das Competências, quanto com aquelas que deveriam implementar para que seus alunos desenvolvam tais competências. Além disso, a autor chama a atenção para o risco da palavra competência:

[...] ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências pedagógicas, principalmente porque, em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras (AZANHA, 2006, posição 1987).

Mas será que a orientação curricular pautada no desenvolvimento de competências contrapõe de fato a transmissão de conhecimentos que historicamente constituiu a missão da educação? Estaria a escola privando seus alunos do acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade ao adotar a “Pedagogia das Competências”. Com intuito de refletir sobre essas problematizações, propomos uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular.

1.1 Competências e a Base Nacional Comum Curricular

De acordo com o texto introdutório do próprio documento, a BNCC surge com o intuito de mitigar as desigualdades presentes na Educação Básica do Brasil por meio de sua influência na elaboração dos currículos, estaduais e municipais, nas propostas pedagógicas das instituições escolares, na formação dos educadores, na produção

de materiais didáticos, bem como na elaboração de avaliações e exames nacionais – como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Base é um documento de caráter normativo que determina “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Mediante o estabelecimento de orientação curriculares, o documento tenciona “superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Embora a elaboração da Base seja o resultado de um intenso processo de disputas e negociações, é inegável a prevalência do discurso da Pedagogia das Competências em sua redação final.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem afluir para garantir que os estudantes desenvolvam competências, que são definidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao assumir o conceito de competência como orientador do currículo, a BNCC busca se alinhar às discussões educacionais globais das últimas décadas que indicam que as decisões pedagógicas devem ser dirigidas para o desenvolvimento de habilidades e competências, em consonância com a Agenda 2030 das Nações Unidas². Nesse documento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convida os países signatários a assegurar que todos os alunos adquiram as habilidades, atitudes e comportamentos teóricos e práticos de convivência que promovem reconstrução das sociedades em um mundo mais pacífico e sustentável (DIÓGENES; VALOYES; EUZEBIO, 2021). Corroborando essa interpretação, o posicionamento da ex-secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, que defende que a BNCC visa garantir a formação integral dos indivíduos por meio do desenvolvimento das chamadas competências do século 21, que definem como objetivo principal “formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender

² Organização das Nações Unidas. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: As Nações Unidas no Brasil](#). Acesso em: 20 mar. 2022.

a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, [...]” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017).

Portanto, a BNCC indicaria o que o aluno deve saber (os objetos de conhecimento³) e como deve mobilizar tais saberes para resolver demandas cotidianas, exercer plenamente a cidadania e atender as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2018). Essa ligação com o mundo contemporâneo do trabalho dinâmico aparece no documento alinhado ao conceito de “aprender a aprender”, que coloca a necessidade da constante aprendizagem visando adequação às demandas laborais.

A BNCC pretende reconhecer o compromisso da educação “com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16) por meio de uma orientação curricular dirigida ao desenvolvimento de habilidades e competências. Entretanto, será que tal configuração seria a mais indicada para a formulação dos currículos escolares?

Segundo Duru-Bellat (2014), a abordagem por competências suscitaria questões cujas respostas são essenciais para prática docente. Uma delas é o ponto da transferência – como fazer com que as aprendizagens concretizadas em sala de aula permitam que o aluno continue a aprender mais tarde, quando surgirem novas demandas cognitivas? Também, como fazer para que os saberes desenvolvidos na escola sejam de fato formadores, isto é, que auxiliem no desenvolvimento da criança e a sua inserção na vida adulta, como pretendido pela Pedagogia das Competências? Outra questão levantada pela autora que pode ser catalisada pela Pedagogia das Competências é a “ditadura do útil”. Uma breve passagem pela sala de aula como docente basta para ser confrontado pelo questionamento discente: “para que serve isso que estou aprendendo?”. Isso pode ter origem no discurso utilitarista de que a escola deve preparar para o mercado de trabalho:

Não existe nada de desprezível nisso: ter êxito na vida não se limita a subir na escala social graças aos saberes escolares acumulados; todos precisam encontrar uma possibilidade de emprego no mundo do trabalho tal como ele é. Isso não impede que seja extremamente arriscado delimitar o que é útil hoje com relação às incertezas do amanhã. Além disso, tentar motivar os

³ Conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas (arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares) (BRASIL, 2018).

alunos apelando para o útil os torna utilitaristas e elimina o sentido de todas as aprendizagens cuja utilidade é incerta, sem contar as decepções que a vida lhes reservará com relação a isso (DURU-BELLAT, 2014, p. 255).

A autora, entretanto, não tem uma visão meramente crítica da Pedagogia das Competências:

Se os debates saberes versus competências são tão intensos é porque eles questionam a natureza, as ambições e as modalidades de uma educação que não se reduz à transmissão de saberes. A noção de competência tem o mérito de explicitar os objetivos visados e, conseqüentemente, de abrir o debate sobre o que deve ser o projeto educacional de nossa escola [...] Uma verdadeira reflexão sobre a cultura a ser oferecida a todos exige que se deixe para trás a oposição saberes/competências [...] (DURU-BELLAT, 2014, p. 256).

Entendemos que um currículo pautado no desenvolvimento de competências não precisa, necessariamente, ser utilitarista. Do mesmo modo acreditamos que essa orientação curricular pode estimular didáticas mais significativa do que a mera transmissão de informações. Apesar disso, essa prática exige cuidados para que não promova um “esvaziamento do currículo” (YOUNG, 2011), retirada de conteúdos curriculares em prol de uma pretensa adequação curricular às necessidades sociais e econômicas e diminuição da evasão escolar. No intuito de entender como o desenvolvimento de competências e conhecimento se articulam no campo educacional, nos propomos a analisar os conceitos de “competência”, sob a perspectiva de Philippe Perrenoud, e o de “conhecimento escolar”, pelo prisma da teoria sociorrealista proposta por Michael Young.

1.2 A Pedagogia das Competências

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A sua construção estaria condicionada à “formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”. O autor também enfatiza a importância de práticas que possibilitem a mobilização de diversos recursos cognitivos para que competências sejam desenvolvidas. Explanando sobre a competência do especialista, Perrenoud afirma que essa se baseia não só na “inteligência operária”, mas em “esquemas heurísticos ou analógicos”, que os capacitam a resolver, por meio de processos

intuitivos e mobilizando conhecimentos conexos, problemas relacionados ao seu campo de atuação:

[...] os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. [...] O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Daí derivaria, segundo Perrenoud, o dilema escolar de formar “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas”, que se traduz na seguinte questão: elaborar currículos que contemplem o maior número possível de conteúdos de diversas áreas do conhecimento de forma superficial, ou enxugar os objetos de conhecimento para que os alunos tenham mais tempo de revisitá-los em diferentes contextos visando a construção de competências? É importante frisar que Perrenoud, não obstante, não pretere a importância dos saberes disciplinares, apenas enfatiza que sua mera aquisição seria de pouco valor para os alunos:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos — eruditos ou não — na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, 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 (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Para progredir na discussão, precisamos elucidar a concepção de conhecimento adotada pelo autor e suas orientações sobre como ela deveria ser transmitida no ambiente escolar. Na obra “Construir as Competências Desde a Escola”, Perrenoud elenca três tipos de conhecimento caracterizados pelos estudos das ciências cognitivas:

[...] declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades; [...] procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos); [...] condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Segundo Perrenoud, as duas últimas categorias de conhecimento, procedimentais e condicionais, indicaria que qualquer ação humana se reduziria a conhecimentos, pois entende que “conhecimentos e competências são estreitamente complementares”; contudo, “pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho na aula” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Em busca da resolução desse dilema de gestão do tempo escolar, Perrenoud propõe priorizar a transmissão de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências. Visto que nas ações voltadas à resolução de problemas, os conhecimentos seriam recursos, “frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 53). O foco do planejamento escolar, segundo o autor, deveria ser o desenvolvimento de competências, pela mobilização de conhecimentos interdisciplinares por meio de situações-problema. Para isso, a formação de professores deveria passar por uma “revolução cultural”, substituindo a “lógica do ensino por uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Com isso, o foco da formação geral dos estudantes, o desenvolvimento de competências de alto nível, dar-se-ia por meio do constante e intenso confronto com “problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos” (PERRENOUD, 1999, p. 57). Esses problemas, para adquirirem um caráter legitimista, deveriam ser colocados aos alunos em situações reais.

Além da postura do professor perante os alunos, Perrenoud propõem outras estratégias didáticas para produzir “cabeças bem-feitas”. Dentre elas a adoção de um planejamento flexível, “improvisado”, pois entende que o andamento do planejado “dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo-aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros” (PERRENOUD, 1999, p. 63). O autor também sugere a negociação e a condução de projetos com os alunos, para evitar que “o professor defina de modo unilateral as situações-problema” (PERRENOUD, 1999, p. 65). Outra sugestão do estudioso é a utilização de avaliações formativas, ao longo do processo de resolução das situações-problema. Por fim, propõe uma menor compartimentação curricular em disciplinas, porque entende que uma situação

problema aberta raramente estimula apenas um tipo de conhecimento escolar, o que também seria verdade nos problemas colocados pela vida fora da escola.

Colocadas as bases da Pedagogia das Competências, antes de adentrarmos as reflexões proposta pelo material bibliográfico e problematizar a organização de currículos pautados na Pedagogia das Competências e como se articulam com a aquisição de conhecimentos escolares, apresentaremos a base teórica que estabelece os princípios que nortearão nossa compreensão a respeito das finalidades da escola, do conhecimento escolar e da elaboração de currículos.

1.3 Conhecimento e currículo

Na década de 1970, surge na Inglaterra a Nova Sociologia da Educação, cuja ideia central é a de que o conhecimento escolar seria socialmente construído e que a função de educar seria pautada por escolhas pedagógicas que selecionariam e organizariam os conhecimentos disponíveis em um determinado momento histórico. O sociólogo Michael Young é considerado um dos fundadores desse movimento. Nesse período de sua carreira acadêmica, Young adotou uma abordagem sociológica que identificava no currículo escolar relações de poder que contribuiriam para a manutenção de desigualdades sociais no movimento de seleção e exclusão de conteúdos escolares. Todavia, a partir da década de 80, o sociólogo adota uma nova abordagem teórica que vislumbra no currículo uma relação entre conhecimento e trabalho. Nesse momento de sua produção teórica, buscando compreender os vínculos entre educação, produção econômica e produção de conhecimento, Young inicia uma guinada conceitual em sua concepção de conhecimento escolar e consequente compreensão sobre currículos (ABRAHÃO, 2019).

Para tanto, Young adota uma abordagem do conhecimento que denomina “sociorrealista”, o qual vislumbra o conhecimento como a materialização coletiva e historicamente localizada da produção humana, e que:

- (i) It rejects the conservative view that knowledge is given and somehow independent of the social and historical contexts in which it is developed.
- (ii) It assumes a view of knowledge as socially produced and acquired in particular historical contexts, and in a world characterized by competing interests and power struggles. At the same time, it recognizes knowledge as having emergent properties that take it beyond the preservation of the interests of particular groups. In other

words, we have to be prepared to speak about and argue for cognitive or intellectual interests.

- (iii) It rejects a view of knowledge as just another set of social practices. It sees the differentiation both between fields and between theoretical and everyday knowledge as fundamental to what education is about, even though the form and content of the differentiation is not fixed and will change (YOUNG, 2007a, p.88-89)⁴.

São desses fundamentos que Young deriva o conceito de “conhecimento poderoso”, o qual define como o melhor conhecimento possível de todas as áreas, de caráter objetivo/científico, portanto concebido por comunidades de especialistas. “Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” e que chegam às escolas por meio da atuação de professores especialistas:

[...] especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem (YOUNG, 2016, p.34).

Segundo Young, conhecimentos escolares seriam distintos de outras formas de conhecimento, uma vez que se apresentam como a recontextualização do conhecimento produzido pelas comunidades de especialistas em ambiente escolar. Entretanto, vale salientar que o autor não despreza o conhecimento coloquial, extraescolar, apenas enfatiza que esse deve ser considerado na elaboração de estratégia didática para a aquisição de conhecimentos escolares, mas não constituir o objetivo do currículo.

O sociólogo argumenta que o alvo principal do processo educativo deve ser o de expandir os horizontes culturais dos alunos para além de sua cultura cotidiana, pois

⁴ (i) Rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve. (ii) Assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o enxerga como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento tem propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Em outras palavras, devemos estar preparados para falar a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância. (iii) Rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o cotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar (tradução nossa).

é na escola que os educandos têm acesso a conhecimentos que não podem ser adquiridos alhures. Igualmente defende que as escolhas curriculares devem promover o desenvolvimento intelectual e se afastar de abordagens instrumentalistas que simplesmente buscam atender demandas de formação mercadológicas. Para Young (2007b, p. 1297), a pergunta que deve nortear o processo de organização curricular é a seguinte:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007b, p. 1297).

Nesse contexto, a função da escola seria extrapolar o repertório de experiências científicas e culturais dos alunos. Young também chama atenção para o “esvaziamento de conteúdos” (YOUNG, 2011, p. 609) colocado pelas orientações educacionais globais que pautam as novas diretrizes curriculares. Segundo a autor, fala-se muito em políticas educacionais com intenção de preparar os jovens para a sociedade do conhecimento, sem definir o papel do conhecimento nesse processo e não elucidando o que é importante que os jovens saibam. O conhecimento, assim, é visto como algo que pode ser adequado aos diversos objetivos políticos.

Young explica que as atuais reformas educacionais estariam levando a uma redução de conteúdos curriculares, principalmente para os alunos que estão “falhando” na escola. Segundo o autor, embora pareçam quase sempre bem-intencionadas, por destacarem a promoção da inclusão social, elas oferecem grande risco ao colocarem a ênfase nos aprendizes, em seus estilos diferentes de aprendizagem, e não no conhecimento a ser transmitido:

[..] quero argumentar que, se vamos dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual (YOUNG, 2011, p. 610).

A proposta de organização curricular colocada por Young foge do atual modelo instrumentalista. Para o autor, o currículo deve ser instituído “não como um instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar

aprendizes descontentes', mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas" (YOUNG, 2011, p. 610). O modelo defendido por ele também deve tratar de conhecimentos exteriores aos aprendizes, embora reconheça que essa exterioridade tem origem social e histórica.

Como elucida Young, políticas curriculares são desenvolvidas em determinados contextos sociais, políticos e econômicos. Nessa conjuntura, os formuladores de currículos no Reino Unido teriam cedido às pressões globais dando atenção demasiada a esses contextos em dois sentidos:

Primeiramente, responderam à pressão do governo, contribuindo para a solução de problemas sociais tais como o desemprego. Em segundo lugar, também responderam ao que percebiam como necessidades e interesses dos aprendizes, especialmente daqueles com baixo rendimento na escola ou que a abandonavam cedo (YOUNG, 2011, p. 611).

A consequência disso teriam sido a subestimação do papel educativo fundamental do currículo, ao estabelecer os limites do que a escola pode ou não fazer. Embora não devamos deixar de contemplar o contexto em que são feitas as escolhas curriculares, elas não podem deixar de ser tratadas pelo que de fato são, formas alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Além disso, reformas curriculares podem mascarar as reais origens de problemas sociais que são erroneamente atribuídos às escolas.

Young relata que as prioridades estabelecidas pelas reformas curriculares do Reino Unido, em 2008, foram de atribuir uma importância menor às disciplinas e priorizar temáticas que perpassam várias disciplinas, além de encontrar formas de personalização do currículo, encontrando relações entre os conteúdos escolares e o dia a dia dos alunos. Apesar dos reformadores do currículo tenham sido motivados por problemas genuínos, um currículo inchado e alunos desmotivados, Young afirma que o prognóstico (reforma curricular como instrumento motivador) foi equivocado. A origem do equívoco teria sido uma confusão entre currículo e pedagogia:

[...] a primeira ideia [...] se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda [...] às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo (YOUNG, 2011, p. 611).

Esses conceitos aludem às reponsabilidades distintas de formuladores de currículos e professores, e sua interdependência. Não faz parte da discricionariedade docente a atribuição de criar um currículo, essa é uma tarefa de reponsabilidade dos

formuladores. Entretanto “os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos” por meio de distintas estratégias didáticas (YOUNG, 2011, p. 612).

Atualmente, já é bastante difundida entre educadores a necessidade de considerar as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios para catalisar a aprendizagem de novos conteúdos. Todavia, isso é distinto da inclusão dessas experiências no currículo. Esse mal-entendido pode colocar em risco a possibilidade de os alunos extrapolarem as experiências às quais têm acesso em casa, frustrando assim a missão da escola.

Dessa maneira, Michael Young (2011) traça um diálogo com Bernard Charlot (CHARLOT, 2016) para esclarecer quais seriam os objetivos da escolarização. Segundo o pensador francês, as escolas são lugares onde o mundo é tratado como objeto de pensamento e não lugar de experiência. Já as disciplinas escolares seriam ferramentas que munem os professores para que auxiliem seus alunos na tarefa de extrapolarem suas experiências pessoais e atinjam formas mais elevadas de pensamento. As disciplinas reúnem objetos de pensamento como conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados, que nem sempre têm referências com a realidade do aluno. A conceitualização teórica das disciplinas e do cotidiano, que os alunos levam para a escola, são diferentes e empregá-las envolve processos de mentais distintos:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (YOUNG, 2011, p. 615).

Enquanto conceitos cotidianos “são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares” (YOUNG, 2011, p. 616). Muitas vezes, conceitos curriculares não têm referência no cotidiano dos alunos, por fazerem parte, exclusivamente, da realidade de pesquisadores especialistas, envolvidos na missão de produzir conhecimentos novos. Residiria nisto para Charlot (2016) a tarefa dos professores: auxiliarem os estudantes a relacionarem os conceitos das diferentes disciplinas curriculares com suas vidas

cotidianas e lhes apresentarem conceitos que não têm significados provenientes de suas experiências nem se relacionam diretamente com elas.

Portanto, a defesa de uma organização curricular interdisciplinar ou temática, alinhada às necessidades do mundo contemporâneo, voltada para a resolução de problemas, contextualizando conhecimentos sempre em práticas interdisciplinares, também é vista com ressalvas por Young, pois entende que as disciplinas:

Primeiramente, consistem em conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si. Disciplinas diferentes têm regras para definir as fronteiras entre elas e outras disciplinas e para estabelecer o modo como seus conceitos se relacionam. Essas regras variarão segundo a precisão com que são definidas; Bernstein (2000) usa os conceitos “hierárquico” e “segmentado” para distinguir disciplinas como física e literatura. Em segundo lugar, as disciplinas também são “comunidades de especialistas” com histórias e tradições distintas. Por meio dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos (YOUNG, 2011, p. 616).

Michael Young, entretanto, não deixa de considerar que as disciplinas são entidades históricas dinâmicas, cujas mudanças são colocadas pelo desenvolvimento interno promovido pelos especialistas e por diversas formas de pressões externas. Toda disciplina se organiza em torno de um cânone acordado pelos especialistas, os quais também estabelecem seus conceitos e métodos. Os estudantes ao adquirirem os conhecimentos das disciplinas, não apenas acatam as regras e aos conteúdos de forma autômata, pois, no processo, também são iniciados nas comunidades de especialistas, levando consigo suas histórias, conhecimentos e formas de trabalhar:

As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, de melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade (YOUNG, 2011, p. 617).

Demonstradas as especificidades discutidas até aqui, Michael Young apresenta uma possibilidade de organização curricular pautada em alguns princípios: Rejeição a visão conservadora de que o conhecimento é dado e, de alguma forma, independente dos contextos sociais e históricos em que é desenvolvido. Assunção de uma visão do conhecimento como socialmente produzido e adquirido em contextos históricos particulares e em um mundo caracterizado por interesses conflitantes e

lutas de poder; ao mesmo tempo, reconhecendo o conhecimento como possuidor de propriedades emergentes as quais o colocam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Rejeição de uma visão do conhecimento como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Ele vê a diferenciação entre campos e saberes teóricos e cotidianos como fundamental para o que é a educação, ainda que a forma e o conteúdo da diferenciação não sejam fixos (YOUNG, 2007a).

No que diz respeito aos princípios necessários para guiar a implementação de uma política curricular, Young afirma que o currículo não pode ser baseado na experiência prática cotidiana, pois apenas reciclaria essa experiência. O conteúdo e as formas que o currículo assume não são e não devem ser estáticos; sempre surgirão novas formas e conteúdos curriculares. É importante ser extremamente cauteloso ao substituir um currículo baseado em pesquisas especializadas e comunidades pedagógicas por um baseado nas preocupações práticas imediatas dos empregadores ou em critérios gerais de empregabilidade, como habilidades essenciais.

Assim, proporcionar acesso a conceitos com poder explicativo não se limita às disciplinas escolares como as conhecemos. No entanto, depende de conhecimentos compartilhados por professores especialistas, pesquisadores universitários e associações profissionais, como no caso de áreas profissionais como engenharia, arquitetura, medicina e contabilidade, tanto quanto no caso de disciplinas acadêmicas. Desta maneira, confiar em formas de organização, como no caso de alguns dos novos campos chamados “vocacionais”, como lazer e turismo, é buscar um atalho para aumentar a participação que só pode perpetuar as desigualdades educacionais e, em última análise, sociais. Um ‘currículo do futuro’ precisa tratar o conhecimento como um elemento distinto e não redutível nos recursos mutáveis aos quais as pessoas precisam acessar para dar sentido ao mundo. A tarefa da teoria do currículo, do ponto de vista discutido aqui, é reafirmar essa prioridade nas novas circunstâncias que enfrentamos (YOUNG, 2007a).

Subjaz à discussão até aqui travada a questão da finalidade da educação escolar. Entendemos que cabe à escola, por meio da atuação docente, “assegurar o desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual dos estudantes” através da implementação de um currículo nacional que “estabelece os conteúdos necessários para os vários níveis do processo de escolarização”. Os professores devem “tornar o currículo significativo para os alunos”. Para atingir esse objetivo, entretanto, precisam

ser formados para conhecerem bem sua matéria e saberem como ensiná-la (LIBÂNEO, 2019, p. 20).

Como Young, Libâneo também reconhece currículo e didática como áreas de conhecimento autônomas, mas que se complementam da seguinte forma:

O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidos para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social. Ele indica os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam. [...] Esclarecido o papel do currículo trata-se, então, de mobilizar o trabalho pedagógico-didático: atividades dos professores para motivar os alunos, envolvê-los na aprendizagem, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas condições sociais e materiais concretas de vida. Em síntese, o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento (LIBÂNEO, 2019, p. 21).

Ainda segundo Libâneo (2019), a escola deve garantir “uma escolarização igual, para sujeitos diferentes”, mediante o desenvolvimento de um currículo comum, que vise promover a igualdade de uma formação “cultural e científica a todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético”. Sem deixar de contemplar que essa formação comum se destina a sujeitos distintos, tendo em mente que:

[...] a desigualdade material está profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, ou seja, as desigualdades sociais e diferenças possuem íntima relação com o acesso ou não ao conhecimento. A aprendizagem escolar, portanto, deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social (LIBÂNEO, 2019, p. 21).

Dada a importância da discussão estabelecida até aqui para os conteúdos disciplinares no desenvolvimento de currículos, o próximo passo desta pesquisa será analisar o material bibliográfico para entender as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos escolares, assim buscando compreender como o desenvolvimento de competências e conhecimento se articulam no campo educacional.

CAPÍTULO 2

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Conforme elucidado no capítulo anterior, Perrenoud (1999) entende que o foco do planejamento escolar deve ser o desenvolvimento de competências, as quais são percebidas como a capacidade de agir de maneira eficaz em determinado contexto, baseada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Visando o desenvolvimento de competências na escola, o professor teria de fazer uso de estratégias didáticas que possibilitem a mobilização de conhecimentos interdisciplinares por meio da resolução de situações-problema, e isso seria facilitado pela formulação de currículos interdisciplinares. Porém, problematizamos essa possibilidade de organização curricular utilizando Young (2011) que explica que as regras estabelecidas entre as ciências não seriam fronteiras arbitrárias a serem transpostas, mas consequências naturais da forma como o conhecimento é produzido pelas distintas comunidades de especialistas.

Da leitura de Perrenoud também se depreende que é necessário um enxugamento dos objetos de conhecimento dos currículos para que os alunos tenham mais tempo de revisá-los em diferentes contextos pretendendo a construção de competências. Young, por sua vez, alerta-nos sobre o risco do esvaziamento curricular, quando o currículo é pautado nas necessidades e interesses dos alunos, e defende que os currículos escolares devem ter como cerne os conhecimentos disciplinares, conhecimento poderoso – melhor conhecimento possível de todas as áreas, de caráter objetivo/científico, portanto, concebido por comunidades de especialistas. Corroborando esse posicionamento a definição de Libâneo (2019) em que o currículo é tratado como um documento que dá concretude as finalidades sociais e culturais escolares em determinado país, que colocam os conhecimentos que devem ser aprendidos pelos alunos em determinado contexto histórico. Também vale enfatizar a concordância entre os dois autores sobre a distinção entre currículo e didática. A segunda sim, entendida como a atribuição escolar de motivar os alunos a desenvolverem os conhecimentos colocados no currículo.

Mesmo o “aprender a aprender”, muitas vezes associado à Pedagogia das Competências, se tratado na perspectiva do *infusion approach*, deve ser pensado como estratégias desenvolvidas dentro dos limites das disciplinas, pois não é viável

contemplar uma forma de pensar científica desvinculada dos conhecimentos e métodos disciplinares. Nesse contexto, o bom professor seria aquele que auxilia seus alunos a aprender a pensar e a buscar novos conhecimentos dentro dos limites da disciplina que leciona.

Deste modo, objetivando compreender como o desenvolvimento de competências e a apropriação dos conhecimentos escolares se articulam no campo educacional, realizamos uma pesquisa bibliográfica abrangendo três plataformas: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) via acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), Educ@ (Fundação Carlos Chagas) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Os descritores utilizados foram “Conhecimento escolar” e “Competências”. Obtivemos um total de trinta artigos: dez na plataforma CAPES, dois na Educ@ e dezoito na SciELO. Todos os textos levantados foram utilizados na análise, pois tangenciam, embora em diferentes níveis de aproximação, a questão do desenvolvimento de competências em diversos contextos educacionais e/ou a questão da apropriação de conhecimentos.

A partir de leituras sucessivas e de fichamentos dos artigos, os agrupamos em seis eixos com o objetivo de organizar o processo de análise: 1) Mobilização de conhecimentos visando a resolução de problemas (competência); 2) Conhecimento como processo de construção; 3) Conhecimento escolar como recontextualização do conhecimento acadêmico/científico; 4) Crítica a um modelo tradicional de transmissão do conhecimento; 5) Conhecimento, identidade e relações de poder; e 6) Perspectiva materialista-histórica de conhecimento. Cada um dos eixos será detalhado, a seguir.

2.1 Mobilização de conhecimentos visando a resolução de problemas (competência)

Aqui reunimos os artigos que observam a lógica proposta por Perrenoud, considerando competência como a aptidão de atuar em determinado contexto, visando a resolução de problemas. Tal atuação não pretende somente a mobilização de conhecimentos, mas ir para além deles. Nesse contexto, caberia à escola organizar currículos que priorizassem o desenvolvimento de competências por meio da promoção de atividades interdisciplinares cujo foco seria a resolução de problemas cotidianos. Identificamos 13 estudos neste eixo.

A pesquisa de Piñeiro *et al* (2016) trata do estado da arte sobre as competências e dinâmicas de gestão que envolvem a atuação dos diretores de escola em torno da promoção da participação das famílias na educação escolar de seus filhos. Os autores definem como competência a:

[...] capacidad de identificar recursos (conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades) ser conscientes de ellos, movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiere. Se adquiere con el uso integrado de los recursos y se demuestra en el transcurso de la acción en tiempo real (PIÑEIRO *et al.*, 2016, p. 45).

Com base nesta compreensão, os autores afirmam a necessidade de se desenvolver um conjunto de competências específicas para o bom desempenho de diretores escolares visando a promoção efetiva do envolvimento dos pais e da comunidade em suas escolas. Os autores também relatam a importância atribuída pelos diretores escolares entrevistados dos conhecimentos teóricos próprios de seu cargo para a eficiência de seu trabalho, além do conhecimento de suas próprias emoções, definido como a “capacidad para controlar, motivarse a sí mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones” (PIÑEIRO *et al.*, 2016, p. 50).

Os autores, na escuta dos relatos de diretores de escola, assumem que os conhecimentos teóricos, específicos para o desempenho desta função, juntamente com conhecimentos de natureza subjetiva, envolvendo as emoções, sentimentos, motivos, vontade e as relações interpessoais, compõem o arcabouço necessário para o enfrentamento das demandas escolares no âmbito da gestão. Considerando a definição de competência assumida pelos autores, entendemos sua aproximação à concepção delineada por Perrenoud como a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas, nesse caso relacionados às práticas cotidianas de diretores escolares (contexto).

Costa *et al.* (2015) discutem a temática da competência relacionada ao domínio e ao uso das habilidades de leitura e de escrita, que promovem a inserção das pessoas em diferentes práticas de linguagem. Descrevem em seu artigo o sujeito alfabetizado como aquele que é “capaz de utilizar a leitura e a escrita para adquirir conhecimento, resolver problemas e tomar decisões no âmbito acadêmico, pessoal ou profissional”. E apresentam como leitores competentes aqueles que conseguem:

[...] aceder a informação que esteja para além do que está explícito no texto; os leitores eficazes devem ser capazes de adaptar as suas habilidades de leitura às especificidades do texto que estão a ler, recorrendo ao conhecimento que já possuem e usando diferentes estratégias de leitura; os leitores devem dominar e compreender uma grande diversidade de géneros textuais (que se diversificaram exponencialmente com o desenvolvimento das novas tecnologias); por último, é importante que o leitor seja capaz de avaliar as fontes de informação a que têm acesso, adotando uma postura crítica perante a leitura (COSTA *et al.*, 2015, p.101).

Pelo excerto acima é possível inferir que a competência leitora se articula a um conjunto de conhecimentos linguísticos específicos, os quais viabilizam o desenvolvimento. Ao discutir a competência leitora, os autores apontam problemas identificados em textos escolares, que se referem à “pressuposição do conhecimento dos alunos excessiva e pouco realista” (COSTA *et al.*, 2015, p.102). Tal pressuposição apareceria de três formas: pela introdução de muitos conceitos novos em poucas palavras; pela tomada de um assunto não referido anteriormente como ponto de partida e que, provavelmente, é desconhecido para o leitor; e pela exigência de muitas inferências por parte do leitor. Daí podemos inferir que para formar um leitor competente, é necessário o desenvolvimento de uma série de habilidades que vão além da junção de sílabas, repetição e memorização de sons, que devem ser mobilizadas na leitura de um texto. Portanto, com base nas ideias dos autores, é possível compreender que o desenvolvimento de competências está articulado a apropriação de um conjunto de conhecimentos específicos que se expressa em uma ação concreta, que neste caso se refere a leitura de textos diversos.

De Matos *et al.* (2003) pesquisam o conhecimento dos jovens portugueses acerca dos aspectos relevantes sobre o HIV⁵/AIDS⁶ e das suas atitudes face às pessoas infectadas com o vírus. Nesse trabalho é analisado a maneira como “os dados demográficos, as características pessoais, as relações com os pais [sic] com os pares e ainda o envolvimento escolar estão associados ao conhecimento sobre as formas de transmissão e a atitude face a pessoas infectadas” (DE MATOS *et al.*, 2003, p. 3). Os autores defendem a importância da educação para a promoção da saúde sexual dos jovens portugueses, por meio do desenvolvimento de “competências sociais, o desenvolvimento do autoconceito, da participação, da resolução de problemas e na tomada de decisão”. Isso se daria por meio da promoção de:

⁵ Sigla em inglês, Vírus da Imunodeficiência Humana.

⁶ Sigla em inglês, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

[...] um sentimento de ligação forte dos adolescentes ao meio escolar, como forma de aumentar a percepção de um ambiente escolar positivo, uma percepção subjectiva de bem-estar, um sentimento de pertença, uma percepção de auto-eficácia e de valor e, conseqüentemente, permitir escolhas e opções por estilos de vida saudáveis de forma consistente e sustentada (DE MATOS *et al.*, 2003, p. 4).

Os autores, ao discutirem caminhos para que os adolescentes se mantenham bem-informados a respeito de doenças sexualmente transmissíveis, apresentam o termo competência relacionado tanto às relações interpessoais, como às questões pessoais, dando base para ações importantes de proteção à saúde. A questão do conhecimento surge no texto sempre relacionada às formas de transmissão e prevenção de infecção pelo vírus e/ou às atitudes face às pessoas infectadas. O papel da escola, segundo os autores, seria de transmitir o conhecimento sobre as formas de transmissão do vírus e atitudes adequadas face a pessoas infectadas, tornando seus alunos socialmente competentes para lidar com essas situações cotidianas. No mesmo sentido dos textos analisados anteriormente, a competência se refere à mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos.

Cárdenas-Navas e Martínez-Rivera (2021) procuraram compreender que conteúdos escolares compõem as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia para a área de Ciências Naturais no documento curricular “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas”. Com base na análise, os pesquisadores concluíram que as escolhas dos conteúdos curriculares estariam diretamente associadas a uma visão disciplinar (nível cientista-instrucional), mas também a organização desses conteúdos demandaria uma construção pedagógica e didática própria (nível integrador-transformador).

Desse modo, os autores entendem que o conhecimento escolar deve enriquecer o conhecimento dos sujeitos com uma visão mais complexa de mundo por meio de práticas escolares que integrem didáticas de diferentes formas de saber (científico, ideológico-filosófico, cotidiano, artístico etc.), capacitando os indivíduos para uma participação mais consciente na gestão e resolução de problemas socioambientais próprios do mundo contemporâneo. O termo competência aparece apenas relacionado ao nome do documento oficial analisado, “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas”. Nesse artigo

também se mantem a concepção de competência como um conjunto de saberes de diferentes naturezas que são mobilizados para a resolução de problemas.

Casco López (2018) tem o objetivo de descrever o uso do *smartphones* no desenvolvimento de competências digitais em uma oficina de fotografia na Faculdade de Ciências da Comunicação e Técnicas, da Universidade Veracruzana, no México. No artigo, o autor assume a defesa de uma educação pautada no desenvolvimento de competências visando a formação dos alunos que responda às demandas do mercado de trabalho e que lhes permitam a adaptação a um entorno social em constante mudança. López também enfatiza a função das instituições de ensino de formar profissionais que gerem conhecimento que atenda às necessidades de seu entorno e favoreçam o desenvolvimento social com igualdade. O termo competência aparece associado a competências digitais (saber utilizar a tecnologia com intencionalidade educativa/profissional), competências interativas (saber interagir utilizando tecnologias digitais), competências comunicacionais (saber se comunicar/relacionar), competências profissionais (articulação de habilidades metodológicas, sociais e participativas adquiridas na formação profissional) e competências tecnológicas (saber manejar dispositivos eletrônicos). Da leitura do texto é possível inferir que Casco López também entende por competência a capacidade de mobilização de conhecimentos com objetivo na resolução de problemas, com enfoque especial nas demandas colocadas pelo mercado de trabalho.

Silva Piñeiro (2018, 179) analisa o projeto “Caminhando para a Escola” cujo objetivo é “educar a sociedade em deslocamentos ativos e urbanismo sustentável” por meio da formação de alunos protagonistas com enfoque na instrução para a locomoção com segurança e autonomia no trajeto de casa para a escola. O autor assume o discurso oficial da proposta educacional espanhola que defende a aquisição de competências como um processo contínuo, apoiado na participação em práticas sociais no contexto educativo formal e não formal, gerando saberes que podem ser transferidos para vários contextos acadêmicos e sociais. Ele também defende o conhecimento do meio como forma de:

[...] favorecer el descubrimiento del entorno infantil, incluyendo lo que afecta particularmente a cada uno y a los diferentes colectivos de pertenencia, interpretando su dimensión física, natural, social y cultural. El niño podrá conocer e interactuar los materiales de su entorno, manipulando y valorando aquellos no que constituyan un peligro. [...]. El niño irá descubriendo su pertenencia al medio social a través de experiencias escolares y culturales,

que le ayudarán a alcanzar actitudes de aprecio hacia las mismas (SILVA PIÑEIRO, 2018, p. 185).

Assim, o deslocamento dos alunos de casa ao colégio, vice-versa, é apresentado como oportunidade educativa com intuito de desenvolver a autonomia, a interação social, de estimular a prática de atividades físicas e de promover o uso de formas de deslocamento urbano mais sustentáveis (caminhada, ciclismo, uso de transportes coletivos) pelos alunos. A escola participaria desse processo promovendo atividades reflexivas sobre práticas de mobilidade urbana mais saudáveis, facilitando o acesso às áreas de lazer e ensinando a forma de acessá-las de maneira segura. Isso seria viabilizado pela capacitação dos professores objetivando a “implementación de los entornos escolares activos, que contemplan el fomento y control del conocimiento del ambiente a través de la mayor movilidad y actividad física para la salud” (SILVA PIÑEIRO, 2018, p. 194).

Silva Piñeiro discute o desenvolvimento de competências voltado para situações do cotidiano dos alunos (autonomia no deslocamento urbano no trajeto casa-escola). Portanto não é central no artigo os conhecimentos escolares, embora seja possível articular esses conhecimentos nas práticas didáticas propostas pelos professores. No entanto, isso só acontecerá se houver intencionalidade pedagógica, ou seja, se os professores tiverem clareza de quais conhecimentos escolares serão relevantes diante das necessidades colocadas pelas situações cotidianas que se apresentem.

Brasileiro e Souza (2010) analisam “a formação de psicólogos frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia no que tange aos processos educativos” e buscam contribuir:

[...] para a compreensão da formação de psicólogos no campo da educação na Amazônia no Ensino Superior, centrada na construção de um profissional de pensamento e prática críticos, capaz de analisar as transformações nos vários contextos educacionais e escolares, utilizando referenciais que permitam a compreensão do fenômeno educativo na sua complexidade (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 105).

As autoras concordam com as Diretrizes Curriculares que estabelecem como objetivo de formação para os cursos de Psicologia articular:

[...] os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com

campos afins do conhecimento e práticas profissionais, estas voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 109).

O termo competências aparece no texto sempre relacionado à formação para o exercício profissional no campo da psicologia e conhecimento atrelado ao conhecimento científico em Psicologia, visando sua aplicação em diferentes contextos dessa prática profissional.

Torres, Almeida, Vasconcelos (2015) analisaram os manuais escolares mais utilizados para o ensino de Ciências nos três anos do 3º ciclo do Ensino Básico em escolas portuguesas, sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, que as autoras entendem como:

[...] uma metodologia de ensino, fundamentada no Ensino por Investigação, que pretende promover o desenvolvimento de diversas competências, que possibilitem o estímulo do raciocínio científico, a autonomia e o desenvolvimento de capacidades de questionamento e reflexão críticas (TORRES; ALMEIDA; VASCONCELOS, 2015, p. 655).

Neste contexto, as autoras defendem que as práticas escolares nas aulas de ciência devem confluir para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos, definida como a “capacidade de utilizar, de modo apropriado e criativo, as faculdades e o conhecimento científico de forma a resolver problemas próprios, assim como de tomar decisões responsáveis” (TORRES; ALMEIDA; VASCONCELOS, 2015, p. 656). O termo competência aparece no texto relacionado à competência científica, de comunicação, de pensamento crítico e de tomada de decisões, que, segundo as autoras, constituiriam a base para a aprendizagem ao longo da vida. Já o conhecimento aparece como algo a ser construído por meio do questionamento e reflexão crítica:

Neste contexto, o questionamento é encarado como uma ferramenta útil e facilitadora da aprendizagem, uma vez que instiga os alunos: a explicitarem o seu conhecimento prévio, a observarem, a estabelecerem relações, a criticarem e a explicarem, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. As questões colocadas pelos alunos levam a que estes se empenhem e desenvolvam a sua capacidade de resolver problemas, respondendo às suas próprias questões (TORRES; ALMEIDA.; VASCONCELOS, 2015, p. 656).

As autoras, entretanto, entendem que os alunos muitas vezes não colocam suas questões durante as aulas, sobretudo aquelas que requerem compreensão e um pensamento de ordem superior, que seriam “as que mais interessam e mais

contribuem para o desenvolvimento do aluno”. Por isso, defendem que tanto os professores quanto os manuais devem incluir questões que envolvam pensamento de alto nível cognitivo, tencionando construir ligações “das aprendizagens à vida cotidiana e profissional” (TORRES; ALMEIDA; VASCONCELOS, 2015, p. 657).

Entendemos que a definição de literacia científica colocada pelas autoras, aptidão de empregar o conhecimento científico de forma a resolver problemas próprios e tomar decisões responsáveis, assemelha-se a definição de competência proposta por Perrenoud. Torres, Almeida e Vasconcelos (2015) também destacam a importância da Resolução de Problemas como metodologia de ensino para promover o desenvolvimento de competências.

Rodrigues *et al.* (2017), na análise de um curso técnico de agropecuária integrado ao Ensino Médio, defendem a conexão dos saberes acadêmicos à sua aplicação cotidiana. Segundo os autores, a sistematização escolar dos saberes deveria ser orientada pela “vida social e interesse dos alunos”, por meio da resolução de “problemas reais do cotidiano em sala de aula, utilizando-se dos saberes prévios que trazem de casa, integrando-o com o conhecimento escolar” (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 19). Os autores concordam com Paviani (2014) no que diz respeito à produção de conhecimentos científicos, que se balizaria em duas etapas:

[...] a sistematização e a produção de novos conhecimentos, que correspondem ao ensino e à pesquisa. A pesquisa tende a ser interdisciplinar, já no ensino a interdisciplinaridade tem o objetivo de mediar as decisões e as fragmentações das disciplinas, e de aproximar os saberes. É nesta concepção de conhecimento científico (pesquisa) e conhecimento escolar (ensino) que pontuamos algumas diferenças entre Interdisciplinaridade e Integração Curricular: A Interdisciplinaridade apresenta como problema central a superação da fragmentação do conhecimento e o excesso de especialização. Já na Integração, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas em integrar o conhecimento escolar (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 21).

Assim, para os autores a fragmentação disciplinar do conhecimento é vista como um problema a ser superado e não como uma necessidade colocada pelas especificidades de cada disciplina na forma como novos conhecimentos são gerados, sistematizados e transmitidos. Igualmente, defendem a integração curricular como forma prática de “aplicar o conhecimento” e “pensar de forma crítica” visando “solucionar problemas”. Pois, “conhecimentos específicos de uma determinada área do ensino técnico não são suficientes para proporcionar ao aluno o entendimento do todo”. Por isso, seria “necessário construir os conhecimentos também da formação

geral” (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 24). Por fim, concluem que um currículo integrado seria mais interessante do que um dividido em disciplinas, pois traria:

[...] maior possibilidade de **articulação entre teoria e prática**; maior **flexibilidade curricular**; desenvolvimento da criatividade e criticidade científica; a **interação dos saberes e sua aplicação no cotidiano**; a **contextualização**; a **interdisciplinaridade**; e o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares como aportes para o desenvolvimento das práticas de integração curricular (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 24, grifo nosso).

Assim como Perrenoud, os autores entendem que a integração curricular e a utilização de práticas interdisciplinares seriam indicadas para o desenvolvimento de competências, à medida que viabilizariam a aplicação de conhecimentos adquiridos em função da resolução de problemas em diferentes contextos.

Mastelari e De Freitas (2017) “teve como objetivo investigar as habilidades e competências que se convergem aos eixos estruturadores do Enem, que os alunos desenvolveram ao participarem de uma oficina de aprendizagem”, por meio da análise “das convergências entre as competências que a oficina propõe e aquelas exigidas pelos documentos oficiais” (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais).

Oficinas de aprendizagem são definidas no texto como:

[...] uma estratégia que desenvolve de forma inter e transdisciplinar as áreas do conhecimento, por meio de desafios reais – questionamentos e pesquisas, para que os alunos ampliem seus conhecimentos, desenvolvam habilidades e adquiram competências, [e que] se caracteriza por utilizar-se da colaboração entre as disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (MASTELARI; DE FREITAS, 2017, p. 224).

As autoras elaboram sua tese partindo do pressuposto de que o “objetivo principal da escola atual é desenvolver competências que permitam ao aluno alcançar sucesso pessoal e profissional, visando dar espaço para que cada um possa aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência” (MASTELARI; DE FREITAS, 2017, p. 224). Para que isso aconteça, afirmam que conhecimentos deveriam ser adquiridos de forma contextualizada, interdisciplinar por meio da resolução de situações-problema.

Nesse contexto, seria também imprescindível a utilização das Metodologias Ativas que visam “romper com os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem”:

Desta forma, as oficinas de aprendizagem traduzem um importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Por sua praticidade e flexibilidade diante das possibilidades de cada escola, elas constituem-se como uma prática de permanente construção do conhecimento, com ênfase na ação, porém, sem perder de vista a base teórica (MASTELARI; DE FREITAS, 2017, p. 225).

As autoras entendem que “a habilidade e a competência são aspectos relevantes do conhecimento, os quais envolvem a expertise, como o aprendizado e a destreza em realizar e discernir a essencialidade do fazer” e que a produção de conhecimento deve ser associada a ações práticas. Competência é descrita no texto como a capacidade de resolução de problemas enquanto as habilidades “se referem ao saber utilizar recursos para resolver determinados problemas”. Assim, uma competência seria “constituída de várias habilidades” (MASTELARI; DE FREITAS, 2017, p. 226).

Mais uma vez, a definição de competência proposta pelas autoras vai ao encontro da aceção colocada por Perrenoud. Também vale destacar a proposta da utilização de metodologias ativas para desenvolver tais competências, por meio da resolução de situações-problema que mobilizam conhecimento de diferentes áreas (inter/transdisciplinaridade).

Oliveira *et al.* (2018) tratam da “abordagem educativa da Ciência, numa perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)” que pretende preconizar “um ensino centrado no desenvolvimento de competências transversais dos alunos, como, por exemplo, espírito crítico, resolução de problemas, aplicação de conhecimento científico e tecnológico em situações do cotidiano”. Os autores propõem a discussão com base na análise de “Manuais Escolares de Química do 10º ano mais adotados em Portugal” visando analisar se “exploravam os conteúdos e apresentavam atividades que buscassem o estabelecimento das relações CTS”. Ao final do processo, os autores concluem que “a visão integrada da Ciência, nas suas relações com a Tecnologia e a Sociedade, não era muito evidente nos manuais analisados, o que sugere a necessidade de os professores desenvolverem recursos didáticos com uma orientação CTS” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 891).

O desenvolvimento de competências transversais⁷ aparece assim como questão central do processo educativo escolar. Já o conhecimento científico sempre

⁷ Habilidades relacionadas ao desenvolvimento pessoal, que não dependem de uma área temática ou disciplinar específica, mas que aparecem em todos os domínios do desempenho profissional e

surge subordinado ao desenvolvimento de competências que almejam a resolução de problemas cotidianos. Mais uma vez é enfatizada a importância do desenvolvimento de competências que permitam a resolução de problemas por meio da mobilização de conhecimentos adquiridos na escola.

Jiménez, Lleras e Nieto (2010) analisam o Programa Nacional de Competências Cidadãs do Ministério da Educação Nacional colombiano, o qual estabeleceu uma mudança na proposta do governo para a promoção da educação cívica e cidadã nas instituições de ensino do país para uma “pedagogía enfocada más en el desarrollo de competencias que en la transmisión de conocimiento” (JIMÉNEZ; LLERAS; NIETO, 2010, p. 349). Esta mudança incluiu a elaboração e socialização de padrões em competências de cidadania, bem como novos processos de avaliação e pedagogia da educação para a cidadania. Segundo essa perspectiva, os conhecimentos são submetidos ao desenvolvimento de competências mirando a resolução de conflitos. De acordo com os autores:

Estos supuestos plantean una diferencia con la propuesta de competencias ciudadanas, que enfatiza en el desarrollo de habilidades (aunque acompañadas por conocimientos específicos) que permitan que el estudiante no solo conozca qué debe hacer sino que sepa cómo hacerlo (JIMÉNEZ; LLERAS; NIETO, 2010, p. 349).

Nesse sentido, os autores entendem que o conhecimento deve estar subordinado ao desenvolvimento de competências que colaborem a resolução de problemas cotidianos envolvendo questões de cidadania, como a participação democrática e o respeito às diferenças. Isso acontece por meio de ações que buscam contribuir para a modificação da forma como se estabelecem as relações nas instituições de ensino, visando quebrar os ciclos de violência. Deste modo, procurando atingir esses objetivos, o programa propõe o trabalho integralizado nos diferentes espaços de socialização dos alunos, sob a premissa de que se uma intervenção for realizada simultaneamente nesses diferentes locais, os sujeitos terão mais oportunidades de desenvolver competências cidadãs, pois entendem como necessário um constante processo de acomodação às mudanças geradas nos diferentes cenários.

acadêmico, exemplos: criticidade, capacidade de resolver problemas, competência de mobilizar conhecimentos de diferentes ordens visando a resolução de problemas etc. (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

Gomes *et al.* (2017) relatam um estudo cujo objetivo foi o de verificar a associação entre a autoeficácia de pais/cuidadores e parâmetros de controle da asma infantil e concluíram que há uma relação significativa entre a eficácia dos cuidadores e o desenvolvimento das habilidades necessárias para prestar tais cuidados por meio de treinamentos. O termo competência aparece no artigo como algo cujo desenvolvimento é necessário para promover o controle da doença: “O status de asma controlada depende, ainda, de uma boa gestão e manejo para o desenvolvimento de habilidades e competências” (GOMES *et al.*, 2017, p. 3). Ambos os termos, conhecimento e competência, aparecem no texto sempre associados à prática: conhecimento da gratuidade da medicação; conhecimentos necessários para a prevenção de efeitos adversos; competências para o controle da asma na infância; competências para saber diferenciar medicação de crise e medicação de controle.

Analisando os textos acima, pudemos relacioná-los à lógica da Pedagogia das Competências aplicada a diferentes contextos educacionais, formais e informais. Isso se evidencia nas propostas de elaboração de currículos interdisciplinares, nas sugestões de adoção de estratégias didáticas voltadas à resolução de problemas (Metodologias Ativas) e na orientação da aquisição de conhecimentos em função do desenvolvimento de competências para resolver problemas cotidianos de diferentes ordens: demandas do mercado de trabalho, questões de saúde pública, autonomia no deslocamento urbano, participação democrática, respeito a diversidade etc.

2.2 Conhecimento como processo de construção

O construtivismo é uma abordagem epistemológica explicativa sobre como o conhecimento é produzido. Nesta abordagem a aprendizagem é fundamentada no princípio de que o conhecimento não é algo que possa ser meramente transmitido, mas construído pelo aprendiz por meio de um processo ativo mental de desenvolvimento mediado. Aqui reunimos dois artigos que estabelecem uma ligação aos princípios ou ideias construtivistas. Todavia, não nos ativemos à classificação dos textos em diferentes perspectivas deste constructo teórico.

Gonçalves (2007) analisa:

[...] o conceito de ética implícito/explicito no texto produzido por diversos especialistas sobre o tema e que compõe o primeiro volume dos Parâmetros

Curriculares Nacionais para o primeiro segmento do Ensino Fundamental [...] e o oitavo volume, Temas Transversais e Ética” (GONÇALVES, 2007, p. 57).

Sobre como a ética deve ser trabalhada na escola, Gonçalves entende que o termo é polissêmico e acrescenta que julga “perfeitamente plausível que ocorram discussões nas escolas sobre ‘qual a ética correta’” (GONÇALVES, 2007, p. 65), portanto não acredita em um conceito único de ética, que define como “expressão dos mecanismos de equilíbrio da sociedade” (GONÇALVES, 2007, p. 58).

No que diz respeito à construção de conhecimentos na escola, a autora afirma que:

Professores são profissionais essenciais na construção do conhecimento dos alunos, na mediação pedagógica entre conteúdos e formas de expressão, na elaboração e condução da experiência educativa, na vivência de situações didáticas e na construção da escola, contribuindo, para isso, com seus valores, saberes e competências (GONÇALVES, 2007, p. 58).

A autora propõe que os conhecimentos relacionados à ética sejam construídos por meio de “discussões coletivas de temas cotidianos”, os quais “permitem a estruturação de juízos éticos, uma vez que consideramos que a noção de ética é construída e implica decisões alternativas”. Também indica que a ética seja trabalhada de maneira prática por meio de vivências de:

[...] situações-problemas (nas quais os diversos membros da comunidade escolar deverão ser os atores); da análise dos conflitos e de suas consequências; das negociações entre as partes envolvidas; dos acordos estabelecidos entre pessoas; das argumentações; dos pareceres; da tomada de decisão; e da avaliação dos resultados alcançados, a ética será praticada, pois só há sentido falar em ética nas escolas se ela for praticada. Caso contrário, o tema ética se tornará apenas mais uma disciplina de um currículo sobrecarregado, perdendo sua função de viabilizar um diálogo entre os diferentes atores escolares, o qual se relacionaria ao tratamento de valores que se referem a aspectos da vida na escola e na vida em sociedade (GONÇALVES, 2007, p. 66).

Entendemos daí uma aproximação à Pedagogia das Competências quando é proposto um aprendizado prático, voltado à resolução de problemas cotidianos. Igualmente, é possível depreender tal proximidade da crítica implícita colocada pela autora a um “currículo sobrecarregado”, que pode ser interpretada como uma vertente do dilema colocado por Perrenoud (1999) sobre as definições curriculares de formar “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas”, ou seja, elaborar currículos que contemplem o maior número possível de conteúdos de diversas áreas do conhecimento de forma superficial, ou enxugar os objetos de conhecimento para que

os alunos tenham mais tempo de revisitá-los em diferentes contextos visando a construção de competências?

Fica claro o alinhamento da autora com a teoria construtivista pela reincidência do termo “construção” no texto (16 ocorrências), que aparece associado à construção do conhecimento do aluno, construção da escola, construção de diferentes concepções de mundo e de homem, construção dos significados éticos, construção de uma sociedade democrática, construção da cidadania, construção de novos valores, construção do respeito próprio, construção da moralidade, construção coletiva de regras de convívio escolar e construção da personalidade moral. Gonçalves da mesma forma elucida a utilização do construtivismo piagetiano na elaboração dos Parâmetros, mais especificamente das etapas do desenvolvimento moral propostas por Piaget, para “convencer os professores da importância de seu papel na construção da moralidade de seus alunos” (GONÇALVES, 2007, p. 63).

Fávero e Neves (2013) tratam de uma “pesquisa didática sobre o ensino de matemática focado na mediação de campos conceituais do currículo do Ensino Fundamental”, com “estudantes de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, visando capacitá-los a trabalhar com estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem e com professores” (FÁVERO; NEVES, 2013, p. 319). As autoras criticam a forma como o conhecimento é trabalhado na escola, face a uma “ruptura entre filosofia e conhecimento científico”. Isso se daria, pois as áreas de conhecimento seriam consideradas como prontas e acabadas, devendo ser apenas “repassadas aos estudantes”. Assim, as autoras assumem o discurso de uma pretensa necessidade contemporânea do desenvolvimento constante de competências colocada pelo:

[...] desenvolvimento da tecnocência no século XX, sobretudo a partir dos anos 1960, passou a solicitar do adulto o desenvolvimento acelerado e múltiplo de competências particulares de acordo com as novas conceituações sobre trabalho e carreira, além da demanda cada vez mais acentuada do adulto especialista [...] (FÁVERO; NEVES, 2013, p. 320).

Tal realidade demandaria sujeitos dispostos a aprender constantemente para se adaptarem às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho. Diante dessa realidade, as autoras defendem o estudo do desenvolvimento psicológico adulto, sob a perspectiva construtivista, com o objetivo de facilitar a aquisição dessas novas competências ao longo da vida.

É importante frisar a influência da Pedagogia Construtivista na Pedagogia das Competências. Perrenoud cita Piaget para explicar a estabilização das competências: “Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas⁸ constituídos”. Da mesma maneira, retoma as ideias piagetianas para diferenciar esquemas de hábitos:

[...] os hábitos são esquemas, simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. E, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação (Perrenoud, 1999, p. 23).

Segundo Piaget, a adaptação intelectual sempre admite elementos de assimilação, “isto é, de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito”. Também contempla a presença constante de processos de acomodação⁹, pois “ao incorporar elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar estes últimos para ajustá-los a novos dados”. Nesse contexto, “a adaptação intelectual é um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”, que apenas se concretiza quando “resulta num sistema estável, isto é, quando há equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 1991, p.13).

Perrenoud, por sua vez, entende os conhecimentos “como chaves para fechaduras desconhecidas” (Perrenoud, 1999, p. 22), que, quando revisitados em diferentes situações didáticas, organizadas para a resolução de problemas, possibilitam a construção de competências, os quais poderão ser mobilizados para a resolução de problemas futuros. À vista disso, as estruturas piagetianas fornecem a base para o desenvolvimento de competências.

2.3 Conhecimento escolar como recontextualização do conhecimento acadêmico/científico

Neste eixo, encontramos dois textos que tratam da questão do conhecimento escolar como recontextualização do conhecimento acadêmico/científico (um de

⁸ Estruturas mentais capazes de assimilar, reconhecer, interpretar e classificar os dados do ambiente (conhecimentos adquiridos).

⁹ Reorganização interna – ajustamento ou criação de novos esquemas visando uma melhor adaptação.

maneira explícita e o outro implicitamente). Recontextualização essa que aconteceria quando o conhecimento científico passa pelo crivo interpretativo dos discursos pedagógicos, visando torná-lo acessível aos alunos.

Galian (2011) descreve um estudo empírico que trata das “transformações que ocorrem no discurso pedagógico em relação ao nível conceitual do conhecimento e visou ampliar a compreensão do processo de constituição do conhecimento escolar”. As fontes de pesquisa utilizadas foram “os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, um livro didático e as aulas de uma professora da 8ª série do ensino fundamental”. O referencial teórico principal adotado foi a teoria de Basil Bernstein (BERNSTEIN, 1996; 1998). No final do estudo, Galian conclui que no processo de recontextualização “ocorreu um empobrecimento do nível de exigência conceitual” nos materiais estudados (GALIAN, 2011, p. 763) por meio da “perda conceitual acentuada em relação ao saber de onde provém o discurso instrucional das ciências naturais” (GALIAN, 2011, p. 776).

Entende-se como recontextualização as mudanças que acontecem no “discurso pedagógico oficial” em diferentes partes do processo educacional (interpretação das orientações curriculares, produção de livros didáticos, prática docente), “especialmente no que se refere ao nível conceitual” da disciplina a ser ensinada (GALIAN, 2011, p. 766). “Nesse processo, é produzido um conjunto de significados relacionados à” ciência a ser instruída “que tratam de um conhecimento que, em seu local de produção, nas universidades e centros de pesquisa, por exemplo, é autoexplicativo, mas que, ao ser tratado na escola”, terá de ser adaptado “para fins de transmissão” (GALIAN, 2011, p. 768). Com o intuito de ilustrar a definição do termo, Galian oferece o seguinte exemplo: “No processo de recontextualização, o texto (por exemplo, científico), desde o campo de produção do conhecimento, sofre inúmeras transformações até que esteja pronto para o uso por alunos e professores na sala de aula (GALIAN, 2011, p. 768).

A autora apreende como conhecimento escolar “o resultado da transformação do conhecimento oriundo de seu campo de produção quando de sua inserção nas condições escolares, notadamente as que se referem ao tempo, ao espaço e à forma de lidar com os saberes” (GALIAN, 2011, p. 765). Por isso, aceita “o fato de que a escola lida com uma fração do conhecimento científico transformada de modo a constituir uma disciplina escolar e que, portanto, na escola não se faz ciência” (GALIAN, 2011, p. 776). Isso não significa que a escola não ofereça a oportunidade

de os alunos pensarem cientificamente, apenas enfatiza que o pensar científico na escola é diferente do pensar científico dos cientistas. Desse modo, entende que a educação escolar em ciências pode ter como meta:

[...] um processo de recontextualização – e o conhecimento escolar dele resultante – que assuma um sentido de explicitação das relações entre os conteúdos estudados e de priorização do desenvolvimento de competências científicas e conteúdos científicos mais complexos (GALIAN, 2011, p. 776).

Isso pode acontecer quando o trabalho pedagógico propicia um paulatino desenvolvimento do “grau de estabelecimento de relações entre conteúdos da disciplina estudada, associado à mobilização de conteúdos e competências científicas mais complexas”, permitindo “um tratamento do conhecimento” em crescentes níveis de “exigência conceitual”. Essa “abordagem de conteúdos e competências científicas mais complexas” levaria a aquisição de “uma visão mais ampla e aprofundada da ciência”. No mesmo sentido se recomenda especial atenção a intradisciplinaridade (relações entre conhecimentos relativos à disciplina em estudo), pois “o estabelecimento de relações entre os conteúdos da mesma disciplina” favoreceria “a constituição de uma visão integradora do conhecimento científico”. Isso se justificaria pela forma como o conhecimento científico é organizado segundo a teoria de Bernstein (BERNSTEIN, 1996; 1998), “caracterizado por um discurso vertical, com uma estrutura hierárquica orientada no sentido de integrar proposições para operar em níveis de abstração crescentes” (GALIAN, 2011, p. 768).

De acordo com Young (2007a), Bernstein (1996; 1998) teria reconceitualizado a distinção feita por Durkheim (2013) entre as ordens sagradas (sistemas de conceitos relacionados, mas inobserváveis - abstratos) e profanas (como as pessoas respondem à sua realidade cotidiana de forma prática, imediata e particular), traçando a distinção entre discursos verticais e horizontais. Segundo Bernstein (1996; 1998), os discursos horizontais seriam locais, segmentais (relacionado à determinado ramo profissional) e vinculados a determinado contexto. Enquanto os discursos verticais seriam gerais, explícitos e coerentes, expressos em corpos de conhecimento organizados hierarquicamente, como nas ciências naturais, ou em corpos de conhecimentos organizados por linguagens especializadas, como no caso das humanidades e das ciências sociais. Young (2007a, p. 148) explica:

O conhecimento obtido no trabalho pode ser contemplado como uma forma de discurso horizontal; ele não incorpora princípios explícitos para transferir

significados entre 'segmentos' (sejam eles locais ou setores ocupacionais) exceto por analogia que um segmento ou ocupação é 'similar' a outro. Além disso, o conhecimento no trabalho é geralmente adquirido experimentalmente sem depender de qualquer intervenção pedagógica explícita ou seguindo quaisquer regras ou sequências explícitas. Em contraste, o discurso vertical é expresso em corpos de conhecimento codificado. Normalmente é adquirido "fora do trabalho" e, para Bernstein, de acordo com os princípios de recontextualização e regras estritas de distribuição associadas a disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas (tradução nossa).¹⁰

Young (2007) concorda com a afirmação de Bernstein de que os discursos horizontais não podem gerar conhecimento vertical, por não incorporarem o princípio de recontextualização (as regras para tornar explícitos os fundamentos de uma explicação). Por isso, para Bernstein, é importante distinguir conhecimento vertical de conhecimento de senso comum, prático ou cotidiano (horizontal), pois, enquanto existem regras que conduzem tanto a produção como a aquisição do conhecimento vertical, o mesmo não acontece no caso do conhecimento horizontal.

Galian (2011) reconhece a "importância de considerar o conhecimento trazido pelo aluno" como estratégia didática. Entretanto, sua pesquisa "indica que não está sendo devidamente considerada a forma pela qual esse conhecimento deve ser utilizado como ponto de partida" para a aquisição de novos conhecimentos escolares:

Percebe-se que a falta dessa definição nas diferentes instâncias de recontextualização pode funcionar como um elemento a mais para o rebaixamento da complexidade dos conteúdos científicos e o consequente rebaixamento do nível de exigência conceitual encontrado. Isso ocorre porque a mobilização dos conhecimentos dos alunos parece estar funcionando, na prática, não como um ponto de partida, mas como um limite para a abordagem dos conteúdos científicos, uma vez que são priorizados aqueles para os quais se possam encontrar exemplos claramente perceptíveis no dia a dia das crianças (GALIAN, 2011, p. 775).

Compreendemos que, muitas vezes, conteúdos científicos não encontram referência no cotidiano dos alunos, por fazerem parte, exclusivamente, da realidade de pesquisadores especialistas, envolvidos na missão de produzir novos conhecimentos por meio de suas pesquisas. Caberia, então, à educação escolar encontrar formas de tornar esses conhecimentos acessíveis aos alunos (por meio do processo de recontextualização), utilizando a lógica da verticalização do discurso pedagógico

¹⁰ *Work-based or on-the-job knowledge can be seen as a form of horizontal discourse; it embodies no explicit principles for transferring meanings across 'segments' (whether these are sites or occupational sectors) except by analogy that one segment or occupation is 'similar' to another. Furthermore, on-the-job knowledge is usually acquired experientially without relying on any overt pedagogic intervention or following any explicit rules or sequences. In contrast, vertical discourse is expressed in bodies of codified knowledge. It is typically acquired 'off-the-job' and, for Bernstein, in accordance with the principles of recontextualization and strict rules of distribution associated with specific subjects and academic disciplines.*

proposta por Bernstein (1996, 1998) , assim permitindo que os estudantes operem em níveis de abstração crescentes nas disciplinas estudadas, tornando possível seu futuro ingresso em uma comunidade de especialistas de sua escolha.

Galian (2011) discute de maneira central a questão do conhecimento científico recontextualizado para fins pedagógicos (conhecimentos escolares). Por isso, o termo competência aparece no texto de forma adjetivada como, “competência científica” (capacidade de tratamento do conhecimento científico), “competências cognitivas complexas” (como a capacidade de analisar e sintetizar informações), “competências investigativas” (capacidade de pesquisar de maneira sistematizada). Portanto, inferimos que a autora associa o desenvolvimento de competências à apropriação de conhecimentos escolares, sistematizados em níveis de abstração crescentes.

Schmidt e Fronza (2018) apresentam uma “análise qualitativa dos conteúdos das provas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil, no período entre 2009 e 2015”. Os autores utilizaram como referência para a análise a concepção de aprendizagem pautada na teoria da consciência histórica, com base em Rüsen (2010, p. 57), entendida como:

“[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. A análise proposta pelos autores é organizada “a partir de dois eixos: a contextualização e a interdisciplinaridade, bem como a predominância da concepção de aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de competências” (SCHMIDT e FRONZA, 2018, p. 149).

No artigo, os autores criticam a concepção de competências assumida nos documentos analisados, por entenderem que não revelam uma concepção de cognição histórica situada na ciência da História:

O lugar e significado do conhecimento histórico nas provas do Enem podem ser considerados reveladores da maneira pela qual foi ocorrendo, gradativamente, no Brasil, a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na

preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 166-167).

Embora os autores não utilizem o termo, percebemos que quando as questões relacionadas à aprendizagem histórica e ao seu ensino deixam de ser atribuição dos historiadores e passam para o controle dos responsáveis pelas políticas educacionais, ocorre um processo de recontextualização.

Schmidt e Fronza tampouco concordam com a proposta de contextualização colocada pelo material analisado por limitar-se a:

[...] orientar a proposta de ensino e aprendizagem da história para a relação com a vida cotidiana, na perspectiva do “praticismo”, sem levar em conta a necessidade de que a aprendizagem histórica tem por pressuposto a atribuição de significados e sentidos pelos sujeitos à relação passado, presente e futuro, bem como a sua relação com a vida prática na perspectiva da práxis, tendo em vista a formação da consciência histórica, conforme entendida na perspectiva do pensamento de Paulo Freire e Jörn Rüsen. (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 150).

Também por entenderem que:

O cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 165).

Consciência histórica é aqui entendida como a percepção freiriana (Freire, 2014) de que o indivíduo deve ter ciência do poder transformador de suas ações, pautadas em reflexões, que o levaria a se inserir de maneira crítica na história, assumindo o papel de sujeito ativo, que arranja e rearranja a realidade por meio de sua práxis (conjunto de práticas que transformam a realidade e a produção da história). O “praticismo”, segundo Schmidt e Fronza, seria caracterizado por uma aversão às formas “do saber convencional, potencializado pelas exigências do mercado de trabalho e que premia atitudes pragmáticas e realistas, e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica” (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 154).

No que diz respeito a interdisciplinaridade proposta pelo ENEM, os autores ressaltam “o mérito da proposta no sentido da superação de um ensino de História assentado na mera transmissão e memorização de uma lista infindável de conteúdos”. Por isso mesmo, questionam a forma como é colocada por meio “da contextualização, articulada a uma interdisciplinaridade compulsória, que se realizará por meio do

desenvolvimento de competências, articuladas a um conjunto de estratégias para a apreensão de problemáticas do cotidiano do aluno” (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 156):

Ao propor a interdisciplinaridade, esse exame nacional desvaloriza o potencial de geração de sentido histórico que a disciplina de História desenvolve, quando se propõe a multiperspectividade entre as fontes históricas, a controvérsia entre interpretações e a pluralidade identitária nos processos de orientação histórica dos sujeitos (Borries, 2001, apud SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 165).

Sobre a Pedagogia das Competências, Schmidt e Fronza ainda afirmam que um dos maiores problemas causados por tal posicionamento pedagógico seria:

[...] o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori, e “elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos” (ALMEIDA, 2009, p. 97, apud SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 155).

Os autores explicitam a crítica apontada acima analisando uma questão específica do Exame Nacional do Ensino Médio sobre a Abolição da Escravidão no Brasil, que pretendia avaliar a habilidade dos candidatos de compreender a multiperspectividade das fontes históricas. Esse objetivo foi parcialmente desmobilizado pela forma como a questão foi construída, pois, ao invés de pedir aos jovens estudantes que confrontassem as duas perspectivas historiográficas expostas no enunciado, propõe que se encontre a complementariedade entre ambas. Tal formulação equivocada teria acontecido devido a uma “concepção pasteurizada dessa habilidade que, por meio da pedagogia das competências, a questão não optou por uma abordagem de confronto das fontes históricas” (SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 164).

2.4 Crítica a um modelo tradicional de transmissão do conhecimento

Agrupamos aqui três textos que criticam diferentes aspectos do modelo tradicional de educação. Depreende-se desse modelo a imagem do professor como figura central e detentor único do conhecimento a ser transmitido aos alunos de maneira expositiva. O estudante, nessa perspectiva, é reduzido à posição de

expectador, cuja missão seria memorizar e reproduzir os saberes canônicos comunicados por seus mestres.

Lourenço Filho e Mendonça (2014) analisam a pedagogia nova proposta por Dewey que defende a importância da liberdade possibilitada pela aprendizagem por meio da experiência, na qual os conhecimentos escolares devem ser apresentados de forma contextualizada à realidade dos alunos. Nessa perspectiva, a educação deve ser compromissada com o desenvolvimento social democrático. Segundo os autores, para Dewey, a função da educação seria a de “preparar o educando para aprender a aprender e, com isso, adaptar-se às diversas demandas que a vida lhe impuser no futuro” (LOURENÇO FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 191) e sua finalidade “estaria nela mesma, no dia a dia, no transcorrer do processo, admitindo como força propulsora o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças” (LOURENÇO FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 190). Os autores, entretanto, fazem questão de dissociar o conceito de aprender a aprender daquele colocado pela Pedagogia das Competências:

Vale esclarecer que a concepção de “aprender a aprender” compreendida neste texto, não se relaciona com a perspectiva defendida por Perrenoud (1999), que delineia uma pedagogia das competências cujas premissas, sim, remetem à noção de pedagogia ativa de Dewey, sobretudo ao aprendizado por meio da resolução de problemas (LOURENÇO FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 201).

Lourenço Filho e Mendonça (2014, p. 193) concordam com os princípios estabelecidos pela “pedagogia nova de Dewey, defendendo a importância da liberdade, da aprendizagem pela experiência, da contextualização do conhecimento escolar com a realidade dos educandos”.

Todavia, com base em Young (2011), julgamos que essa contextualização não seja sempre possível dada a especificidade do modo em que novos conhecimentos são produzidos por cada comunidade científica. Muitas vezes, “conceitos curriculares não têm um referente no ambiente de vida do aluno”, pois “pertencem apenas a um mundo específico, constituído por pesquisadores especialistas envolvidos em desenvolver conhecimento novo”. Também “porque foram estudados e testados por especialistas, o acesso a eles é o modo mais confiável que temos para ampliar a compreensão do estudante” (YOUNG, 2011, p. 616). O conjunto de conhecimentos produzidos por cientistas ao longo da história é legitimado socialmente e nem sempre tem uma aplicação direta na vida cotidiana. No entanto, são muito importantes e

necessários para expandir o repertório científico/cultural dos alunos, visando a compreensão do mundo em que vivemos.

Gomes, Ortega e Oliveira (2010) objetivaram “compreender as dificuldades da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em um Curso de Farmácia” por meio da aplicação de dois questionários endereçados a professores e alunos. Os autores observaram que “85% dos professores e alunos entrevistados atribuem o significado da avaliação escolar à medida do conhecimento do aluno”. Disso concluíram uma “forte influência tecnicista”. Porém, também constataram que o corpo docente da instituição estudada utilizava “diversos instrumentos para diagnosticar o aprendizado dos alunos”, o que interpretaram como o anúncio de “uma importante mudança em direção a um paradigma emergente que reclama relações mais humanizadas”. Os autores então sugerem “a inclusão de mais um instrumento para diagnóstico dos progressos do aluno: o Portfólio” e a “a profissionalização dos professores a fim de desenvolverem as habilidades e as competências pertinentes ao curso” (GOMES; ORTEGA e OLIVEIRA, 2010, p. 203).

O termo competência aparece no texto associado à competência do aluno, competência técnica dos docentes (compreendida como domínio da área de conhecimento estudada) e competência profissional. O conhecimento está sempre relacionado à área analisada, Farmácia. Os autores criticam traços da “educação tradicional” como:

[...] a visão do professor como detentor do conhecimento de forma absoluta, indiscutível e com autoridade e o aluno é considerado uma entidade abstrata, não-personalizada, descontextualizado, cuja atitude esperada é de docilidade e de obediência, própria do discípulo, seguidor, imitador (GOMES; ORTEGA e OLIVEIRA, 2010, p. 208).

Similarmente censuram o que entendem como o objetivo desse tipo de educação: aumentar os “conhecimentos no aluno, sem a preocupação de considerá-lo como pessoa e como membro de uma comunidade”, que, por sua vez, produziria “como consequência, um aluno passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador e manejador de conceitos abstratos” (GOMES; ORTEGA e OLIVEIRA, 2010, p. 206).

Concordamos com os autores quando afirmam que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados na elaboração de estratégias didáticas. Apesar disso, vale ressaltar a distinção entre currículo e pedagogia:

Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro. Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos. Tentativas de incluir as experiências dos alunos em um currículo “mais motivador” obscurecem a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes de formuladores de currículo e professores. Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo (YOUNG, 2011, p. 612-613).

As experiências dos alunos devem ser o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e conseqüente ampliação de seus repertórios científicos/culturais e, para que isso efetivamente aconteça, preciso ser respeitada a distinção entre definições curriculares e estratégias pedagógicas, conforme proposto por Young (2011).

De Sousa (2019) analisa o currículo de Biologia do Estado de São Paulo e os Cadernos endereçados aos professores da disciplina. Ao fim da análise, a autora conclui que “o currículo de Biologia ainda atende a um perfil mais academicista” e que valoriza “conteúdos e habilidades que requerem o domínio de conceitos estritos da ciência de referência” e que “não inclui de forma expressiva a representatividade cultural” (DE SOUSA, 2019, p. 325). De Sousa ainda afirma que “no Currículo do Estado de São Paulo há pretensão de fusão entre o ensino por competências e o ensino pautado em conhecimentos disciplinares bem delimitados”, ou seja, o documento seria uma “síntese de diferentes tradições e discursos pedagógicos que os antecedem” (DE SOUSA, 2019, p. 330). O autor também faz uma análise sobre a questão do conhecimento no desenvolvimento de currículos, contrastando as perspectivas de Young (2011) e Ricardo (2010):

Para Young (2011), o deslocamento da atenção aos diferentes estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, aos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências observadas nas políticas educacionais mais recentes secundariza a questão do conhecimento, algo inconsistente para a nossa atual sociedade do conhecimento, tal como costuma ser denominada. Dessa forma, em oposição a um modelo “instrumentalista”, como qualifica o autor referindo-se aos currículos que primam por objetivos associados ao desenvolvimento da economia ou às necessidades dos estudantes, Young defende que os currículos escolares deveriam ter como cerne o conhecimento e a disciplina. Em contrapartida, Ricardo (2010) aponta que, sob a perspectiva de Phillip Perrenoud, o ensino por competências seria

desejável no sentido em que elas se traduziriam na mobilização de recursos cognitivos para o enfrentamento de situações-problema. Dessa forma, ao invés de subestimar a importância dos conhecimentos disciplinares, o ensino por competências os exigiria como condição primeira para desenvolver-se. Além disso, uma pedagogia das competências demandaria uma postura mais ativa do docente e a compreensão de que os conteúdos disciplinares são meios para as competências, as quais se constituem como fins da prática educativa (DE SOUSA, 2019, p. 329).

Entendemos, conforme aprofundaremos na análise que será feita no próximo capítulo, que o ensino por competências não precisa ser necessariamente contrário ao proposto por Young, um ensino centrado no desenvolvimento de conhecimentos disciplinares (currículo dividido em disciplinas). Todavia, conforme elucidaremos, alguns aspectos da proposta de Perrenoud precisam ser analisados com cuidado. Consideramos necessária, por exemplo, a organização do currículo por disciplinas, dadas as especificidades em que o conhecimento é produzido em cada ramo científico.

Nesse sentido, o planejamento é um instrumento fundamental para que o professor possa contemplar os conteúdos disciplinares selecionados no currículo. Perrenoud (1999), ao tratar do planejamento, propõe flexibilidade e improviso, argumentando sobre a dinâmica da sala de aula e o nível de envolvimento dos alunos na resolução das situações-problema, que podem dar origem a novas questões não previstas no planejamento, encaminhando para outros projetos de trabalho. O autor sugere, inclusive, a interrupção de sequências didáticas mediante à mudança do foco de interesse dos alunos. Ressaltamos que é preciso ter cuidado ao considerar o interesse do aluno como elemento principal no desenvolvimento do planejamento escolar e não o currículo, pois concordamos com Young quando afirma que o currículo deve ser baseado no “conhecimento poderoso” (o conhecimento especializado e teórico, ou seja, o conhecimento derivado das áreas ou campos do conhecimento), cuja construção seria essencial na escola para que os alunos tenham acesso às comunidades de especialistas.

Desse modo, entendemos que não se pode prescindir de um planejamento que garanta os conteúdos que os alunos precisam aprender em cada momento da escolarização. Isso não significa desconsiderar os interesses e as questões que possam surgir no desenvolvimento do próprio trabalho. Dessa forma, a ideia de flexibilidade pressupõe um planejamento aberto a mudanças, contemplando o dinamismo da sala de aula. No entanto, a ideia de improviso merece atenção, porque pode sugerir ausência de planejamento. Da mesma maneira, consideramos que nem

todo conteúdo escolar pode ser trabalhado de forma interdisciplinar por meio de situações-problema.

De Sousa então conclui que o currículo Estadual de Biologia ainda está comprometido com uma “perspectiva tradicional de ensino” profundamente estruturado em conteúdos e habilidades divididos “hermeticamente” em períodos escolares pré-determinados (bimestres e anos), os quais não revelariam entre si “uma proposta de articulação ao longo do Ensino Médio”. A autora também critica a redação das habilidades no documento por indicar “a predominância de uma perspectiva que valoriza a descrição e a memorização de nomenclaturas, classificações e processos biológicos” no ensino proposto para a disciplina (DE SOUSA, 2019, p. 341).

Young (2011) traça distinções importantes entre a visão tradicional de um currículo centrado em disciplinas e a sua perspectiva de organização curricular. O autor defende que “o modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar”. Em contrapartida, embora também defenda “o conhecimento como exterior aos aprendizes, reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica”. Outra distinção feita pelo autor diz respeito aos “relacionamentos com os aprendizes e, portanto, suas [...] implicações para a pedagogia e o que é feito por professores e alunos” (YOUNG, 2011, p. 611).

Compreendemos, como Young, que “o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes”, por isso “não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais”. Também concordamos com a afirmação de que “o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades”, logo o currículo também deve “ser baseado em conceitos”, uma vez que:

[...] conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p. 614).

Outro aspecto importante que deve ser frisado é a distinção entre currículo e pedagogia:

[...] uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola. O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos

professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem. [...] são os professores com sua pedagogia, e não os formuladores de currículos, que se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância (YOUNG, 2011, p. 614).

Por fim, “o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores” essas, contudo, “não se envolvem com as escolas”. Conseqüentemente, “o currículo não pode estabelecer como se ganha acesso a esse conhecimento. Esse novo processo de recontextualização será específico para cada escola e para a comunidade em que se localiza, e baseia-se no conhecimento profissional dos professores” (YOUNG, 2011, p. 614).

2.5 Conhecimento, identidade e relações de poder

É nítido que os cinco textos aqui reunidos assumem o conhecimento científico como uma prática social/discursiva, produzido em determinado contexto sócio-histórico e que, por esse motivo, também seria afetado pelas tensões sociais (lutas pelo poder) acirradas pela tentativa de preservação dos interesses de grupos dominantes. Nesse contexto, ao menos parcialmente, questionam a objetividade científica e conseqüente pertinência da transmissão dos conhecimentos por ela gerados nas escolas via definições curriculares.

Hechet *et al.* (2018) tratam do processo de formação de professores indígenas para atuarem em contextos de educação intercultural bilíngue. As autoras afirmam que nas comunidades estudadas, as escolhas de formação profissional individuais geralmente implicam em compromissos sociais importantes para a comunidade local: “ser enfermera, ser abogada, ser docente fueron parte de sus intereses. En todos los casos, el rol implicaba una ‘traducción’ de conocimientos institucionales de relevancia para las comunidades” (HECHT *et al.*, 2018, p. 114). Desse excerto é possível perceber a importância da prática social dos conhecimentos acadêmicos destacados pelos membros dessas comunidades.

O termo competência sempre aparece no texto relacionado à competência linguística, que inferimos como a habilidade de entender e utilizar uma língua para expressar seu pensamento de diferentes formas. As autoras relatam as dificuldades apresentadas pelas docentes entrevistadas de transmitir as línguas e outras facetas

culturais de suas comunidades às novas gerações – uma das razões mencionadas seria a falta de sistematização, gramatical e didática, das línguas estudadas para serem ensinadas em contexto formal (escola). Isso seria resultado das políticas linguísticas historicamente instituídas na Argentina: “Durante el siglo XIX y mediados del XX se impuso a indígenas y migrantes alfabetizarse en español, la lengua hegemónica del Estado, e invisibilizar en la escuela los saberes y contenidos culturales propios” (HECHT *et al.*, 2018, p. 110).

Em outro momento do texto, onde a questão do conhecimento é tangenciada, tratam do conhecimento identitário: “[...] todas las mujeres señalan la importancia del reconocimiento identitario, independientemente de las competencias en la lengua nativa” (HECHT *et al.*, 2018, p. 113). Dessa parte depreende-se que se espera dos professores dessas comunidades não só a proficiência linguística, mas o domínio dos elementos culturais associados a essas línguas. Assim, o conhecimento identitário tem centralidade e a proficiência linguística dos professores é vista como apenas uma parte desse conjunto de saberes. Do mesmo modo, chama atenção a dificuldade colocada pela falta de sistematização curricular e didática dos conhecimentos linguísticos a serem transmitidos.

Em outro estudo com temática semelhante, Mella *et al.*, (2016) tratam da questão da educação emocional em uma comunidade indígena no Chile. Os autores analisaram a dimensão emocional na escola por meio de uma pesquisa destinada a melhorar certas habilidades emocionais em alunos e professores. Essas habilidades estariam associadas a um ideal de competência emocional a ser desenvolvido na sala de aula. Ao final do estudo, concluíram que a educação em contextos indígenas pode levar a embates culturais que, em contextos de diversidade social e cultural, podem ser ignorados ou mal compreendidos, gerando processos de discriminação e desigualdade. Este problema, ainda segundo os autores, pode ser abordado a partir de uma epistemologia da educação emocional, permitindo a conciliação entre educação emocional e identidade cultural Mapuche (povo indígena chileno) através de uma abordagem educacional intercultural, entendendo que:

Los procesos de socialización emocional se desarrollan siempre en contextos sociohistóricos particulares, donde la internalización de guiones emocionales y la representación social asociada a los mismos están mediatizadas por el contexto social y cultural en el que se construyen (MELLA, *et al.*, 2016, p. 526).

Assim, o termo competência aparece no artigo exclusivamente associado à competência emocional, entendida como a demonstração de eficácia emocional nas interações sociais. Conhecimento igualmente aparece sempre relacionado ao conhecimento emocional, e a escola é criticada por não considerar o quanto as diferenças culturais podem afetar na gestão das emoções em ambiente escolar.

De Carvalho (2016) propõe uma análise sobre currículos escolares, por meio do exame específico do documento proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), sob a perspectiva do ciclo de políticas propostas por Stephen Ball. O autor propõe a organização de currículos orientados “pelo conceito de cultura, que trabalha com a premissa da diversidade dos processos sociais e, portanto, da diversidade na forma de manifestação desses processos”. Tal orientação curricular poderia “propiciar o rompimento de discursos universalistas e totalizantes”. Ainda segundo o autor, “o currículo entendido como discurso” levantaria questionamentos como “quais discursos são privilegiados e quais silenciados?” e conclui afirmando que “quem define o currículo oficial também define qual é o conhecimento mais importante (DE CARVALHO, 2016, p. 57).

Referente ao debate educacional, o autor mostra que o documento analisado, o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo, não traz inovações, pois:

Reitera, de forma geral, teses já conhecidas, como a defesa da pedagogia das competências, a articulação da educação com o mundo do trabalho e a defesa de uma concepção de cidadania e de empreendedorismo abstratas. Em linhas gerais, o documento traça uma breve análise dos problemas que encerram a educação no Brasil. Sem qualquer aprofundamento, menciona expressões como exclusão, qualidade, universalização, permanência, aprendizagem, diversidade, autonomia, sentido e significado (DE CARVALHO, 2016, p. 50).

Carvalho, assim, entende que o currículo de São Paulo não contribui para melhorias significativas na educação. Do mesmo modo, questiona seu caráter universalizante que não contemplaria a diversidade dos processos sociais, afetados pelas tensões sociais, que seriam estimuladas pela tentativa de preservação dos interesses de grupos particulares (discursos dominantes).

Quintana-Torres (2018) tem como objetivo principal “compreender as dinâmicas que fomentam tanto a gestão escolar quanto a qualidade educacional na realidade de instituições” visando criar “a possibilidade de identificar processos de melhoria institucional consistentes com as reais possibilidades” presentes em escolas colombianas (QUINTANA-TORRES, 2018). Ao longo do artigo, o termo competência

aparece relacionado às habilidades que devem ser desenvolvidas por professores para melhor exercerem sua prática, como trabalho colaborativo e comunicação.

Quanto à questão do conhecimento, a autora assume que ele:

[...] se nos ha escapado de las manos, crece tan rápidamente que no podemos mantener el ritmo. El universo del conocimiento en expansión excede nuestras capacidades para procesarlo y comprenderlo, lo que irremediavelmente nos lleva a concluir que formamos parte de una sociedad del conocimiento, pero esta es también una sociedad caracterizada por la ignorancia. **En lugar de asumir que el conocimiento está a nuestra disposición y que a través de él se llega al poder, seamos un poco más modestos.** En lugar de dirigir nuestra atención hacia el conocimiento, dirijámosla hacia la ignorancia. En lugar de estar consternados por esta toma de conciencia y considerarlo una afrenta a la dignidad, es menester disfrutar con “la incertidumbre, la impugnabilidad, la impredecibilidad la desafiabilidad, que hacen frágil toda certeza”. La fragilidad no es una noción cómoda para una institución, pero es realista, está hecha para quienes tiene fortaleza de ánimo e imaginación para asumirlo (BARNETT, 2002, *apud* QUINTANA-TORRES, 2018, p. 270, **negrito nosso**).

Concordamos com a autora quando afirma que o crescimento vertiginoso do conhecimento dificulta o trabalho de selecionar quais saberes devem fazer parte do currículo. No entanto, julgamos como viável a seleção de conceitos imprescindíveis para que os alunos consigam acessar os conhecimentos em expansão de diferentes áreas ao longo de suas vidas, quando sentirem a necessidade. Vale enfatizar nossa percepção de que são os especialistas quem devem definir o currículo e não as necessidades dos alunos. E que quando os educandos aprendem os princípios e métodos de produção de novos conhecimentos de cada disciplina, desenvolvem a capacidade de continuar aprendendo. O currículo precisa ser pautado na firmeza da ciência já produzida e não na instabilidade daquilo que ainda será descoberto.

Na mesma direção, a autora se posiciona contrária ao conceito de qualidade da educação, afirmando que esse não pode ser concebido com caráter homogêneo e padronizado: “No todos los horizontes se encuentran a la misma distancia y dependen del desarrollo y maduración de cada institución” (QUINTANA-TORRES, 2018, p. 278). Dessa forma, entende a qualidade educativa como um conceito também relativo e dinâmico, volátil como as expectativas e desejos dos atores envolvidos no processo educativo.

Elias e Resende (2013), busca “problematizar certos aspectos do pensamento pedagógico de Dante Moreira Leite” por meio da análise “de três artigos publicados pela revista Pesquisa e Planejamento, boletim informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), entre 1957 e 1960”, sob a

perspectiva das “reflexões de Michel Foucault acerca da racionalidade política moderna” (ELIAS; RESENDE, 2013, p. 137).

Segundo os autores, constituição de saberes escolares, alinhado às ideias de Foucault, seriam uma expressão evidente de interesses em conflito. A produção e difusão de saberes é comparada a um campo de batalhas onde apenas os vencedores (conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes) são tidos como científicos e escolhidos para serem explorados/sistematizados no espaço escolar. Nesse contexto, a visão do autor é crítica à Pedagogia das Competências, porque a vê como uma catalizadora da “teoria sobre o capital humano” e difusora da “mentalidade empreendedora” nos meios educacionais, estimulando as “relações concorrenciais” entre os educandos e comprometida com a “substituição dos sujeitos de direitos por indivíduos-empresa” (ELIAS; RESENDE, 2013, p. 153).

Concordamos com o autor quando afirma que não podem ser as demandas inconstantes do mercado que definam as escolhas curriculares. Entretanto, discordamos de sua percepção sobre as escolhas curriculares como meras arbitrariedades dos “vencedores das lutas sociais”. Assumimos o posicionamento de Young (2007a), o qual reconhece o conhecimento como produzido e adquirido socialmente em determinados contextos históricos, em um mundo, de fato, caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Não obstante, sem deixar de reconhecer que o conhecimento tem atributos que se sobrepõem a preservação dos interesses de grupos particulares. Com resultado disso, também concordamos com Young quando afirma que o currículo deve ser baseado em pesquisas especializadas das diferentes disciplinas que o compõem (conhecimento especialista), cujos conhecimentos devem ser recontextualizados para o discurso escolar pelos especialistas em educação (professores).

Libâneo (2019) faz referência a Young (2011) para traçar “a distinção e, ao mesmo tempo, a complementaridade entre currículo e didática”. Nessa concepção, o currículo é entendido como os “conhecimentos que um país considera importantes de serem dominados por todos os estudantes, sua função é estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso”. Já didática comporia “as atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo”. Logo, levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e sua identidade deve ser uma atribuição didática docente e não curricular. Libâneo reforça as posições trazidas por Young:

A partir de linhas gerais de um currículo nacional, cabe aos professores as ações de ensino para assegurar o desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual dos estudantes. Um currículo nacional estabelece os conteúdos necessários para os vários níveis do processo de escolarização, mas são os professores que devem tornar o currículo significativo para os alunos. Para isso, os formadores de professores e as instituições de formação precisam assegurar que os professores conheçam bem sua matéria e saibam como ensiná-la. A didática é a ciência profissional dos professores cujo encargo é generalizar princípios, metodologias e procedimentos, obtidos a partir das ciências da educação (tais como a psicologia, a sociologia, o currículo) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas (Libâneo, 2019, p. 52).

Young igualmente enfatiza que embora o conhecimento seja “produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder”, tem também “propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares”. Em vista disso, defende que “devemos estar preparados para falar a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância” e “rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais”, bem como considera imperativa “a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o cotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação” escolar, reconhecendo que “a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar” (YOUNG, 2007a, p.88-89, tradução nossa¹¹).

Na análise que faremos posteriormente problematizaremos tal posicionamento em face do conhecimento escolar e da organização de currículos, pois entendemos que inviabiliza as necessárias escolhas curriculares. Se essas escolhas forem entendidas como formas de silenciar discursos para exercer poder, como pensar um currículo onde tudo pode ser conhecimento escolar?

2.6 Perspectiva materialista-histórica de conhecimento

¹¹ *It rejects the conservative view that knowledge is given and somehow independent of the social and historical contexts in which it is developed. It assumes a view of knowledge as socially produced and acquired in particular historical contexts, and in a world characterized by competing interests and power struggles. At the same time, it recognizes knowledge as having emergent properties that take it beyond the preservation of the interests of particular groups. In other words, we have to be prepared to speak about and argue for cognitive or intellectual interests. It rejects a view of knowledge as just another set of social practices. It sees the differentiation both between fields and between theoretical and everyday knowledge as fundamental to what education is about, even though the form and content of the differentiation is not fixed and will change.*

Os cinco textos aqui agrupados utilizam a lógica da dialética marxista, a qual considera que a realidade deve ser analisada como um todo por meio do princípio da contradição, entendido, de maneira simplificada, como a oposição entre classes.

Carvalho e Silva (2017) teve como objetivo “problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido” por meio da análise de “um modelo de currículo [...] colocado em ação no Rio de Janeiro”, focando em dois aspectos: “as racionalidades governamentais que operam na implementação do currículo” e “os sentidos de conhecimento escolar e formação humana engendrados na trama discursiva curricular”. Ao final do artigo, os autores apresentam “um diagnóstico das articulações entre infância, escolarização e neoliberalismo” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 173).

Os autores utilizam como referência para sua análise as definições de competência e competência socioemocional assumidas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS):

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois. **No aspecto da competência socioemocional:** para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens (IAS, 2014, p. 9, *apud* CARVALHO; SILVA, 2017, p. 184, grifo dos autores).

Carvalho e Silva (2017) interpretam o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola como algo imperativo para um “Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação”. Isso pode ser interpretado como uma faceta do discurso neoliberal do Estado mínimo, cujo objetivo é diminuir sua intervenção na economia e questões sociais do país. Nesse contexto, a educação escolar, segundo os autores, pode ser entendida como uma “indústria do conhecimento”, motivada:

[...] pela emergência de currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o imperativo de investimento econômico em educação, que são planejadas refinadas tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista a qualificação do capital humano (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 187).

Em resumo, os autores criticam essa perspectiva da educação como função de desenvolvimento do capital humano (mobilização de habilidades, competências e características individuais visando a produção de valor econômico), que é interpretado, segundo Ball (2014), como uma faceta da “economização da vida social”, entendida como a influência neoliberal em todos os aspectos do tecido social por meio de práticas organizadas pelo mercado.

Ramos (2002) “analisa a reforma da educação profissional em curso no Brasil desde 1997, a partir do Decreto no 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico”. Faz isso sob duas perspectivas: a primeira que “apreende o tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competência, demonstrando o enfraquecimento de sua dimensão social e a despolitização de seu conteúdo”. Enquanto “a segunda discute os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a educação profissional baseada em competências” (RAMOS, 2002, p. 400).

A autora defende que “a socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo pela escola deve produzir nos alunos as necessidades de conhecer cada vez mais, ampliando seus horizontes culturais e de ação social” (RAMOS, 2002, p. 415), sem, entretanto, propor com isso uma pedagogia conteudista. Ramos problematiza o conceito de qualificação “pela noção de competência”, dado que essa última enfraqueceria a “dimensão social” do ensino e promoveria a “despolitização dos conteúdos” (RAMOS, 2002, p. 400). Além disso, pauta sua crítica com base na perspectiva materialista-dialética e propõe uma leitura dialética do conhecimento, que deve considerar suas dimensões “ontológica e histórica” como parte constituinte do “movimento humano-social de compreensão e transformação da realidade objetiva”:

[...] a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade. Os conceitos científicos não são redutíveis a percepções cotidianas nem são construções subjetivas impostas à realidade; ao contrário, procuram descrever os aspectos não-observáveis da realidade (RAMOS, 2002, p. 413).

O conhecimento científico nessa perspectiva é concebido como produção humana, socialmente construído e “transmitido ao longo da história para as novas gerações, que se tornam produtores de novos conhecimentos” (RAMOS, 2002, p. 414). Por isso sua transmissão deveria ser o foco do planejamento pedagógico, pautando as definições curriculares.

No que diz respeito à seleção de conteúdo para o currículo, a autora defende que:

Certo tipo de conhecimento pode ter pouca relevância na lógica interna de um corpo de conhecimentos, mas ser fundamental para o desenvolvimento de certos procedimentos operatórios. Outros, entretanto, podem ser de interesse teórico fundamental, mas não se relacionarem diretamente à atividade que serve de referência ao trabalho pedagógico. Sendo assim, seria inútil insistir no fato de que a seleção de conteúdos de ensino num conjunto de corpos de conhecimentos deva estar sob a influência direta e exclusiva da atividade considerada como horizonte da formação. Ela deve ir além disso: deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos (RAMOS, 2002, p. 416).

Com isso, percebe que as escolhas curriculares não podem ser pautadas exclusivamente em necessidades imediatas colocadas pelo meio (resolução de problemas), tampouco partir dos interesses volitivos imediatistas dos alunos. Isso, por entender como função de teoria científica ir além do nível empírico da realidade, com o objetivo entender as relações que causam suas configurações aparentes.

Malanchen e dos Santos (2020) pesquisam “as reformas curriculares que ocorreram e como se constituiu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigência atualmente no país”. As autoras pautam sua análise em torno da defesa de que conhecimentos escolares devem ser constituídos tencionando contribuir com a “prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação”. Utilizando esses pressupostos da pedagogia histórico-crítica (com fundamentos teóricos ancorados no materialismo histórico e dialético), estabelecem sua definição de currículo – “produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas” e conhecimento escolar – conhecimentos que visariam a formação da consciência crítica e emancipatória do ser humano (MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020, p.14)

Por esse motivo, as autoras criticam a orientação curricular presente na BNCC, ancorada na Pedagogia das Competências, por ser “fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais (MALANCHEN e DOS SANTOS, 2020, p.14). Malanchen e dos Santos, aprofundam sua crítica à Base citando Saviani:

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de

comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, *apud* MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020, p.7).

Ainda, as pesquisadoras observam que um currículo pautado no desenvolvimento de competências não priorizaria a educação como fim em si, mas seu caráter pragmático em formar mão de obra adaptável as necessidades do mercado. Assim, a educação deixa de ser um compromisso social coletivo e passa a ser um objetivo individual, com a finalidade de obter vantagens em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e instável.

Mazzeu (2007, p. 45) tem o objetivo de apresentar “algumas reflexões sobre o papel da educação escolar na formação humana” e faz isso propondo uma discussão “acerca da compreensão de categorias da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação”. O segundo objetivo da autora foi o de compreender o conceito de “formação por competência” (MAZZEU, 2007, p. 45).

Alinhada à teoria histórico-crítica, a autora entende que a “educação escolar” e o “conhecimento científico” são “essenciais à formação humana em uma perspectiva emancipatória do homem” (MAZZEU, 2007, p. 45). De uma mesma maneira, contempla a educação escolar como “a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a qual, desde a sua origem, se encontra ligada à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico (MAZZEU, 2007, p. 52).

Sobre a Pedagogia da Competência, a autora adota um posicionamento crítico “aos fundamentos políticos, econômicos e ideológicos preconizados” por essa abordagem, que “se revelam favoráveis à adaptação dos indivíduos à lógica do capital” (MAZZEU, 2007, p. 45). E conclui sua exposição contrapondo as duas “concepções de formação humana”:

Se por um lado, a formação por competências esvazia a educação escolar e reduz o desenvolvimento humano à aquisição de habilidades para o enfrentamento das adversidades do mundo do trabalho e da sociedade capitalista em geral, por outro lado, a pedagogia histórico-crítica reafirma o papel fundamental da educação escolar na formação de indivíduos livres e emancipados, assim como, a tarefa da educação de contribuir na luta pela superação da sociedade de classes (MAZZEU, 2007, p. 52).

Por fim, a estudiosa diz que a função da educação seria contribuir para a emancipação coletiva e abolição da sociedade de classes e entende que a “Pedagogia das Competências” seja um empecilho para o alcance de tal meta, por se tratar de uma ferramenta à serviço da lógica de formação de mão de obra adaptável para sociedades capitalistas.

Matsumoto e Ayoub (2018, p. 229) pretendem “compreender a avaliação no contexto das aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo” por meio da análise de “entrevistas narrativas com cinco professores de Educação Física, a fim de conhecer suas práticas cotidianas de avaliação”.

Para tanto, as autoras observam o conhecimento escolar como algo construído por meio de narrativas e enfatizam que não se deve perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a ser desenvolvido na escola. Quanto aos pressupostos da Pedagogia das Competências, Matsumoto e Ayoub adotam um posicionamento contrário, apoiando sua crítica na teoria histórico-crítica:

[...] alguns autores vêm problematizando a pedagogia das competências (Duarte, 2001; Souza Junior, 2007b), na forma como o governo do estado de São Paulo realiza sua implementação, com uma política de “responsabilização forte” – baseada em definição de objetivos e metas de aprendizagem, avaliação das escolas pelo desempenho dos alunos, divulgação dos resultados, acompanhada de premiações e punições –, a qual, ao invés do incentivo à autonomia das unidades escolares, proporciona a centralização e a padronização dos processos (Freitas, Malavasi, Sordi, Mendes & Almeida, 2012). Portanto, parece haver, na proposta de 2008 (São Paulo, 2008), uma coincidência de palavras – competência, habilidade, cidadania, criticidade, autonomia, emancipação, responsabilidade – e, ao mesmo tempo, certa incoerência de significados e sentidos que dificultam a apropriação dessa proposta pelos professores (MATSUMOTO; AYOUB, 2018, p. 243).

Deste modo, Matsumoto e Ayoub entendem como negativa a definição de objetivos e metas de aprendizagem, por apreenderem tais medidas como forma de responsabilização dos professores pelo mau desempenho acadêmico dos alunos. Igualmente questionam a proposta de padronização do ensino ao invés do incentivo às propostas educacionais autônomas, pautadas nas necessidades de cada comunidade escolar. Estendem sua crítica ao que percebem como falta de objetividade de termos utilizados no documento analisado como “competência, habilidade, cidadania, criticidade, autonomia, emancipação, responsabilidade” o que dificultaria o trabalho dos professores (assimilação da proposta do documento), ocasionada por uma falta de entendimento efetivo dos termos e sua aplicação em ações pedagógicas.

Os textos analisados e categorizados nesse eixo criticam as orientações curriculares pautadas no desenvolvimento de competências por entendê-la como desdobramento do discurso neoliberal que apregoa a ideia de educação como função de desenvolvimento do capital humano (formação mão de obra adaptável). Também são críticos a noção de um currículo pautado exclusivamente nas necessidades imediatas colocadas pelo meio, com vistas a resolução de problemas imediatos, geralmente relacionados ao mercado de trabalho ou aos interesses dos alunos, por perceberem como interesse primordial da ciência aprofundar o entendimento da realidade. Julgam que isso só é possível quando o conhecimento é concebido como resultado do acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, conhecimentos esses que extrapolam os limites colocados por interesses e necessidades individuais imediatistas.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Da leitura dos textos reunidos no eixo 2.1 do capítulo anterior e das obras de Perrenoud analisadas no capítulo 1, sintetizamos alguns princípios que organizariam o aprendizado pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. Dentre eles estão a adoção de currículos interdisciplinares que permitam a mobilização de conhecimentos diversos, via resolução de situações-problema. Ainda, a utilização de planejamentos flexíveis, que possibilitem mudanças orientadas a atender aos interesses cognitivos dos alunos e a acomodação de novos planos, voltados à resolução de problemas que eventualmente surjam na dinâmica das aulas. Além disso, é proposto que a definição dos problemas a serem investigados sejam negociados entre professores e alunos, para evitar uma tomada de decisão unilateral por parte dos docentes. Outra questão reiterada é a necessidade de a escola ensinar a aprender, para que os alunos consigam ao longo da vida se adaptarem as constantes mudanças colocadas pelo mundo contemporâneo.

Neste capítulo, nossa intenção é problematizar esses princípios considerando o objetivo desta pesquisa que pretende entender as possíveis relações entre o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos escolares. Faremos isso regatando alguns conceitos elucidados até o momento e que serão analisados em quatro frentes: Insularidade ou Híbridez no Currículo; Aprender a aprender, habilidade transferível ou disciplinar?; “Cabeças bem-feitas” ou “Cabeças bem-cheias” – o que deve orientar o currículo?; Currículo como recontextualização do conhecimento científico versus “pratiquismo”.

3.1 Insularidade ou Híbridez no Currículo

Segundo Young (2007a), a insularidade enfatiza as diferenças e não a continuidade entre os tipos de conhecimento, especificamente as diferenças entre o conhecimento teórico e o conhecimento cotidiano ou de senso comum. Ela rejeita a visão de que as divisões e as classificações entre os tipos de conhecimento no currículo são um mero reflexo das divisões sociais e políticas. As classificações curriculares, nessa perspectiva, seriam baseadas em questões epistemológicas e

pedagógicas. Ou seja, elas se relacionam de maneira fundamental com a forma como as pessoas aprendem e como elas produzem e adquirem novos conhecimentos.

O princípio da insularidade afirma que as condições para a produção e aquisição de novos conhecimentos colocam limites às possibilidades de inovação curricular, particularmente no cruzamento das fronteiras disciplinares, na inclusão do conhecimento cotidiano no currículo e no envolvimento de não especialistas na concepção curricular.

Vale frisar que a insularidade aqui tratada se refere às relações entre conteúdos de conhecimento, não aos conteúdos específicos em si. Em outras palavras, a insularidade não é um argumento para uma determinada lista de assuntos ou conteúdos, mas apenas para a necessidade de fronteiras entre diferentes campos do conhecimento e entre o conhecimento teórico e o cotidiano. Ela se baseia em uma visão do conhecimento que não pode ser equiparado apenas com necessidades ou interesses sociais, ou com seus usos ou propósitos. Também entende que o conhecimento utiliza a realidade como ponto de partida, mas não pode se basear exclusivamente na experiência.

O princípio do hibridismo rejeita a alegação de que os limites e as classificações entre assuntos e disciplinas refletem características do próprio conhecimento e os vê como um produto de circunstâncias e interesses históricos particulares. O princípio da hibridização é frequentemente defendido em termos de sua conexão com o que é interpretado como o caráter cada vez mais sem fronteiras das economias e das sociedades modernas. Nesse contexto, um currículo baseado no hibridismo não seria mais do que um reconhecimento da realidade contemporânea. Essa visão discorda da percepção da educação escolar como fim em si mesmo e parece oferecer uma forma de tornar o currículo mais relevante para os alunos.

De acordo com Young (2007a), nos anos 70, o princípio do hibridismo teria sido expresso em ideias tais como estudos interdisciplinares e um currículo integrado. No período mais dominado pelo mercado desde os anos 90, ele se manifesta de maneira distinta, com uma ênfase muito maior no acesso e nas escolhas individuais. O autor aponta como exemplos da implementação do hibridismo a utilização de currículos modulares (composto por unidades independentes, não sequenciais e tipicamente de curta duração), da incorporação do aprendizado experimental, do conhecimento relacionado ao trabalho no currículo e do enfraquecimento das distinções entre conhecimento acadêmico e profissional.

Percebemos a adesão tácita à proposta do hibridismo curricular nos textos do material bibliográfico analisado. Rodrigues *et al.* (2017), por exemplo, entendem que um currículo integrado (interdisciplinar) seria mais interessante do que um dividido em disciplinas, por possibilitar a articulação entre teoria e prática e a interação dos saberes visando sua aplicação no cotidiano. Mastelari e De Freitas (2017) também afirmam que conhecimentos deveriam ser adquiridos de forma contextualizada e interdisciplinar por meio da resolução de situações-problema, com o intuito ao desenvolvimento de habilidades que permitam a mobilização de saberes para atuar com eficiência em diferentes situações, e que disso dependeria o sucesso pessoal e profissional dos alunos.

Schmidt e Fronza (2018), entretanto, questionam a “interdisciplinaridade compulsória”, colocada pelas provas do ENEM, concretizada pela promoção do desenvolvimento de competências e articuladas com o objetivo de resolver problemas oriundos do cotidiano dos alunos. Ao propor o trabalho interdisciplinar, os autores entendem que o exame prejudicaria “o potencial de geração de sentido histórico que a disciplina de História desenvolve, quando se propõe a multiperspectividade entre as fontes históricas, a controvérsia entre interpretações e a pluralidade identitária nos processos de orientação histórica dos sujeitos (BORRIES, 2001, *apud* SCHMIDT; FRONZA, 2018, p. 165).

Concordamos com Charlot (2016), que entende como essenciais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização quando acontece a aproximação ao mundo como objeto de pensamento, pois “a distanciação possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada” e possibilita a análise do “mundo como objeto a ser pensado”, realidade a ser investigada pelo método científico. Distanciação e objetivação são, para Charlot, “indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se num Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento” (CHARLOT, 2016, p. 94). Assim, para a autora, é nisto residiria a especificidade da escola, possibilitar a construção de objetos de pensamento distintos dos objetos de vivência. Por isso, nem sempre é possível relacionar conceitos aprendidos na escola com elementos cotidianos da realidade dos estudantes.

Charlot também entende a sistematização como “um processo complementar da distanciação-objetivação”, pois apreende ser possível “constituir objetos de pensamento sem ligá-los em sistema”. Contudo, o objetivo do pensamento científico

seria sempre a sistematização, “visto que um conceito é definido pelo conjunto de relações que ele mantém com outros conceitos e não por uma ligação direta com um referente”. E conclui afirmando que a sistematização é o que permite a construção de “disciplinas (Matemática, Física, História etc.) e não é por acaso que o projeto interdisciplinar sempre esbarra no problema da sistematização” (CHARLOT, 2016, p. 94), pois cada ciência possui seus métodos de produção e sistematização de novos conhecimentos. Logo, não seria viável pensar a elaboração de currículos híbridos (interdisciplinares), mas tal constatação não impede a adoção de práticas interdisciplinares contextualizadas como eventual estratégia didática.

Igualmente, concordamos com Young (2011, p. 618) quando interpreta como problemática a opção de vários países pela adoção de “um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos”, por parecer “resolver as questões de relevância curricular [...], além de conceber a experiência das disciplinas como uma forma de ‘tirania cultural’”. Young, entretanto, argumenta que falta coerência a tais currículos, devido à falha em distinguir currículo de pedagogia. O autor da mesma forma percebe que tal concepção de currículo não oferece “a base necessária para o progresso dos alunos, pois “os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo”:

Em tal currículo, os professores teriam de contar mais com sua posição de autoridade na escola e não com o seu conhecimento de especialista na disciplina. Além disso, os estudantes poderiam ter dificuldades em estabelecer suas identidades como aprendizes escolares e tenderiam ou a uma lealdade pessoal a professores específicos ou a rejeitar a autoridade derivada da posição do professor, vendo-a como burocrática e ilegítima. Seria possível que aí se iniciasse o descontentamento que frequentemente os leva a abandonar a escola (YOUNG, 2011, p. 618).

Entendemos que a interdisciplinaridade possa ser tratada não como condição para a elaboração de currículos, mas como uma importante estratégia a ser utilizada pelos professores em situações específicas. É tarefa da didática estabelecer as conexões, sempre que possível, entre os conhecimentos científicos aprendidos na escola dentro dos limites disciplinares e a realidade dos alunos. Neste contexto, a interdisciplinaridade pode ser entendida como “uma parte normal do crescimento do conhecimento”, que surgiria das aberturas e limitações presentes nos campos do conhecimento e “não de algum princípio externo imposto”. Assim, caberia ao professor

“monitorar, criticar e, às vezes, apoiar aqueles estudantes que lutam para se mover além das regras da disciplina” (YOUNG, 2011, p. 619) por meio da promoção de práticas interdisciplinares, e não é dada aos organizadores dos currículos.

3.2 Aprender a aprender, habilidade transferível ou disciplinar?

A necessidade de adaptação à complexa realidade contemporânea, em constante mudança, promovida pelo surgimento de novos conhecimentos e tecnologias, sobretudo no contexto laboral, é empregada como justificativa para as discussões sobre o conceito de “aprender a aprender” no campo educacional. Fortemente associado à Pedagogia das Competências, no Brasil, o termo já aparece nos PCNs como justificativa para a defesa de um processo educacional contínuo pretendendo atender às demandas de um mundo instável. Tal direcionamento é igualmente mantido na BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

No material bibliográfico analisado, o termo aparece no artigo de Lourenço Filho e Mendonça (2014) associado à pedagogia deweyana. Os autores entendem como função da educação preparar os alunos para as demandas futuras colocadas pela vida, e tal objetivo seria alcançado por meio da instrução para o “aprender a aprender”. Contudo, Lourenço Filho e Mendonça desassociam o conceito daquele proposto por Perrenoud (1999), explicando que o entendem como uma competência a ser adquirida por meio do emprego da pedagogia ativa proposta por Dewey, especificamente via aprendizado pela resolução de problemas.

O conceito de “aprender a aprender” também surge, para ser criticado, em Malanchen e dos Santos (2020). As autoras discordam da orientação curricular presente na BNCC que, ancorada na Pedagogia das Competências, fundamentar-se-ia em interesses empresariais de cunho utilitarista. Do mesmo modo a percebem como desdobramento do “aprender a aprender”, que teria promovido uma mudança do

paradigma educacional como compromisso coletivo, transferindo sua responsabilidade para o nível individual.

Delors *et al.* (1999) coloca a necessidade de a educação transmitir cada vez mais saberes, e, simultaneamente, ensinar os indivíduos a trafegarem nesse mar de informações, produzidas em velocidade crescente, sem naufragar, tendo em mente o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos. Nesse contexto, entende não ser possível o acúmulo de conhecimentos exclusivamente na escola que permita que o indivíduo se abstenha ao longo da vida de adquirir novos conhecimentos. Por isso, percebe como necessária a criação de uma cultura de constante aprendizado. Para tanto, propõe que a educação seja organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais (pilares do conhecimento): aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio), aprender a viver juntos (participar e cooperar com os outros) e aprender a ser (integração dos três pilares anteriores).

Especificamente sobre o “aprender a conhecer”, Delors compreende que deve ser precedido pelo “aprender a aprender”, definido como a exercitação da atenção, da memória e do pensamento. Mesmo em um mundo que permite um armazenamento quase infinito de dados digitais, o autor apreende como fundamental o exercício da “faculdade humana de memorização associativa”, que não se reduz ao automatismo e, por isso, merece ser “cultivada cuidadosamente”, sendo seletivo na escolha dos dados a serem memorizados: “Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos (DELORS *et al.*, 1999, n/p).

O pesquisador da mesma forma constata que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência”. E vê como necessária a ligação cada vez mais frequente do processo educacional à experiência do trabalho. Assim, a educação é entendida como bem-sucedida quando logra “transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (DELORS *et al.*, 1999, n/p).

Por isso, percebe como essencial “que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas”. Também que, em “nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos

paradigmas do nosso tempo”. Entretanto, enfatiza que o conhecimento como múltiplo e em constante evolução torna inviável a aquisição completa de todo conhecimento científico concebido ao longo da história. Além disso, concebe a omnidisciplinaridade (especialização em todas as disciplinas) como um “engodo”, dada a amplitude do conhecimento científico acumulado pela humanidade. Todavia, afirma que a formação, inclusive de futuros pesquisadores, não pode renunciar à cultura geral, pois:

A cultura geral, enquanto abertura de outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento, e deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (DELORS *et al.*, 1999, n/p).

Considerando o que fora discutido até aqui, entendemos como imprescindível a apropriação didática do conceito de “aprender a aprender”, por concordarmos com o argumento de que o mundo atual, em constante mudança promovida por novos conhecimentos que surgem a todo tempo, impõem um aprendizado constante. Porém entendemos que essa competência só pode ser adquirida dentro dos limites disciplinares, por meio da elaboração de estratégias e de métodos adequados para o aprendizado das disciplinas escolares que permitam que os alunos sigam aprendendo ao longo da vida. Igualmente percebemos que a educação fundamental deve dar acesso a uma formação científica e cultural geral, a qual permita que os estudantes façam escolhas de formação profissional mais conscientes, durante a educação secundária e superior. Isso, por compreendermos que essas escolhas são inevitáveis, dada a infinidade de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a necessidade premente de especialização colocada pela sociedade do conhecimento.

3.3 “Cabeças bem-feitas” ou “Cabeças bem-cheias” – o que deve orientar o currículo?

Perrenoud (1999) ao definir competência como a capacidade de agir de maneira eficaz em determinada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, e ao condicionar sua aquisição ao desenvolvimento de esquemas de mobilização desses conhecimentos para resolução situações-problema de maneira reiterada, conclui que a escola deve optar por currículos que aceitam “limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa” (PERRENOUD, 1999, p.11). Dessa forma, a função do currículo seria formar “cabeças bem-feitas”, entendidas como indivíduos capazes mobilizar seus conhecimentos intuitivamente para resolver situações cotidianas complexas com prontidão.

Dentre os textos do material bibliográfico analisado, um deles destaca de maneira mais enfática essa percepção de currículos com excesso de conhecimentos. Gonçalves (2007), ao tratar da questão de como a ética deve ser trabalhada na escola, propõe a utilização de situações-problema como uma das soluções para a questão do “currículo sobrecarregado”. Entretanto, outros textos (agrupados no eixo 2.1 do capítulo 2) também enfatizam a importância da utilização de situações-problema como ferramenta didática. Neles encontramos o imperativo de o trabalho escolar ser pautado no atendimento de necessidades diversas colocadas pela sociedade, mercado de trabalho, economia e interesses dos aprendizes. Contudo, pouco se fala sobre interesses cognitivos.

Concordamos com Young (2007a) quando coloca que as decisões curriculares devem ser pautadas no conhecimento poderoso, aquele inspirado no trabalho das comunidades de especialistas disciplinares, entendidas como tipos de organização social orientadas para a produção de novos conhecimentos. E seria função dos professores, por meio do processo de recontextualização, tornar esses conhecimentos acessíveis aos seus alunos. Entretanto, deve-se considerar o grande volume de conhecimentos produzidos pelas diversas comunidades de especialistas ao se elaborar o currículo.

Nos textos do material bibliográfico analisado encontramos propostas de que a escola promova desenvolvimento de uma infinidade de competências. Algumas relacionadas às disciplinas tradicionais, como leitura e escrita (COSTA *et al.*, 2015) e

ciências naturais (CÁRDENAS-NAVAS; MARTÍNEZ-RIVERA, 2021). Outras, que podem ser desenvolvidas em mais de uma disciplina, como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DE MATOS *et al.*, 2003), competências digitais (CASCO LÓPEZ, 2018) e autonomia no deslocamento urbano (SILVA PIÑEIRO, 2018). Dada a infinidade de competências cujo desenvolvimento é esperado na escola, e considerando que sua consolidação demanda tempo, voltamos ao dilema inicial colocado por Perrenoud: “Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento? (PERRENOUD, 1999, p. 11). Se entendermos que a escola deve desenvolver competências mediante à mobilização de conhecimentos, quais devem ser priorizados?

Entendemos como inevitáveis as escolhas curriculares, e julgamos que o foco da escola deve ser fornecer “acesso ao conhecimento universal”, produzido pelas comunidades de especialistas, “e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2019, p. 54). Conhecimentos esses que os alunos, principalmente os de origem mais humildes, só podem ter acesso em ambiente escolar e são essenciais para que tenham acesso às comunidades de especialistas.

3.4 Currículo como recontextualização do conhecimento científico versus “pratiqismo”

No eixo 2.4 do capítulo dois discutimos a necessidade de o conhecimento escolar ser entendido como recontextualização do conhecimento acadêmico/científico no momento de se definir o currículo. Recontextualização definida como as transformações que acontecem no conhecimento quando transposto de seu campo de produção para o ambiente escolar. Nesse sentido, concordamos com Galian (2011) quando afirma que a escola trabalha com “frações” do conhecimento científico transformado para compor as disciplinas escolares.

Segundo Barnett (2006), comunidade de pesquisadores e acadêmicos produzem diversas classes de conhecimentos disciplinares, com fronteiras epistemológicas claramente definidas. Muitas dessas demarcações são naturalmente transpostas para os currículos universitários e escolares. Essa transformação do discurso acadêmico, entretanto, é um processo de seleção, no qual fontes primárias são simplificadas para fins pedagógicos.

Portanto, caberia ao trabalho pedagógico propiciar um desenvolvimento progressivo dos níveis de relações estabelecidas entre os conteúdos das disciplinas estudadas, possibilitando a manipulação do conhecimento em crescentes níveis de exigência conceitual. E isso levaria a um aprofundamento da visão científica por meio, principalmente, da intradisciplinaridade (relações entre conhecimentos relativos à determinada disciplina), que favoreceria a construção de uma perspectiva integradora do conhecimento científico (GALIAN, 2011).

O termo “pratiquismo”, associado à Pedagogia das Competências, foi retirado da análise proposta por Schmidt e Fronza (2018), os quais o caracterizam como uma aversão às formas de saber convencionais (de inclinação teórica e disciplinar), reforçada pelas demandas do mercado laboral, que estimularia o desenvolvimento de competências pragmáticas desde a escola. Nesse sentido, extrapolamos a interpretação do termo, o qual também entendemos como a necessidade, colocada em parte dos artigos analisados, de os conhecimentos trabalhados na escola se relacionarem com e/ou serem diretamente aplicáveis às realidades dos alunos.

Os artigos agrupados no eixo 2.1 no capítulo dois defendem esse posicionamento, enfatizando a necessidade da contextualização dos conhecimentos com a realidade dos alunos (RODRIGUES *et al.*, 2017; MASTELARI; DE FREITAS, 2017), visando facilitar sua aquisição ou buscando sua aplicação direta nessa realidade (BRASILEIRO; SOUZA, 2010; RODRIGUES *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2018), o que serviria de justificativa para seu aprendizado na escola. Já os textos agrupados no eixo 2.6 interpretam tal posicionamento como uma forma de submissão da educação às necessidades do mercado. Essa crítica é direcionada à proposta de Estado mínimo colocada pelo neoliberalismo também para a educação (CARVALHO; SILVA, 2017), do enfraquecimento promovido na dimensão social da educação escolar e na despolitização de seu conteúdo (RAMOS, 2002), à sua fundamentação em uma racionalidade instrumental e utilitária pautada por interesses empresariais (MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020), os quais buscam a adaptação dos indivíduos à lógica do capital (MAZZEU, 2007).

Achamos justa a justificativa da educação também ter como objetivo preparar para trabalho, uma vez que esse é um aspecto importante da vida de qualquer indivíduo. Todavia, entendemos que a escola pode inclusive falhar nesse objetivo quando direciona seu foco exclusivamente ao pratiquismo. Nem sempre é possível encontrar referências de conteúdos científicos no cotidiano dos alunos, por fazerem

parte, exclusivamente, da realidade de pesquisadores especialistas, envolvidos na missão de produzir novos conhecimentos por meio de suas pesquisas. Do mesmo modo, entendemos como função da escola expandir a realidade dos estudantes, dando-lhes acesso à conhecimentos que não estão disponíveis em outros espaços de convivência, e que esses conhecimentos podem fornecer o acesso às comunidades de especialistas e facilitar sua qualificação, inclusive, para o mercado de trabalho.

Outra questão que aparece no material bibliográfico analisado (GOMES; ORTEGA; OLIVEIRA, 2010) é a crítica a uma visão tradicional da educação que coloca o professor como detentor único do conhecimento a ser transmitido, e a consequente interpretação do aluno como passivo e mero memorizador dos conceitos abstratos comunicados por seus docentes. Embora concordemos que os educandos devam ser estimulados a adotarem uma postura mais ativa na aquisição de novos conhecimentos, por meio da aplicação de diferentes estratégias didáticas, também compreendemos que os professores, como membros de comunidade de especialistas com formação pedagógica, ocupam de fato a posição de detentores dos conhecimentos a serem transmitidos na escola. E que, dentro dos limites estabelecidos pelas disciplinas que lecionam, são responsáveis por recontextualizar o discurso científico para torná-lo acessível à comunidade discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos ao longo deste estudo que o desenvolvimento de competências não precisa ser antagônico à apropriação dos conhecimentos escolares, pois concordamos com Duru-Bellat (2014) quando afirma ser necessário abandonar a oposição entre saberes e competências para refletir sobre a “cultura a ser oferecida a todos” via educação formal. Da mesma forma, estamos de acordo com a autora quando afirma que o que suscita esse debate é a contestação ao posicionamento tradicional de que caberia à escola apenas transmitir saberes.

Percebemos como perigosa a substituição de um currículo baseado em pesquisas especializadas e comunidades pedagógicas por um baseado nas preocupações práticas imediatas colocadas pelo mundo contemporâneo, principalmente com vistas à empregabilidade, pois entendemos que o currículo tem uma finalidade própria, que é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, e que os conceitos nele tratado nem sempre podem estar associados à resolução de problemas, tampouco serem contextualizados à suas realidades. Muitas vezes, conceitos tratados no currículo não encontram referências no cotidiano dos alunos, por fazerem parte, exclusivamente, da realidade de pesquisadores especialistas, envolvidos na missão de produzir novos conhecimentos. Portanto, cabe à escola possibilitar aos educandos a investigação científica da realidade, ou seja, a transposição de sua “superfície empírica” (RAMOS, 2002).

Entendemos que isso só é possível por meio da implementação de currículos onde os conhecimentos gerados pelas comunidades de especialistas sejam recontextualizados, em crescentes níveis de exigência conceitual, respeitadas as divisões em disciplinas. A interdisciplinaridade pode ser tratada como prática didática, mas não orientar a definição de currículos. Nesse contexto, cabe aos professores dominar os conhecimentos e os métodos de produção científica das disciplinas que lecionam e a didática para transmiti-los, motivando seus alunos na aquisição desses saberes. Como estratégia didática, é importante considerar o conhecimento trazido pelo aluno, entretanto devemos evitar a armadilha do “rebaixamento da complexidade dos conteúdos científicos e o conseqüente rebaixamento do nível de exigência conceitual” das disciplinas escolares. Vale enfatizar que a mobilização dos conhecimentos dos alunos deve servir como ponto de partida do trabalho escolar, e não como “limite para a abordagem dos conteúdos científicos” (GALIAN, 2011).

Concordamos com Ramos (2002) quando afirma que a escola deve socializar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, assim expandindo o horizonte cultural dos alunos e, conseqüentemente, produzindo neles a necessidade de conhecer cada vez mais. Inclusive, possibilitando que continuem o processo de aprendizagem ao longo da vida pelo domínio dos conceitos e métodos em que são gerados, sistematizados e adquiridos dentro dos limites de cada disciplina, pois conceitos teóricos têm origem nas comunidades de especialistas e possuem finalidades particulares pelo fato de nos possibilitarem generalizações confiáveis extraídas de testes particulares (YOUNG, 2011).

Deve-se, entretanto, evitar a utilização de uma pedagogia conteudista e neste ponto, talvez, resida a maior contribuição da Pedagogia das Competências para a didática. A proposta do desenvolvimento de competências na escola, desde que esclarecidos os objetos de conhecimento relacionados a esse desenvolvimento, tal como proposto na BNCC, pode funcionar como antídoto à mera transmissão automática de conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. G. Currículo mínimo de química e contextualização. 2019.
- AZANHA, J. M. P. **A pedagogia das competências e o ENEM**: a formação do professor e outros escritos. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARNETT, M. Vocational knowledge and vocational pedagogy. *In*: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (Org.). **Knowledge curriculum and qualifications for South African further education**. Pretoria: Human Resources Research Council Press, 2006. p. 143-157.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORGES, J. L. **O Aleph**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 105-120, 2010.
- CÁRDENAS-NAVAS, A-M.; MARTÍNEZ-RIVERA, C-A. Contenidos escolares en ciencias naturales desde el currículo oficial de Colombia. **Revista Científica**, n. 42, p. 328-338, 2021.
- CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, V. 63, p. 173-190, 2017.
- CASCO LÓPEZ, J. El uso del Smartphone en el desarrollo de Competencias Digitales en la Asignatura Taller de Fotografía II, de la Universidad Veracruzana. **RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 9, n. 17, p. 112-140, 2018.
- CASCUDO, C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2011.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Segundo MEC, 3ª versão da Base foca na educação integral dos estudantes. Brasil: Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Reportagem, da Redação. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/segundo-mec-3a-versao-da-base-foca-na-educacao-integral-dos-estudantes/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sisifo**, n. 10, p. 89-96/EN 87-94, 2016.
- COSTA, T. *et al.* Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 1, p. 98-117, 2015.
- DE CARVALHO, C. P. F. Construção de significados e legitimação de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 45-59, 2016.
- DE MATOS, M. G. *et al.* Conhecimentos e atitudes sobre o VIH/SIDA em adolescentes portugueses. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 4, n. 1, p. 3-20, 2003.
- DE SOUSA, J. C. A disciplina de biologia no currículo oficial do Estado de São Paulo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, 2019.
- DELORS, J. *et al.* Os quatro pilares da educação. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999.
- DIÓGENES, C. G.; VALOYES, A. Y. V.; EUZEBIO, U. Implementación de la competencia 10 de la Base Nacional Común Curricular en Brasil: un análisis desde el concepto de Ciudadanía Global de la Agenda 2030. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 583-606, 2021.
- DURKHEIM, E. O dualismo da natureza humana e suas condições sociais. *In*: BOTELHO, A. (Org.). **Essencial sociologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- DURU-BELLAT, M. Conhecimentos ou competências: o que transmitir?-. **Cadernos Cenpec: Nova Série**, v. 3, n. 2, p. 251-258, 2014.
- ELIAS, A. F.; RESENDE, H. A criança ajustada: aspectos do pensamento de Dante Moreira Leite sobre a infância urbana brasileira. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 1, p. 137-156, 2013.
- FARIA, A. A. *et al.* **A História Da Educação À Distância no Brasil**. *In*: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. 2011, Curitiba.
- FÁVERO, M. H.; NEVES, R. S. P. A docência universitária como locus de pesquisa da psicologia do desenvolvimento adulto. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 319-328, 2013.
- FERREIRA, A. R. Educação Pós-Ditadura: qualidade para todos. **Nova Escola**, São Paulo, 1º de dez. de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos?download=truevoltar=/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos?download=true#>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FUKUYAMA, F. **O fim da história**. São Paulo: Rocco, 2015.
- GALEANO, E. **Veias abetas da América Latina**. Porto Alegre: LP&M, 2010.
- GALIAN, C. V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 763-777, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

- GOMES, A. L. A. *et al.* Asociación de la autoeficacia de padres/cuidadores con los parámetros de control del asma infantil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 51, p. e03282, 2017.
- GOMES, A. J. P. S.; ORTEGA, L. N.; OLIVEIRA, D. G. Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 15, p. 203-221, 2010.
- GONÇALVES, H. M. Os professores e o tema transversal ética. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, p. 57-66, 2007.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1. **Bilbao: Universidad de Deusto**, 2003.
- HECHT, A. C. *et al.* “Yo quiero estudiar por mi comunidad”. Trayenavasctorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. **Cuadernos de antropología social**, n. 47, 2018.
- JIMÉNEZ, M.; LLERAS, J.; NIETO, A. M. La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. **Educación y Educadores**, v. 13, n. 3, p. 347-359, 2010.
- LEE, H. **To Kill a Mockingbird**. New York: Harper, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: EM DEFESA do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57. Seção 1. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html#:~:text=Finalidades%20Educativas%20Escolares%20em%20Disputa,da%20atua%C3%A7%C3%A3o%20docente%20dos%20professores. Acesso em: 28 dez. 2022.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.
- LLOSA, M. V. **La verdad de las mentiras**. Nova Iorque: Penguin Random House, 2012.
- LOIOLA, L. M. Breve histórico do termo competência. **Revista Helb**, ano 7, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- LOURENÇO FILHO, A.; MENDONÇA, S. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. **EccoS-Revista Científica**, n. 33, p. 187-203, 2014.
- MALANCHEN, J.; DOS SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020017-e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- MASTELARI, T. B.; DE FREITAS, A. Oficina de aprendizagem: uma proposta metodológica na formação do estudante do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 3, p. 224-243, 2017.
- MATSUMOTO, M. H.; AYOUB, E. Avaliação na educação física escolar: entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, v. 29, p. 229-253, 2018.

MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 23, p. 45-53, 2007.

MELLA, E. R. *et al.* Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. **Psicología Escolar e Educativa**, v. 20, p. 523-532, 2016.

MINTO, L. W. Educação e lutas sociais no Brasil Pós-Ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 54, p. 242-262, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>. Acesso em: 28 dez. 2022.

OLIVEIRA, E. C. *et al.* Abordagem CTS em manuais escolares de Química do 10º ano em Portugal: um estudo de avaliação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 24, p. 891-910, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: As Nações Unidas no Brasil](https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf). Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (The). **Governance in Transition: public management reforms in OECD countries**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1995.

ORWELL, G. **Animal farm**. Calcutá: Signet Book, 2004.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. 3. ed. rev. Caxias do Sul: Educs, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PIÑEIRO, C. B.; GARCÍA, P. S.; MARCOS, S. A. Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. **Educación**, v. 25, n. 49, p. 45-62, 2016.

QUINTANA-TORRES, Y. E. Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. **Educación y Educadores**, v. 21, n. 2, p. 259-281, 2018.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>.

RODRIGUES, D. D. *et al.* A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 12, n. 1, p. 13-26, 2017.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UnB, 2010.

- SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.
- SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHEFFLER, C. F. **A linguagem da educação.** Tradução Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974. Capítulo 2.
- SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M. Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. **Educatio Siglo XXI**, v. 36, n. 1, p. 149-171, 2018.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- SILVA PIÑEIRO, R. Los proyectos de caminata rumbo a la escuela para el conocimiento del entorno y favorecer actitudes y hábitos saludables desde educación infantil. **Educación**, v. 27, n. 53, p. 177-202, 2018.
- STEINBECK, J. **Of Mice and men.** London: Penguin, 1994.
- TORRES, J.; ALMEIDA, A.; VASCONCELOS, C. Questionamento em manuais escolares: um estudo no âmbito das Ciências Naturais. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 21, p. 655-671, 2015.
- YOUNG, M. **Bringing knowledge back in:** From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge: [s.n.], 2007a.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007b.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.
- YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 18-37, 2016.