

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JOELMA LÚCIA VIEIRA PIRES**

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS:  
DO PRESCRITO AO REAL**

**Campinas (SP)  
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: DO PRESCRITO AO REAL**

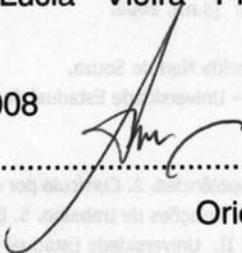
Autora: Joelma Lúcia Vieira Pires

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Neri de Souza

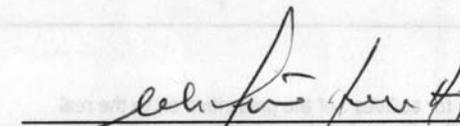
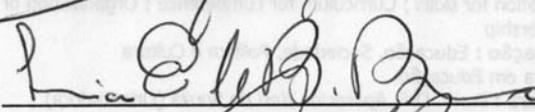
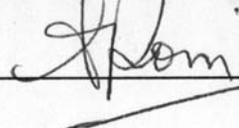
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Joelma Lúcia Vieira Pires e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 15/02/2008

Assinatura:.....

  
Orientador

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

2008

i

© by Joelma Lúcia Vieira Pires, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P665f	Pires, Joelma Lúcia Vieira. Formação por competências : do prescrito ao real / Joelma Lúcia Vieira Pires. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Aparecida Neri de Souza. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Pedagogia das competências. 2. Currículo por competências. 3. Organização do trabalho docente. 4. Relações de trabalho. 5. Educação em parceria. I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-106/BFE

**Título em inglês :** Formation for abilities : of the prescribed on to the real

**Keywords :** Education for skills; Curriculum for competences ; Organization of teaching work; Relationship of work; Education in partnership.

**Área de concentração :** Educação, Sociedade, Política e Cultura

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Neri de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Celso João Ferretti

Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Emilia Nuevo Barreto Bruno

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Sabongi de Rossi

**Data da defesa:** 15/02/2008

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [joelmapires@uol.com.br](mailto:joelmapires@uol.com.br)

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Aparecida Neri de Souza, minha orientadora, pelo comprometimento na orientação da pesquisa e também pela importante contribuição à minha vida acadêmica. Ao Professor Celso João Ferretti, ao Professor Vicente Rodriguez e à Professora Maria do Carmo Martins, pelas preciosas observações e orientações na ocasião do exame de qualificação. Aos trabalhadores das escolas nas quais realizei a pesquisa, especialmente aos que concederam as entrevistas. Aos professores(as), colegas e funcionários(as) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha formação acadêmica desde a Graduação. Ao Pécio Nakamoto pela revisão cuidadosa, e à Adriana Ranelli Weigel, pela tradução do Resumo. À minha família, ao Roberto, aos(as) meus amigos(as).

## RESUMO

Este trabalho refere-se à análise do processo de implementação da orientação por competências em escolas públicas, na Região Metropolitana de São Paulo, na primeira metade dos anos 2000, com o objetivo de compreender as mudanças introduzidas no sistema educacional, no curso dos dois últimos decênios. A hipótese principal que orientou a pesquisa é de que há um movimento de racionalização que contamina todas as esferas da vida social, transformando o processo educacional em meio para responder aos imperativos do mercado de trabalho. Para tanto, foram pesquisadas duas escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental, a primeira vinculada a uma universidade pública e estadual (Escola A) e a segunda integrante da rede de escolas estaduais, subordinada à Secretaria Estadual de Educação, e que mantém parceria com empresa privada (Escola B). O estudo das escolas, realizado entre 2003 e 2006, indagou os professores, coordenadores, mediante entrevistas semi-estruturadas, como estavam colocando em prática a orientação do ensino por competências; quais eram, na ótica desses trabalhadores, as inovações, as mudanças nas ações educativas, sejam elas curriculares, na organização do trabalho escolar; e, na orientação por competências, como se estabelecem consentimentos ou resistências ao processo. A pesquisa também investigou a percepção dos pais dos estudantes sobre os reflexos da orientação por competências sobre o processo educativo. O estudo foi complementado não só com a análise de documentos produzidos pelas escolas, pelo poder público, em especial o Ministério da Educação, pelos organismos internacionais ou empresariais, mas também com as observações no campo das atividades de trabalho dos professores, funcionários, coordenadores e diretores. A pesquisa encontrou na Escola A coletivos de trabalhadores altamente qualificados, com contratos de trabalho estáveis (embora pela Consolidação das Leis do Trabalho) e jornadas semanais de trabalho em tempo integral; com condições de trabalho favoráveis não só pela proximidade acadêmica com Faculdade de Educação, mas pela disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos e pela presença de estudantes originários de diferentes grupos sociais. Essas condições e relações de trabalho não foram suficientes para construir espaços de resistência ao movimento de orientação por competências. Quando foram encontradas eram difusas e individualizadas. De modo geral, o coletivo de trabalhadores se apropriou da orientação por competências e buscam implementar as mudanças, considerando o trabalho docente como um espaço de autonomia relativa. Por outro lado, na Escola B, a pesquisa encontrou coletivo de trabalhadores com menor qualificação, com contratos de trabalho, na sua maioria, temporários (embora Estatutários), com alta rotatividade de professores e diretores; uma diversidade de jornadas de trabalho (organizadas por hora-aula); e com condições de trabalho desfavoráveis se comparadas com a Escola A. Essas condições e relações de trabalho informam as dificuldades desse coletivo de trabalhadores de construir propostas educacionais que tenham continuidade, que se enraízem e que produzam ações educativas duradouras (como na Escola A). O ensino por competências é implementado por meio de projetos de trabalho, limitando a formação dos estudantes à sua realidade. Ambos os coletivos compreendem o trabalho docente como espaço de autonomia relativa, como portador de possibilidades de transformação cultural e social de estudantes. No entanto, na Escola B, a proximidade com a empresa coloca finalidades contraditórias para a educação escolar, legitimando os imperativos do mercado de trabalho. Na Escola A, a proximidade com a universidade não se constituiu em ruptura com o processo de legitimação vivenciado pela Escola B, concretizado na preocupação com o vestibular.

**Palavras-chave:** 1. Ensino por competências 2. Currículo por competências 3. Organização do trabalho docente 4. Relações de trabalho 5. Parceria empresa-escola

## ABSTRACT

This current research is an analysis of the process of implementing competence orientation in state (public) schools situated in São Paulo metropolitan area. The analysis took place in the first half of the 2000's and aimed at understanding the changes inserted in the educational system throughout the last two decades. The hypothesis for the research is that there is a rationalization movement which contaminates all aspects of social life, transforming the on-going educational process in order to correspond to job market needs. To fulfill the research, the investigation was carried out in two state schools which have primary and secondary education: the first one is a school which is related to a state, public university (school A); the second one, a school which is part of a network of state schools- supervised by the State Bureau of Education, which has partnership with a private enterprise (school B). The study in the schools was implemented from 2003 to 2006, and used semi-structured questionnaires applied to teachers and coordinators as data resource. The informants were asked how they were implementing the competence orientations and which were, according to their point-of-view, the innovations and changes in the educational actions (in different aspects such as curriculum and school work organization), as well as how resistance or consent to the process happened. The research also investigated the parents' understanding about the competence-orientation outcomes on the educational process. The study was complemented not only with the analysis of documents produced by the schools, by the state educational offices, mainly by the Federal Department of Education, by business and international associations, but also with field observations of school staff (teachers, coordinators, servants, directors) at work. The research in school A found highly-qualified professionals, hired under stable job contracts (Work Regulation Laws, in Portuguese called "CLT") and full-time week periods of work with positive conditions, not only because of the close relationship with the School of Education in the university, but also because of the availability of pedagogical resources, and the presence of students from different social groups. These conditions and work relationships were not sufficient to create spaces of resistance to the competence-orientation movement; where they were found, they were scattered, isolated and individualized. In general terms, most workers accepted the orientations in a positive way and worked towards the implementation of the changes, considering the teachers' work as a space of relative autonomy. However, in school B, the research found groups of less-qualified professionals, hired under temporary job contracts (although being regulated by statute) with high turnover of teachers and directors and several different week time periods of work (organized by hour-class); and unfavorable work conditions, compared to school A. These conditions and work relationships reported the difficulties of school staff to build and implement educational actions, ones which could last, root and produce long-term educational actions (like the ones in school A). The teaching of competencies is implemented through work projects, framing the students' education to their own reality. In both contexts, school staff sees their work as a space with relative autonomy, as well as a space of possibilities towards students' cultural and social change. However, in school B, the close relationship with the enterprise sets learning goals with are contradictory with school education, favoring job market orientations and needs. In school A, the close relationship with the university does not mean there is a process of breaking up with the process of educating towards job market needs (what is explicit in school B); this fact is revealed in the orientation towards university preparatory exams (in Portuguese, called "vestibular").

**Key-words:** 1. Education for competencies 2. Competence-based curriculum 3. Organization of teachers' work 4. Work relationships 5. Enterprise – school partnership

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A NOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS: TRABALHO E EDUCAÇÃO</b>	<b>19</b>
1 – A análise da noção das competências	29
2 – A relação entre sistema educacional e desenvolvimento econômico	39
3 – A noção das competências no mundo do trabalho	47
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS REFORMAS, EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS</b>	<b>57</b>
1 – A reforma curricular e a noção das competências	66
2 – A orientação do ensino por competências do MEC por meio dos PCN	75
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ESCOLA A: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	<b>87</b>
1 – Escola A: condições de trabalho	106
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>ORIENTAÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS</b>	<b>121</b>
1 – A orientação do ensino por competências em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais	131
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>A APROPRIAÇÃO DA ORIENTAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PELOS PROFESSORES</b>	<b>147</b>
1 – A orientação do ensino por competências na prática pedagógica dos professores	153
2 – A avaliação na orientação do ensino por competências	182
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>ESCOLA B: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	<b>197</b>
1 – Escola B: condições de trabalho	202
2 – Escola B: a orientação do ensino por competências	205
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>A PARCERIA DA ESCOLA B COM A EMPRESA</b>	<b>211</b>
1 – A influência da empresa no trabalho pedagógico da Escola B	214
2 – A influência dissimulada de outra empresa na Escola B	234
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>ESCOLA B – OS PROFESSORES E A ORIENTAÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS</b>	<b>245</b>
1 – A orientação do ensino por competências por meio de projetos	251
<b>CAPÍTULO IX</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>277</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>285</b>

## INTRODUÇÃO

Dentre as mudanças introduzidas no sistema educacional, no curso dos dois últimos decênios, a elaboração de “modelos pedagógicos” em termos de competências tem inspirado um conjunto de reformas que afetam a definição de currículos, seja no que diz respeito ao conhecimento a ser transmitido pelas instituições educativas, seja na avaliação.

De forma geral, tanto o conhecimento veiculado pela escola como as práticas educativas são compreendidas como questões políticas e sociais nessas duas últimas décadas. Tal tendência é decorrente, de um lado, da rarefação dos empregos, principalmente para os jovens, e, de outro, pelo aumento da escolarização da sociedade brasileira. Simultaneamente, os diferentes níveis e modalidades de ensino se ajustam de maneira recorrente às finalidades contraditórias; transmitem conhecimento e cultura; e respondem aos imperativos do mercado de trabalho.

É nesse contexto que as preocupações com o emprego são colocadas como centralidade do sistema educacional, de diferentes modos e com intensidades desiguais, dependendo dos segmentos sociais. Para além dessas tensões, observam-se mudanças na perspectiva que vai do ensino centrado nos saberes disciplinares ao ensino que visa produzir competências verificáveis nas situações de ensino específicas. Esse movimento reveste as mudanças curriculares que definem as competências a formar e os saberes e saber-ser que lhes são associadas.

Paralelamente às mudanças no sistema educacional, as competências são progressivamente afirmadas pelas empresas como um instrumento que permite acrescentar produtividade para melhor adaptar os trabalhadores às mudanças técnicas e organizacionais. As competências também são associadas às formas de conservar empregos e de progredir no interior destes. As empresas ou, melhor, os serviços de “recursos humanos” têm elaborado procedimentos fundados nas competências que afetam os trabalhadores.

As mudanças nas duas esferas da vida social - a escola e o trabalho - designam, com a mesma terminologia (competências) e com técnicas semelhantes, um movimento de racionalização que já contamina outras esferas da vida social. Utilizadas com diferentes fins, as competências são definidas como capacidades validadas para realizar uma tarefa dada em uma situação também dada. No entanto, essa definição de partida não pode esclarecer os movimentos em curso.

No Capítulo I, buscaremos esclarecer as diferentes possibilidades analíticas dessa categoria, as diferentes configurações para identificar as mudanças propostas em nome das competências. As palavras não existem por elas mesmas: elas são utilizadas para nomear situações sociais e históricas. A introdução do ensino por competências nas escolas de Ensino Básico (Fundamental e Médio) manifesta referências para reformar a instituição escolar. Assim, esta pesquisa aqui apresentada tem como objetivo central interrogar o movimento que orienta o ensino por competências. Este, atualmente, é uma referência para reformar a instituição escolar.

Não é suficiente identificar as mudanças que interferem em diferentes dimensões na educação escolar, é necessário interrogar como as reformas são colocadas em prática nas instituições escolares pelos que nela trabalham. Analisar as orientações sobre as políticas educacionais conduz a interrogar sobre a relação entre a educação escolar e o trabalho, precisamente o emprego.

No Brasil, a partir da promulgação da nova Constituição, que concluiria o processo de transição para a democracia, em 1998, a educação escolar vivenciou um conjunto de reformas educacionais. O país assinou, junto com outros países, um pacto pela educação de qualidade – “*Educação para Todos*” – em 1990<sup>1</sup>; elaborou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); fez uma reforma curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais); instituiu um Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF); construiu um sistema de avaliação de todos os níveis de ensino (SAEB<sup>2</sup>, ENEM e “Provão”);

---

<sup>1</sup> A Declaração Mundial de Educação para Todos (Documento publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – em maio de 1991) foi proclamada na Conferência sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no período de cinco a nove de maio de 1990 (Declaração Mundial de Educação Para Todos. *Dois Pontos*, v. 2, n. 14, dez. 1992). O Brasil participou dessa conferência, convocada pela UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Dessa conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos Planos Decenais de Educação dos países de maior população do mundo, signatários desse documento, entre eles o Brasil (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos... 1993. 136p.). Durante a conferência, 156 países, incluindo o Brasil, prometeram investir no Ensino Fundamental até o ano 2000 (Corte de verbas para a Educação gera repúdio. *Estado de Minas...* jul. 1994. p. 15).

<sup>2</sup> O SAEB é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB -, foi criado em 1988. Ele é aplicado desde 1990, a cada dois anos “e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas)”. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm)> Acesso em: 20 mar. 2007. Segundo Yazbeck (2002), o SAEB é ligado ao Ministério da Educação, e em 1990 foi aplicada a primeira de sucessivas etapas avaliativas de larga escala, que prosseguiram nos anos de 1993, 1995, 1997, e que foram sendo redimensionadas. O SAEB foi “concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil” (SAEB 1999 *apud* Yazbeck, 2002, p. 240).

reformou a educação profissional; enfim, os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso introduziram um conjunto de reformas que consolidaram as políticas públicas neoliberais<sup>3</sup>. Dentre essas reformas, destacam-se as mudanças curriculares introduzidas, no Brasil, a partir de 1997, que tiveram a influência e intervenção de intelectuais que contribuíram também em seus países para reformas semelhantes, tais como Philippe Perrenoud<sup>4</sup> e César Coll<sup>5</sup>.

Como observa Trevisan (2001, p. 41), “[...] desde 1994, o MEC manifestou séria vontade política de que as escolas brasileiras obedecessem efetivamente a um currículo nacional”. O MEC delimitou “[...] os PCN como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores, buscando obter sua fundamental adesão para a implantação da reforma curricular” (FALLEIROS, 2005, p. 218). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, PCN, 1997, p. 7).

Os estudos, no Brasil, que procuram investigar a noção das competências no âmbito da educação escolar são focados, majoritariamente, no ensino profissional de nível técnico e, às vezes, no Ensino Médio ou mesmo na formação profissional de nível superior, em especial a de professores. Tendo observado a escassa produção de estudos sobre o ensino por competências no Ensino Fundamental, buscamos focalizar esse nível de ensino em escolas mantidas pelo poder público.

---

<sup>3</sup> No Brasil, a Política neoliberal manifesta-se com a ascensão de Fernando Collor de Mello à Presidência da República, e tem intensificação com a constituição da hegemonia política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esse quadro tem repercussão com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República (LEITE, 1996).

<sup>4</sup> A orientação dos programas escolares por competências tem grande repercussão no Brasil por meio dos livros de Perrenoud, já que este conseguiu espaço com consultorias e conferências. O autor é uma das principais referências na propagação da noção das competências em periódicos de grande circulação nas escolas brasileiras, tais como *Nova Escola*, *Pátio*. Particularmente, pesquisamos sobre a temática na *Nova Escola*, um dos periódicos de maior circulação nas instituições escolares. Em tal periódico, Perrenoud exerce grande influência no que diz respeito à referida noção. Como lembra Falleiros (2005, p. 216): “Traduzido no Brasil nos anos 1990, esse autor chegou a vender mais de 80 mil exemplares, escritos com base em suas pesquisas sobre o relacionamento entre professor e aluno na construção de situações propícias à aprendizagem”.

<sup>5</sup> Foi consultor técnico dos PCN no Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, PCN: MEC/SEF, 1997). Nas escolas pesquisadas, os textos e livros de Coll também foram referência quanto à noção das competências. Falleiros (2005) informa que Coll é professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e principal ideólogo da reforma educacional espanhola. No Brasil, foi contratado como consultor pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). Ele atribui importância central ao currículo na formação dos valores dos “educandos”. Sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida. Com a nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo prioriza o “saber vivido” em detrimento do “saber acumulado”. Sua inspiração teórica é construtivista.

A definição de currículo realizada, no Brasil, a partir de 1997, por iniciativa do governo federal (gestão Fernando Henrique Cardoso) e não mais das unidades da federação, como fora na década de 1980, evidencia o objetivo do governo de impor mudanças de envergadura no sistema educacional. Os reformistas construíram referenciais para os currículos, com a orientação de consultores, especialistas, professores, que interferiam diretamente nas escolas brasileiras, tarefa antes dos governos municipais ou estaduais. Ao final do processo, foram publicados os textos oficiais – PCN – como conjunto de princípios e diretrizes sobre os quais o ensino – da escola fundamental ao Ensino Médio – deve ser redefinido com base nas competências. Conforme os PCN:

[...] não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. 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 [...].<sup>6</sup> (p. 25) (Grifos nossos).

Interessa a esta pesquisa interrogar como se traduz e se compreende, no interior da instituição escolar, as orientações para o ensino das competências. Essas orientações merecem uma atenção particular, pois elas permitem identificar aspectos das mudanças em curso e colocar em evidência os sistemas de avaliação.

A preocupação com a avaliação, em diversos campos, em especial na Educação, caracteriza a maioria dos países industrializados, pois ela é objeto de intervenção de organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>7</sup>. Há tensões entre as diferentes concepções de avaliação: a primeira feita em escala nacional de forma standardizada para medir a eficácia (em termos de custos e rendimento) do

---

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

<sup>7</sup> A OCDE é uma organização internacional que foi criada após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, com sede em Paris, para gerir fundos de ajuda. Atualmente é integrada por 24 países europeus e tem como objetivo promover políticas econômicas entre eles (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

sistema educacional, e a segunda, sobre o processo de aprendizagem (avaliação formativa), instrumento de um trabalho mais qualitativo dos professores. Uma das questões que esta pesquisa interroga é a avaliação como meio para a consolidação do ensino por competências.

A pesquisa buscou compreender as maneiras pelas quais as orientações estatais legitimam, direta ou indiretamente, o ensino por competências, e, se ao colocarem-nas em prática os professores se apropriam<sup>8</sup> das orientações, evidenciando resistências a elas. Outro ponto de partida da pesquisa foi a compreensão de que o Ensino Fundamental é o lugar possível em que se realiza o ensino por competências e não somente o ensino profissional e técnico. Nesse sentido, a pesquisa sobre a orientação por competências em duas escolas, especialmente no Ensino Fundamental, foi relevante.

Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa baseada em estudo de casos: em duas escolas localizadas na região metropolitana de São Paulo, sendo uma vinculada à Faculdade de Educação de uma universidade estadual, situada na zona oeste da capital paulista; e a outra, situada em Itapecerica da Serra, município de São Paulo, que mantém parceria com uma empresa<sup>9</sup>. Denominaremos a Escola vinculada à Universidade estadual de **Escola A** e a escola, que mantém parceria com empresa, de **Escola B**. Trata-se de escolas estaduais mantidas pelo poder público que oferecem educação escolar em nível fundamental.

Como os professores, coordenadores e diretores das referidas escolas estão colocando em prática as instruções oficiais estatais sobre o ensino por competências? Na ótica desses trabalhadores, quais são as inovações, mudanças nas ações educativas, sejam curriculares, sejam na organização do trabalho escolar? Nas orientações para o ensino das competências como se estabelecem consentimentos ou resistências ao processo? Quais as diferenças entre as duas escolas – uma singular, vinculada a uma prestigiada universidade e outra integrante de uma rede pública estadual e com projetos de parceria com a iniciativa privada – na implementação das instruções oficiais sobre o ensino por competências? Essas questões conduziram a pesquisa.

---

<sup>8</sup> O conceito de apropriação considera “o papel ativo dos sujeitos em tomar para si os processos de inovação, junto às transformações operadas como consequência da sua recepção. Nas palavras de Roger Chartier, ‘(...) a apropriação sempre transforma, reformula e excede o que recebe’ [...]” (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 21). Portanto, os processos que recontextualizam, que ressignificam as propostas que chegam à escola são denominados apropriação (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006).

<sup>9</sup> Vale salientar que na Escola B não há mais os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental devido à municipalização. Em nossa pesquisa na referida Escola, consideraremos a influência da orientação do ensino para competências especialmente nos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, também foi relevante indagar aos pais dos estudantes a percepção que eles têm sobre a influência dessas orientações no ensino, no processo educativo. Da mesma forma inquiriu-se aos funcionários sobre quais foram as transformações no trabalho das escolas.

A hipótese que encaminha esta pesquisa é de que a orientação do ensino por competências, contida nas orientações estatais, está relacionada com as proposições e diretrizes formuladas pelos organismos internacionais que parecem construir um amplo consenso em torno das reformas educacionais. Há inúmeros estudos<sup>10</sup> realizados sobre a influência dos organismos internacionais, tais como, o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), entre outros. Esses estudos permitem afirmar que se produz, em nível mundial, um conjunto de reformas que possuem como núcleo comum a construção de um pensamento hegemônico de que as relações educativas e as relações de trabalho são centradas no indivíduo, seja ele estudante ou trabalhador.

Outras hipóteses foram construídas. As condições e as relações de trabalho nas escolas têm reflexos sobre a implementação de políticas educacionais. A Escola A, pelo fato de ser vinculada a uma das mais importantes universidades públicas do Brasil, reconhecida pela sua relevância na produção de conhecimento, reuniria as condições para construir alternativas às instruções oficiais para a orientação do ensino por competências. É provável que os professores e demais trabalhadores da escola, por terem possibilidades de melhor formação adquirida na proximidade com centros de pesquisa e com a Faculdade de Educação, problematizem e apresentem alternativas ou resistências aos projetos oficiais. Assim, como as condições de trabalho com contratos estáveis e jornadas de trabalho em uma só escola permitem construir coletivos mais sólidos, também possibilitam a resistência, pois não há a ameaça do desemprego ou a redução do número de aulas. Da mesma forma, o alunado bastante heterogêneo pode contribuir para que haja uma concepção de formação que supere a adequação dos estudantes ao mercado de trabalho.

A escola B, ao contrário, pelo fato de estar inserida em uma rede de escolas localizada em espaço geográfico periférico e com parceria com a empresa privada, reuniria as condições para viabilizar as instruções oficiais estatais e apresentar menos resistência à orientação do ensino por competências. Os professores dessa escola, na sua maioria temporários (ocupantes de função atividades), com jornadas de trabalho que completam em duas ou mais escolas, têm dificuldade

---

<sup>10</sup> Ver Souza (1999); De Tommasi; Warde; Haddad (1998); Fonseca (1997); entre outros.

em constituir coletivo de trabalho e de elaborar alternativas aos projetos oficiais estatais. Também é provável que a proximidade com a empresa privada, na sua parceria com a escola pública, construa relações mais pragmáticas de vinculação da escolarização com o mercado de trabalho, com a concepção de que a formação deve responder às demandas do setor produtivo de trabalhadores com determinadas competências. Da mesma forma, os estudantes oriundos das camadas populares podem legitimar essa articulação entre emprego e escola não só pelo fato de que observam na parceria com a empresa uma possibilidade de trabalho, mas como também esperam que a escola seja capaz de dar-lhes uma perspectiva de futuro como trabalhador que seja adequado ao mercado.

Elaboramos questões gerais com o objetivo de que elas orientassem o trabalho de campo. Se elas constituíam o ponto de partida, elas não são o ponto de chegada. A coleta de dados, durante os anos de pesquisa, é muito mais complexa: as situações observadas, as entrevistas, as leituras realizadas colocaram outras problemáticas.

Contudo, vale ressaltar que a abordagem à investigação não foi realizada com o objetivo de responder a questões prévias ou de confirmar hipóteses previamente construídas, pois compreendemos que questões que contemplem a originalidade da investigação resultam da coleta dos dados e no processo de sua análise.

Sendo assim, dentre as questões formuladas, foi no campo de investigação que analisamos quais as mais relevantes e quais deviam ser reformuladas para a orientação do trabalho. Entretanto, o método de investigação não foi rigorosamente preestabelecido antes da coleta dos dados. Ele evoluiu no processo de pesquisa.

Nossa posição teórica orientou a pesquisa. “Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52). No entanto, problematizamo-la a partir dos dados coletados. O referencial teórico foi elaborado simultaneamente com a análise dos dados, compreendendo que a teoria é refeita a partir do real. Todavia, no processo de pesquisa, tentamos constituir uma permanente interação entre o estudo de campo e a reflexão teórica.

Entretanto, hipóteses, método, questões e referencial teórico foram reconstituídos no processo de coleta e análise dos dados. As categorias teóricas, assim como os teóricos, foram considerados como possibilidade de expressão da realidade. Consideramos que:

[...] Ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, exige um processo, uma elaboração. Nesse processo de elaboração, as categorias teóricas, os conceitos constituem-se nas ferramentas indispensáveis, mas não suficientes e nem estáticas, da apreensão das determinações que nos permitem penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada. Neste processo as categorias, para não perder a sua historicidade, necessitam ser reconstruídas, redefinidas e saturadas com as especificidades próprias da realidade investigada (FRIGOTTO, 1995, p. 29).

Consideramos a observação de Carvalho, Vilela e Zago (2003) de que o pesquisador precisa explicitar os procedimentos adotados por ele para obtenção dos dados e para a compreensão da realidade investigada ao longo do seu processo de trabalho. As autoras justificam que o detalhamento das decisões e dos encaminhamentos tomados pelo pesquisador permite aos outros conhecerem os processos por meio dos quais foram elaboradas suas conclusões.

Teixeira (2003) lembra que a busca pela objetividade do conhecimento científico deve fugir à razão instrumental e basear-se no pensamento que “exercita a razão crítica da própria razão” (Ibid., p. 85). O conhecimento não deve ser constituído como mera aplicação técnica, mas ser fundamentado na ética e edificante das relações sociais. A autora recomenda que o pesquisador adote uma posição de consideração e respeito em relação aos sujeitos e às instituições que fazem parte do processo da pesquisa.

A nossa inserção nas duas referidas instituições escolares que pesquisamos ocorreu por meio de um processo regular e formal no que diz respeito às normas das instituições para a permissão quanto à realização de pesquisas. Entendemos que a consideração e o respeito do pesquisador em relação aos sujeitos e às instituições que contribuem para a pesquisa são posições éticas que possibilitam sua lucidez quanto aos procedimentos adotados no decorrer da investigação. Tal posicionamento contribui para a organização do pesquisador no que se refere à maneira de obter os dados e para a elaboração da ordem das etapas da investigação. É a observação da organização do trabalho, do tempo e do espaço das instituições e dos trabalhadores que permite ao pesquisador sua imersão no próprio objeto de investigação, assim como o avanço em relação a este.

Assim, elaboramos os procedimentos e a ordem para a coleta dos dados com base na constante observação do funcionamento das instituições em cada uma das etapas da pesquisa. A

relação dos trabalhadores das escolas com a nossa presença nelas, bem os seus posicionamentos quanto ao objeto da pesquisa foram considerados no sentido de respeitar suas opiniões, tempos e espaços. Tais aspectos foram analisados para avançarmos e definirmos as estratégias, os tempos e os espaços da coleta dos dados no processo de investigação.

Por isso reafirmamos a posição de Carvalho, Vilela e Zago (2003) no que diz respeito à importância de esclarecer o processo de investigação para os outros. Dessa forma, torna-se possível compreender os avanços e/ou as limitações da pesquisa, assim como seus impedimentos.

A escolha da Escola A deve-se ao seu vínculo com a universidade pública, bem como a sua proximidade à Faculdade de Educação da referida universidade, além de estar situada no *Campus* desta. O nosso interesse na realização da pesquisa na escola deve-se ao fato de ela ser considerada de boa qualidade e apresentar trabalhadores com bom nível de qualificação. Além disso, a Escola atende a uma população heterogênea: os estudantes são compostos por crianças e jovens, filhos dos funcionários da universidade que atuam em diferenciados setores e filhos dos professores da universidade, além de crianças e jovens da comunidade. As diferentes categorias de estudantes são atendidas por meio do sorteio de vagas.

De acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>11</sup>, só 160 (0,2%) dos 55 mil colégios existentes no país de 1ª a 4ª séries da rede pública de Ensino Fundamental têm desempenho comparável ao rendimento médio das escolas dos países da OCDE. A maioria das 160 escolas com qualidade de Primeiro Mundo, mais conhecidas como “Colégios de Aplicação”, é vinculada a universidades públicas (*O ESTADO DE SÃO PAULO*, 24 jun. 2007) e (CAFARDO, 2007).

Para autorização da nossa pesquisa na Escola A, foi solicitado o projeto de pesquisa e o preenchimento de formulários com nossas referências pessoais e acadêmicas. Tais formulários nos foram entregues pela secretária da Escola para serem preenchidos, com quem tivemos o primeiro contato. Após serem analisados, tivemos acesso viabilizado para a realização da investigação, já que a escola considerava a importância desta, pois os acontecimentos e as

---

<sup>11</sup> O IDEB foi criado para orientar o novo Plano de Desenvolvimento da Educação, e será utilizado como critério para verificar o cumprimento das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, firmado pela União com os estados e municípios. Quem mais se esforçar para atingir a meta recebe recursos adicionais do governo federal. “O Ideb é calculado a partir de dois fatores que interferem na qualidade da educação. O primeiro fator é o rendimento escolar, avaliado por meio das taxas de aprovação, reprovação e evasão. O segundo fator são as médias de desempenho dos alunos nas duas principais avaliações nacionais, a Prova Brasil e o Saeb”. Da escala da 0 a 10 do Ideb, a média nacional ficou em 3,8 (*O ESTADO DE SÃO PAULO*, 24 jun. 2007). Quanto aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, 3,8. Quanto aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, 3,5, e Ensino Médio, 3,4.

discussões na instituição relacionavam-se às abordagens apresentadas em nosso projeto. O nosso acesso para a realização do trabalho foi viabilizado pelo fato de compreenderem que este poderia trazer contribuições e ajudá-los a pensar sobre questões que também estavam sendo discutidas.

Iniciamos a pesquisa na Escola A em maio de 2004. A pesquisa teve início após nossa conversa com a coordenadora, que ficou responsável por acompanhar e viabilizar condições para a realização da investigação. Aliás, foi ela quem escolheu as professoras e os pais dos estudantes com os quais realizamos as entrevistas. Nessa conversa, comprometemo-nos a não divulgar o nome da escola, assim como de retornar a ela depois de terminada a pesquisa para apresentar os resultados e as análises.

O trabalho de campo teve três abordagens: a observação, a análise de documentos oficiais produzidos pela escola<sup>12</sup> e do poder público (analisamos seus pressupostos políticos e epistemológicos) e as entrevistas semi-estruturadas. Tais entrevistas foram realizadas com a direção, coordenadoras, professores, estudantes e pais de estudantes. Elas foram utilizadas à medida que as fontes documentais consultadas e as observações realizadas colocaram em evidência questões que necessitavam maiores esclarecimentos

O nosso primeiro procedimento foi o de pedir autorização para a referida coordenadora para fazer a cópia do Plano Escolar, do Regimento e dos Planos de Ensino. Uma das primeiras atividades da qual participamos na escola foi a promovida pelo Grêmio. Também fizemos observações em reuniões de classe e série, reuniões pedagógicas, reuniões de grupos de estudo, reuniões de estudo do meio, em aulas de professores (de nov. a dez. 2005), em aula realizada no Laboratório e na sala dos professores (durante o período de observação das aulas), atividades realizadas pelo Grêmio (tal observação foi realizada no início das observações na Escola e durante o período de observação das aulas dos professores, quando houve tais atividades), das atividades realizadas pelos estudantes na biblioteca, na assembléia de pais do dia 18 de março de 2006. Entretanto, como procedimentos metodológicos, empregamos a conjugação de fontes informativas visando à análise do objeto sob diferentes perspectivas. Assim, coletamos uma variedade de dados qualitativos da realidade.

---

<sup>12</sup> Analisamos o Plano Escolar de 2003 e 2006, os Planos de Ensino do Ensino Fundamental de 2003 e de 2006, Regimento da Escola de 1998 e 2006, Livros de Atas de reuniões pedagógicas dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (de 18 abr. 2001 a 6 abr. 2005) e dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (de 18 abr. 2001 a 3 nov. 2004) e o Manual de normas de convivência da Escola.

Na Escola A, fizemos observações das aulas dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Não fizemos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental porque os professores não concordaram. As justificativas deles quanto ao fato de não aceitarem as observações em suas salas de aula estavam baseadas na argumentação de que os estudantes desse nível de escolaridade encontram-se em fase de adolescência e que, por serem agitados, as observações poderiam interferir no andamento das aulas. Tal justificativa nos foi transmitida pela coordenadora do Ensino Médio, que também foi a responsável por solicitar a nossa observação.

As entrevistas com as coordenadoras<sup>13</sup> da Escola A foram realizadas em maio e junho de 2005. Entrevistamos três coordenadoras: uma dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, uma dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio. Ao entrevistarmos as coordenadoras, não fizemos perguntas de caráter sociodemográfico devido ao tempo limitado das entrevistas, que tiveram duração de cinquenta minutos a noventa minutos. Priorizamos as questões relativas ao objeto de pesquisa. Finalizamos a pesquisa com entrevistas às professoras e aos pais de estudantes. Antes de entrevistar os pais, participamos da sua assembléia na Escola, no dia 18 de março de 2006. Tais entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2006. As entrevistas com os pais dos estudantes duraram de uma hora a duas horas e trinta minutos.

Quanto às professoras da Escola A, entrevistamos quatro: uma é professora dos quatro últimos anos Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e três são professoras dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas com as professoras foram realizadas nos meses de março e abril de 2006.

O tempo referente às entrevistas com as professoras também foi limitado, a duração das entrevistas foi de cinquenta minutos a duas horas. No entanto, fizemos algumas perguntas de caráter sociodemográfico.

A professora “A” tinha 41 anos no início do ano de 2006 e nasceu no Rio de Janeiro. Ela não é casada. Os pais dela tinham escolaridade referente ao 4º ano do Ensino Fundamental. O pai era contínuo do serviço público e a mãe era dona-de-casa. Ela leciona Língua Portuguesa na Escola A. Ela se formou em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1989, e está fazendo mestrado.

---

<sup>13</sup> Elas exercem a função de coordenadora pedagógica e orientadora educacional (PLANO ESCOLAR, 2006).

Ela trabalhou como educadora e alfabetizadora de adultos por volta de oito anos, com o antigo Mobral, quando ainda morava no Rio de Janeiro. Foi professora da rede privada e, quando morou em Santos, foi professora das redes municipal e estadual por um curto período.

Começou a lecionar na Escola A em 2000. No ano de 2006, lecionou para todas as séries do Ensino Médio e até o ano de 2005, lecionava para os 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

A professora “B” tinha 37 anos no início do ano de 2006 e nasceu em São Paulo. Ela é casada e seu marido é professor universitário, formado em Matemática. O pai dela estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental e a mãe faz supletivo: frequenta o 2º ano do Ensino Médio.

A professora “B” é formada em Letras e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e fez o Ensino Fundamental em escola municipal.

Trabalha na Escola A há quatro anos. Leciona Língua Portuguesa, História e Geografia para o 4º ano do Ensino Fundamental. Tem dez anos de experiência como professora. Já lecionou na rede privada durante quatro anos e na rede estadual, por um ano.

A professora “C” tinha 27 anos no início do ano de 2006 e nasceu em Osasco, São Paulo. É solteira. O pai dela estudou até o 8º ano do Ensino Fundamental, trabalhou em uma indústria têxtil. A mãe dela estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental e é dona-de-casa.

Ela fez magistério e licenciatura em Pedagogia. O último curso foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Fez todo o Ensino Fundamental em uma escola pública estadual e o magistério profissionalizante em uma escola privada.

Trabalha há dois anos na Escola A, onde é professora de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. No ano de 2006, estava trabalhando com o 2º ano do Ensino Fundamental. É concursada. Leciona desde 1996, mas parou durante um tempo para dedicar-se à pesquisa acadêmica. Considera que tem dez anos de experiência como professora, mas não atuou sempre como tal, devido à sua experiência como pesquisadora. Sua experiência como professora é apenas na rede pública de ensino. Já trabalhou na rede municipal de Osasco e na rede municipal de São Paulo.

A professora “D” tinha 48 anos no início do ano de 2006 e nasceu em São Paulo. Ela é casada e o seu marido é professor também. Os pais dela estudaram até o Ensino Médio. O pai é aposentado e a mãe, dona-de-casa.

Na Escola A, ela é professora de Matemática e Ciências e trabalha com o 4º ano do Ensino Fundamental. É professora concursada e está em período de experiência, pois fez o concurso há um mês e meio. Portanto, é esse o período em que trabalha na Escola A.

Tem mais de 18 anos de experiência como professora da rede privada, da rede estadual e da rede municipal concomitantemente. Tem mestrado em Psicologia e graduação em Pedagogia. O primeiro foi realizado na Universidade de São Marcos, instituição na qual ela fez também Psicopedagogia, e o segundo na Universidade de São Paulo (USP). O Ensino Fundamental e o Médio ela fez em escola pública.

Entrevistamos cinco pais e mães da Escola A. Entre eles, um casal. Eles são funcionários do setor administrativo da universidade. Entrevistamos um pai que é motorista da universidade, uma mãe que é bibliotecária da própria Escola de Aplicação, e uma mãe que apenas tem filho na Escola.

Embora nessa escola a pesquisa tenha começado em maio de 2004 e terminado em abril de 2006, o processo foi caracterizado por algumas interrupções, às vezes pela falta de disponibilidade das pessoas para conceder as entrevistas. No segundo semestre de 2005, a escola passou por um processo de transição da direção, o que inviabilizou a pesquisa.

A escolha da Escola B<sup>14</sup> deve-se, principalmente, a tal parceria.<sup>15</sup> Realizamos o primeiro contato com a Escola B por meio do telefone. A diretora com a qual conversamos naquele

---

<sup>14</sup> O processo percorrido pelo pesquisador no que se refere às dificuldades de acesso aos dados talvez não devesse constar ou interessar na sistematização do trabalho. Entretanto, muitas vezes, tal processo é constituído de evidências da realidade que muito tem a nos dizer, não acerca do próprio objeto de pesquisa, mas das circunstâncias que o impede de se desenvolver analiticamente. Tais empecilhos com os quais o pesquisador se depara fazem parte da realidade na qual se insere a problemática.

No início da pesquisa, tínhamos como proposta fazer o estudo do objeto de pesquisa em uma escola vinculada à universidade pública e em outra criada e mantida por empresa. No entanto, nossa solicitação de realização da pesquisa em duas escolas da segunda modalidade não foi aceita. A rede escolar Serviço Social da Indústria – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (SESI-FIESP) exigiu-nos uma carta oficial de solicitação de pesquisa e uma carta da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esta foi redigida e assinada por nossa orientadora. Entregamos a documentação pessoalmente, e esperamos a resposta por um tempo. Ao verificarmos que não houve comunicação quanto à decisão, telefonamos para o SESI, e só assim ficamos sabendo que não poderíamos realizar a pesquisa, com a alegação de que havia muitos pedidos e que não era possível atendê-los.

Após tal resposta, entramos em contato com a escola da Fundação Bradesco, que nos exigiu uma carta de pedido de pesquisa, posteriormente, foi solicitado o Projeto de Pesquisa para ser analisado. Como o ocorrido em relação à escola da rede SESI-FIESP, não tivemos resposta da Fundação Bradesco. Telefonamos para a instituição e soubemos que o pedido de pesquisa havia sido negado. Alegou-se que a equipe estava desenvolvendo vários projetos e que não teria tempo para atender aos pesquisadores. Só depois nos foi enviada uma carta da Fundação nos comunicando que a pesquisa não havia sido autorizada.

<sup>15</sup> No ano de 1996, desenvolvemos a pesquisa sobre “*A proposta de parceria empresa-escola da Federação das Indústrias do estado de Minas Gerais (FIEMG) e suas diretrizes para as escolas públicas*”. Realizamos tal pesquisa como Bolsista de Aperfeiçoamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uma das fontes de investigação para a referida pesquisa foi a REVISTA EXAME. Tal revista expressa as tendências dos

momento sobre a pesquisa pediu para esperarmos até ser definido quem assumiria a direção. Esperamos até ser definido o diretor da escola, depois entramos em contato novamente por telefone e marcamos uma reunião com ele. Ele também não tinha certeza sobre a sua permanência na direção da escola, por isso, pediu novamente para esperarmos até haver uma real definição.

A troca constante de diretores naquele período fez com que o início da pesquisa fosse prorrogado, já que somente o diretor que fosse assumir poderia autorizá-la. No entanto, por um tempo indeterminado, pois também não havia definição quanto ao período de permanência dele(a) na escola. A direção da escola acabou sendo assumida por outro diretor, o qual autorizou a pesquisa. Devido à transição e indefinição em relação à sua permanência, iniciamos a pesquisa em setembro de 2005, assumindo o compromisso de finalizá-la naquele semestre, já que no próximo poderia acontecer novamente uma substituição.

Começamos a investigação a partir dos documentos da escola, quais sejam: Plano de Gestão (quadriênio 2003/2006); Regimento (quadriênio 2003/2006); Proposta pedagógica (quadriênio 2003/2006); matriz curricular; posteriormente pesquisamos os Livros de Atas de reuniões de conselho de escola (1997 a 2005), de classe e série; e das reuniões pedagógicas Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Nos momentos em que fazíamos anotações dos referidos documentos também eram realizadas observações na sala da direção, na sala dos professores e na biblioteca, locais em que geralmente ficávamos. Na biblioteca, tivemos oportunidade de observar reuniões de projetos da Prefeitura realizados com os estudantes. Participamos também de reuniões de classe e série.

Permanecemos na Escola B de setembro de 2005 a janeiro de 2006. Definimos com a direção dias e horários para a realização da pesquisa de forma a manter uma regularidade no processo de investigação que não interferisse no trabalho da Escola. Assim, nossa visita à escola acontecia duas vezes por semana.

Resolvemos realizar as entrevistas após obtermos informações em documentos e reuniões da Escola. Assim, as entrevistas com os professores, estudantes e pais de estudantes foram realizadas no mês de dezembro de 2005. A entrevista com a vice-diretora foi realizada no mês de

---

segmentos empresariais e apontava no início da década de 1990 o “interesse” dos empresários em relação ao “investimento” na Educação. Em artigo que tratava da parceria empresa-escola, foi feita referência à escola estadual que mantém parceria com empresa. Sabendo de tal escola, decidimos, então, entrar em contato, para verificar a possibilidade de realização da nossa pesquisa de doutorado. Portanto, foi nessa escola que realizamos nossa pesquisa.

janeiro de 2006, considerando a sua disponibilidade. Optamos pela realização da entrevista com a vice-diretora pela sua permanência na Escola, ao contrário da rotatividade dos diretores.

O contato com professores, estudantes e pais, para concederem as entrevistas, foi realizado pela vice-diretora da Escola, considerando a disponibilidade deles. A entrevista com a vice-diretora durou mais de quatro horas. As entrevistas com os professores duraram de uma hora e trinta minutos a três horas; com os estudantes, uma hora; com os pais, entre uma hora e uma hora e trinta minutos.

Dos professores entrevistados, a professora “A” tinha 46 anos no final do ano de 2005 e nasceu em São Francisco, no interior do estado de São Paulo. É casada, e o seu marido é professor de Educação Física. O pai trabalha no setor de comércio, como autônomo; a mãe dela já faleceu e era dona-de-casa; a escolaridade de ambos era até o 4º ano do Ensino Fundamental. A professora é efetiva, tem 13 anos de experiência, trabalha na rede estadual de ensino há 13 anos, e na rede particular trabalhou durante três (3) anos. Sempre lecionou Língua Portuguesa. Na Escola, no ano de 2005, ela lecionou para os 7ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental e para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio noturno. Quanto à sua formação, o Ensino Fundamental e Médio ela fez na rede pública, e o ensino superior na rede privada.

A professora “B” tinha 43 anos no final do ano de 2005 e nasceu em Itapeverica da Serra. É divorciada. Os pais dela já faleceram. O pai era motorista de caminhão, e estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental. A mãe era servente de escola e estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ela é professora efetiva e tem oito anos e meio de experiência. Sempre lecionou apenas nessa escola na qual realizamos a pesquisa. Leciona Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No ano de 2005, lecionou Língua Inglesa para os três anos do Ensino Médio e para o 5º ano do Ensino Fundamental, e Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e para o 2º ano do Ensino Médio. Quanto ao Ensino Fundamental e Médio, ela estudou em escola pública. No Ensino Superior, ela estudou em uma faculdade privada, na cidade de Machado, Minas Gerais.

O professor “C” tinha 23 anos no final do ano de 2005 e nasceu em São Paulo. É solteiro. O pai dele já faleceu, ele era pedreiro e tinha o Ensino Fundamental incompleto. A mãe é cozinheira e também tem o Ensino Fundamental incompleto. Ele é professor efetivo e tem três anos de experiência. Leciona Matemática e, na Escola em 2005, ele estava lecionando para os 5º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ele fez o Ensino Fundamental e

o Médio em escola pública. Aliás, ele estudou na própria Escola na qual realizamos a pesquisa. Ele fez o Ensino Superior em universidade privada, a “Anhembi Morumbi”.

O professor “D” tinha 26 anos no final do ano de 2005 e nasceu na capital de São Paulo. É solteiro. O pai dele é segurança, a mãe é ajudante de cozinha, ambos estudaram até o 4º ano do Ensino Fundamental. Ele é professor efetivo, tem três anos de experiência, já trabalhou durante seis meses em escola particular e, atualmente, é professor nas redes estadual e municipal de ensino. Nessa Escola na qual realizamos nossa pesquisa ele está há dois anos e, na escola da rede municipal, há seis meses. Leciona História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quanto à sua formação, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ele fez em escola pública e o curso superior de licenciado e bacharel em História, ele fez na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A vice-diretora nasceu em Estrela Dalva, no estado de Minas Gerais. Os pais dela já faleceram. O pai era trabalhador rural e a mãe era costureira e trabalhava em sua própria casa. Ela tem 21 anos de experiência como professora e nove como vice-diretora. Foi professora da rede privada durante quatro anos. Está na rede municipal há três anos e na rede estadual, há 21 anos. Ela fez o antigo magistério normal em um colégio de freiras, Colégio “Santos Anjos” em Além Paraíba, Minas Gerais. Até o 4º ano do Ensino Fundamental, estudou em escola pública, depois ela foi para o colégio de freiras. O curso superior de Pedagogia e depois extensão em Psicologia da Educação foi feito ela em faculdade privada, em São Paulo.

Na Escola B, foram entrevistadas duas mães e uma tia de estudantes. Uma delas é secretária da própria Escola, a outra é mãe de um dos estudantes. A tia dos estudantes é também estudante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da própria Escola. Os estudantes que foram entrevistados na Escola são dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Tentamos utilizar os mesmos procedimentos de pesquisa em ambas as escolas, mas por considerarmos a especificidade e realidade de cada uma delas, houve variação em alguns aspectos. Observamos um maior número de reuniões na Escola A, devido ao tempo de permanência nela ter sido maior. Na Escola B estadual, não fizemos observações em salas de aula, porque tivemos um período curto para a realização da pesquisa de campo. No entanto, o tempo das entrevistas concedidas pelos professores dessa escola foi bem maior. Na Escola A, não fizemos entrevistas com estudantes, pois as entrevistas com as próprias professoras e pais demorara a ser viabilizadas pela coordenadora que acompanhou nossa pesquisa, e só ocorreu após várias solicitações. Entrevistamos estudantes na Escola B.

Todas as entrevistas realizadas em ambas as escolas foram gravadas e transcritas por nós. Optamos por transcrevê-las, visando preservar a originalidade e o rigor necessário em tal procedimento.

Vale salientar que embora nossa pesquisa nas escolas tenha terminado nos períodos aos quais já nos referimos, depois coletamos mais dados nelas. A necessidade de outros dados surgiu durante o processo de sistematização e análise para a constituição do texto referente à Tese e foram pesquisados por meio de questionários para a vice-diretora da Escola B e para a Coordenadora do Ensino Médio da Escola A para a complementação das questões suscitadas pelas entrevistas. Analisamos documentos mais recentes produzidos pela Escola A, como o Plano Escolar e o Regimento de 2006.

No primeiro capítulo, situamos o nosso problema de pesquisa visando compreender a relação da noção das competências com a orientação dos organismos internacionais quanto à Educação Básica. Discutimos tal noção sob a perspectiva da relação entre sistema educacional e desenvolvimento econômico e apresentamos sua análise no mundo do trabalho e quanto à sua influência na educação escolar. Apresentamos as novas mudanças no mundo do trabalho que tem como base a noção das competências. Fizemos tal movimento, visando justificar a relevância do nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, analisamos as reformas no âmbito do Estado em um contexto de hegemonia das corporações transnacionais e de imposição dos organismos internacionais. Verificamos a transposição da noção das competências para a educação escolar por meio das reformas curriculares. Analisamos a noção das competências como inerente a um processo em que os princípios do setor privado são defendidos como referência para a educação escolar.

No terceiro capítulo, apresentamos a Escola A, visando compreender se a sua organização e suas condições de trabalho têm influência na relação dos seus trabalhadores com a orientação estatal do ensino por competências. Apresentamos sua especificidade como Escola vinculada a uma universidade estadual prestigiada.

No quarto capítulo, analisamos a implementação da orientação por competências na Escola sob a perspectiva de ação da direção e das coordenadoras, orientadoras pedagógicas. Apresentamos as discussões nas reuniões pedagógicas verificando a reação dos professores.

No quinto capítulo, analisamos as entrevistas dos professores visando verificar se eles assimilam a orientação por competências em suas práticas pedagógicas. Analisamos entrevistas

de pais dos estudantes, além da sua participação em assembléia, visando verificar a consideração sobre tais mudanças. Além disso, analisamos a influência da noção das competências no processo de avaliação dos estudantes.

No sexto capítulo, apresentamos a Escola B no que se refere à sua organização e condições de trabalho. Verificamos se na Escola foi implementada a orientação do ensino por competências.

No sétimo capítulo, analisamos a especificidade da Escola em sua parceria com uma empresa e a formação dos seus estudantes por meio de projetos de empresas. Analisamos a influência do setor privado no trabalho pedagógico da Escola.

No oitavo capítulo, analisamos a orientação por competências na Escola B por meio de projetos de trabalho. Analisamos a influência de tal orientação na prática pedagógica dos professores.

Finalmente, no último capítulo, apresentamos nossas considerações finais, delineando os principais resultados da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

## CAPÍTULO I

### A NOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS: TRABALHO E EDUCAÇÃO

Inicialmente temos como objetivo compreender o contexto no qual a noção das competências tem origem. Pretendemos, assim, entender porque tal noção é incorporada na educação escolar.

A escola e a questão da formação escolar estão situadas no âmbito das contradições da sociedade capitalista e refletem tais contradições. No estudo da problemática indicada, convém, de início, considerar que hoje as discussões sobre a formação de indivíduos baseada na noção das competências inserem-se no contexto da relação trabalho e educação, no âmbito da globalização<sup>16</sup> da economia e da reestruturação produtiva, em diferentes países. Por isso, é uma temática que vem merecendo a atenção de vários estudiosos, bem como a produção de trabalhos científicos significativos sobre o problema.

A fase atual do capitalismo é caracterizada pela hegemonia e transnacionalização das corporações empresariais (BERNARDO, 1991). Elas são os principais atores da economia global, que se inter-relacionam e se sustentam, cada vez mais, por uma enorme teia de interesses cruzados, envolvendo parcerias, alianças estratégicas, desenvolvimento de tecnologias de ponta e participações acionárias (DUPAS, 1996).

As transformações no processo produtivo das empresas baseiam-se na introdução de novas tecnologias e de novas formas de gestão e organização do trabalho. Com essas transformações, as empresas visam a sua inserção na competitividade internacional e o seu inter-

---

<sup>16</sup> Conforme Chesnais (1996), os termos ingleses “global” e “globalização” são utilizados para indicar uma nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. Eles não apresentam nitidez conceitual, são utilizados já que se pode dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser, traduzindo a capacidade estratégica de todo o grupo oligopolista de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. Portanto, eles não são neutros, são termos utilizados de forma consciente para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos, por isso invadiram o discurso político e econômico cotidiano.

No entanto, o termo de origem francesa “mundialização” (mondialisation), encontrou dificuldades para se impor nas organizações internacionais e no discurso econômico, pois ele pode diminuir a falta de nitidez conceitual dos termos “global” e globalização”. “A palavra ‘mundial’ permite introduzir com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem o destino do mundo não querem de jeito nenhum”. (*Ibid.*, p. 24). A mundialização é uma fase específica do processo de internacionalização e valorização do capital, que evidencia seu caráter excludente e destrutivo, significa dar-se conta de que o capital recuperou a total liberdade de voltar a escolher países e camadas sociais de seu interesse (*Ibid.*).

relacionamento no processo de globalização da organização produtiva mundial. Entretanto, a concorrência capitalista ocorre no próprio processo de produção.

Decorre dessas mudanças um trabalho mais complexo, com aumento da sua intensidade e qualificação e, por conseguinte, o desenvolvimento da exploração do componente intelectual do trabalhador. Aos capitalistas, interessa a situação em que a força de trabalho é mais qualificada, situação de alta produtividade.

Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar um maior número das mesmas operações durante um dado tempo. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar operações de tipo novo, que exijam maior destreza manual, ou na época atual mais instrução superior e capacidade de raciocínio e de organização (BERNARDO, 1997, p. 9).

Do processo de globalização produtiva, e da necessidade de inter-relação entre as empresas, resulta a ampliação das condições gerais de produção e, mais especificamente, das condições materiais tecnológicas. Cada uma das empresas é obrigada a ter em conta a tecnologia em outras para poder diminuir, cada vez mais, o tempo de trabalho incorporado em cada produto que fabrica. São esses os processos fundamentais de integração das unidades econômicas denominadas de condições gerais de produção. Entre estas, a educação é uma das condições sociais e materiais necessárias ao capitalismo para a produção e reprodução da força de trabalho.

No taylorismo-fordismo, as estratégias de formação do indivíduo ocorriam no sentido de exercer controle sobre o seu corpo e sobre seu comportamento por meio de mecanismos explícitos de coerção e repressão. Na fase atual do capitalismo, baseada na produção e acumulação flexível, a educação geral passa a ser uma condição essencial para a formação do indivíduo. As atuais estratégias de formação do indivíduo, sejam aquelas que se realizam no interior da escola ou na sociedade, têm como fundamento as políticas de administração de pessoal, que visam, sobretudo, o aumento do controle da sua vida psíquica.

Contudo, a educação básica é hoje destacada tanto nos meios estatais como empresariais, entre outros, como condição essencial para os indivíduos produzirem e viverem em uma sociedade altamente tecnologizada assim como consumirem. As tendências indicam que a proposta de investimento na Educação vem acontecendo no sentido de possibilitar, aos indivíduos, seja no que se refere à produção ou ao consumo, uma maior inserção nas novidades oferecidas pelo mundo capitalista.

Diante dos avanços das tecnologias que privilegiam, cada vez mais, o conhecimento, há a necessidade não apenas de um trabalhador que seja capaz de compreender a globalidade do seu processo de trabalho, buscando ser cada vez mais produtivo, mas, ainda, de consumidores mais preparados para o consumo da inovação e de sua assimilação que se identifiquem com as novas mudanças. Entretanto, as condições de formação do trabalhador em geral, de sua consciência, de sua vida psíquica, do seu comportamento, sofrem influência da globalização da organização produtiva, seja em termos da formação que acontece no âmbito da sociedade global, seja em termos da formação via sistema escolar.

O contexto de globalização da economia, de transnacionalização das corporações empresariais, transformações no mundo do trabalho por meio de inovações tecnológicas, convive com a exclusão social de grande parte da população mundial. Dessa forma, as políticas advindas desse contexto visam não apenas ao progresso, mas à contenção dos conflitos decorrentes da desigualdade social<sup>17</sup>. No entanto, a tendência é a articulação das políticas públicas aos interesses econômicos em detrimento do seu caráter social. O Estado estabelece articulação com as grandes corporações empresariais em um contexto de globalização do mercado, de crescimento do consumo e de massificação da cultura.

---

<sup>17</sup> Dupas (2007, p. 82-83), lembra que:

[...] A população latino-americana abaixo da linha da pobreza evolui sucessivamente de 41% do total em 1980 (136 milhões de pessoas) para 43% em 2000 (207 milhões); e em 2003 ela já alcançava 44% (237 milhões). Já o índice de população indigente crescia de 19% em 2001 para 20% em 2003. Esse número teve forte influência na Argentina, onde a taxa de pobreza quase duplicou de 1999 a 2003 (de 20% para 42%) e a indigência quase quadruplicou (de 5% para 19%).

O aumento da pobreza, da indigência e da fome em muitas regiões da América Latina esteve atrelado a outro fator alarmante: a contínua elevação dos níveis de desemprego e informalidade no mercado de trabalho nas últimas décadas. A tendência ao aumento da precariedade do emprego 'delineou-se com o aumento na proporção de pessoas ocupadas nos setores informais ou de baixa produtividade, que atingiu (1999) cerca de 50% da força de trabalho nas zonas urbanas e porcentagens ainda mais elevadas nas zonas rurais'. Já em 2000, as estimativas são de que essa taxa atingiu quase 60% da força de trabalho. É especialmente preocupante a situação dos setores mais jovens, nos quais as taxas de desocupação cresceram muito, expondo-os a situações de sobrevivência que os tornam 'exército industrial de reserva' do crime organizado (*Ibid.*, p. 82).

[...] cristaliza-se a unanimidade entre as organizações internacionais de que a América Latina é a região mais desigual do globo. A desigualdade de renda tem avançado em setores importantes da vida dos cidadãos, tais como a dificuldade no acesso ao consumo, ao crédito, à educação, à saúde e à inclusão digital, entre outras. Assim, essa crescente espiral de miserabilidade possui impactos regressivos no desenvolvimento social que realimentam altas taxas de desigualdade [...] (*Ibid.*, p. 83).

É na perspectiva da formação da força de trabalho, bem como da formação do indivíduo que se adapte à cultura do novo capitalismo que, em nível mundial, verifica-se por intermédio dos organismos internacionais a preocupação em relação à qualidade da Educação Básica, sobretudo nos países periféricos. É nesse contexto que se insere a realização da *Conferência de Educação para Todos*<sup>18</sup>. Na *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, a educação é situada na perspectiva de empreendimento, objetivando, sobretudo, a eficácia e a eficiência dos processos de ensino, levando-se em consideração a cooperação internacional.

A constituição de um novo “sujeito social”, no plano coletivo, tanto quanto no individual, está relacionada à educação baseada no “modelo de competências”. (FERRETTI, 2002). Becker (*apud* JARAMILLO *et al.*, 1994) ganhador do Prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 1992, defende a importância do capital humano “porque a produtividade do trabalho baseia-se, nas economias modernas, na criação, disseminação e utilização do conhecimento” (p. 6). Assim, o interesse do capital pelo conhecimento produzido em geral, e o científico em particular, vem crescendo. Os investimentos vultosos, bem como as investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais privilegiam, principalmente, a educação (FERRETTI, 2002).

Para Chauí (2006, p. 12), “[...] a ideologia da competência reforçou-se, graças à idéia de ‘sociedade do conhecimento’, isto é, de que o saber é uma força produtiva e o principal capital ativo das empresas”. Tal ideologia foi fortalecida sob o neoliberalismo<sup>19</sup>, com o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado, ou o que ficou conhecido como privatização.

Autores, tais como, Souza Silva (2006) e Reis (*apud* TREVISAN, 2004) acreditam no desenvolvimento da “sociedade do conhecimento”. O primeiro considera que vivemos hoje a passagem da sociedade industrial para ela. O segundo aponta “que a sociedade do conhecimento

---

<sup>18</sup> Explicação na p. 2.

<sup>19</sup> Para Olssen (1996, p. 340 *apud* APPLE, 2003, p. 135):

[...] o neoliberalismo veio para representar um conceito positivo do papel do Estado na criação do mercado adequado através do fornecimento de condições, leis e instituições necessárias para a sua operação (...). No neoliberalismo, o estado procura criar um indivíduo que seja empreendedor e competitivo (...). Nesse modelo, o Estado tomou para si a função de nos manter na linha. O Estado vai se certificar que cada um faça de si mesmo um “empreendimento constante” (...) em processo de “governar sem ser governado”.

não ampliou apenas o perfil da demanda por educação, mas gerou novos desafios para a maneira como a Educação é ofertada” (p. D4). Para Reis, na última década, a demanda por criatividade, trabalho em grupo e constante re-treinamento substituíram a disciplina e padronização, típicas da educação tradicional, e que foram requisitos para um momento das economias industriais.

No entanto, essa crença na “sociedade do conhecimento” é questionada por Duarte (2001). Para ele, tal sociedade é uma ideologia produzida pelo capitalismo com o objetivo de enfraquecer a luta por sua superação, já que a essência do capitalismo não mudou. Duarte considera que essa crença produz uma ilusão e, por conseguinte, exerce uma função ideológica na sociedade capitalista contemporânea, visando substituir as críticas radicais ao capitalismo por questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana; a defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; a consciência ecológica; o respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Consideramos que a “sociedade do conhecimento” expressa a disputa das corporações transnacionais pela constituição do conhecimento sob sua hegemonia. Portanto, ela expõe interesses concretos em tal contexto.

Stehr (2000) é outro autor que reafirma que há um processo de substituição da sociedade industrial pela “sociedade do conhecimento”. No entanto, ele considera que em tal contexto é importante saber que novas dimensões de desigualdade estão surgindo. Para o autor, o conhecimento é uma das dimensões de desigualdade que deve ser levada em consideração na sociedade contemporânea, e até mesmo substituir as dimensões típicas da sociedade industrial. Stehr afirma que o conhecimento diferencia-se dos mecanismos anteriores de desigualdade.

“Concentrar a análise no conhecimento implica voltar o foco para as novas bases da desigualdade”, é o que considera Stehr (2000, p. 7). Em sua opinião, o conhecimento como um pacote amplo e heterogêneo de competências, e entendido como capacidade para a ação, tem efeitos específicos sobre o processo de formação da desigualdade social.

Para Stehr (2000), além de a importância atribuída ao conhecimento afetar os padrões de desigualdade social, ele tende a substituir o fundamento dos padrões de desigualdade social na sociedade industrial. Enquanto, nas teorias da desigualdade nas sociedades industriais a origem e a legitimidade das hierarquias sociais são sempre referidas ao processo produtivo e sua organização, as teorias mais recentes sobre a desigualdade tendem a ressaltar um escopo muito maior e mais amplo de fatores que afetam as oportunidades de vida e a posição dos indivíduos.

Conforme o autor, na formação da natureza e da estrutura da desigualdade social na sociedade moderna, o conhecimento tem um papel cada vez mais importante.

Quanto à concepção de conhecimentos-chave da educação, a UNESCO<sup>20</sup> afirma que “la democratización de la educación exige que la vida educativa debe regirse por reglas comunes que permitan asegurar a cada individuo un fondo común de conocimientos y de competencias” (MONCLÚS; SABÁN, 1997, p. 154). No entanto, para a UNESCO, tal fundo comum não significa uma exigência de uniformização, mas a democratização da educação requer uma diversificação de métodos e estruturas que considerem as características e necessidades particulares dos diferentes grupos de uma mesma sociedade. A diversificação das ações educativas é considerada como uma necessidade em um contexto de educação permanente, para que cada indivíduo, em qualquer momento de sua vida, possa aperfeiçoar e renovar sua formação ou sua informação, considerando suas necessidades e capacidades (*Ibid.*).

---

<sup>20</sup> A UNESCO, como organismo especializado das Nações Unidas, constituiu-se oficialmente em 4 de novembro de 1946, depois que vinte Estados aceitaram sua formação. A UNESCO foi organizada para ser a voz da educação dentro do sistema das Nações Unidas (MONCLÚS; SABÁN, 1997).

Segundo Boron (2001), a UNESCO é uma das instituições políticas e administrativas constitutivas das Nações Unidas. Ela foi criada, entre outras, pela diplomacia norte-americana a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Elas tinham como objetivo preservar a supremacia do referido país.

O autor explica que nos últimos 20 anos foi produzido um deslocamento dos centros de decisão internacional de agências e instituições como as Nações Unidas, constitutivas com um mínimo de respeito para certos critérios, ainda que formais, de igualdade e democracia, para outras de natureza autoritária e tecnocrática como o FMI e o BM. O autor lembra que essas instituições não têm sequer um compromisso formal com as regras do jogo democrático.

Conforme Boron, na Guerra Fria foram as instituições políticas e militares as que desempenharam a função articuladora geral da dominação. No entanto, a partir do predomínio do capital financeiro e da crise de decomposição do campo socialista se produziu um deslocamento do centro de gravidade político do império para as instituições de caráter econômico. Houve um ataque sistemático sob a liderança norte-americana ao suposto “terceiromundismo” da ONU e suas agências, o que significou cortes nos orçamentos de agências “suspeitas” de terceiromundismo, como a UNESCO. Durante o apogeu do neoconservadorismo de Reagan e Thatcher aconteceu a saída dos Estados Unidos e do Reino Unido da UNESCO.

Sander (2005), esclarece que a retirada dos Estados Unidos da UNESCO foi em 1984, acompanhados pela Inglaterra e por Singapura. Tal acontecimento resultou na acentuada redução de recursos para a educação em todo o mundo. Depois disso, os bancos internacionais, especialmente o BM, passaram a investir significativamente em educação nos países periféricos. Os Estados Unidos passaram a ter um papel preponderante na formulação das agendas educacionais dos países periféricos devido ao próprio sistema de votação do BM. A partir de 1990, o referido país passa a ocupar um papel preponderante na formulação de políticas e na condução de práticas econômicas e sociais.

(...) A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial, orientou os trabalhos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que contou com a participação da maioria dos países da comunidade internacional. O programa de Jomtien que conta com substantivos recursos dos bancos internacionais, relega a um segundo plano o Projeto Principal da Unesco, assim como os programas de educação, ciência e cultura da OEA e de outros organismos internacionais que atuam na América Latina (*Ibid.*, p. 82).

A referida agenda neoliberal foi adotada no âmbito das organizações internacionais, inclusive da UNESCO. Portanto, a atuação da UNESCO na educação está subordinada à lógica neoliberal e à ação econômica do BM.

Para a UNESCO, há uma nova ordem internacional da educação com transferência de conhecimentos e valores em um mundo de mercado transnacional. A UNESCO coloca como um dos seus objetivos gerais iniciar uma ação para melhorar a qualidade e pertinência da Educação, e adaptar o conteúdo e os métodos desta às exigências das sociedades contemporâneas (*Ibid.*).

A UNESCO considera a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, o maior esforço no campo da Educação. Na Conferência, a educação para todos é considerada como necessária no novo século, uma vez que o mundo enfrenta grandes problemas econômicos, ambientais, políticos e sociais. O objetivo global consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, proporcionando aos indivíduos os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para viver com dignidade, seguir aprendendo, melhorar a qualidade de suas próprias vidas e contribuir com o desenvolvimento de suas comunidades e nações (*Ibid.*).

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* assinala que o desenvolvimento genuíno do indivíduo e da sociedade se dá se ele verdadeiramente adquirir conhecimentos úteis, capacidade de raciocínio, atitudes e valores. Na concepção da UNESCO, a educação no século XXI deve estar baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros, e, em definitivo, aprender a ser. Esses pilares devem ajudar a conceber a educação como um processo permanente ao longo de toda a vida do indivíduo, pois há uma exigência nova de autonomia dinâmica dos indivíduos em uma sociedade em mudança constante (*Ibid.*).

No centro dessa apreciação, cabe considerarmos a participação da UNESCO no que se refere à questão da democratização da educação que, em uma perspectiva da hegemonia transnacional, é destacada em seus documentos. Conforme a UNESCO:

Asimismo, junto a este fenómeno, se produce cada vez com más fuerza, **la internacionalización de la educación**, que aunque ya se producía en los países de la periferia por su situación de dependencia, comienza en la actualidad a invadir también a los demás países, **puesto que las respuestas nacionales no corresponden ya a la demanda educativa**. Con ello, la masificación de la educación, **la ingerencia transnacional en la selección y difusión de los contenidos educativos**, y la conformación de bloques homogeneizadores que trascienden las fronteras nacionales, son elementos que hacen aparecer nuevos planteamientos y problemas educativos. La transferencia tecnológica, por otra parte, y la exigencia de nuevas actividades productivas, hacen de la **educación un nuevo producto del mercado internacional, sujeto y controlado por las empresas más que por los propios Estados**.

En definitiva, se puede decir que en los últimos años lo que ha predominado es una tendencia hacia la estandarización del conocimiento a nivel mundial, para lo cual, la escuela, parece ser un buen instrumento (MONCLÚS; SABÁN, 1997, p. 337, grifos nossos).

A educação adquire importância fundamental, mas não somente a educação escolar é destacada como estratégica na tentativa de constituição de uma nova organização social. Documentos de órgãos oficiais como, por exemplo, da própria UNESCO dão destaque, principalmente, à educação informal e à comunicação. Para a UNESCO, é necessário:

[...] Convertir en realidad el gran potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a los mismos para adquirir la educación y el impulso necesarios, con el fin de utilizar la masa en constante expansión de **conocimientos útiles**, y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos (*Ibid.*, p. 324, grifos nossos).

As diretrizes em relação à democratização da educação presentes no documento da UNESCO apontam para o desenvolvimento das competências necessárias em um contexto de constituição de uma nova organização social, sob a orientação de uma nova lógica de reorganização do mundo capitalista. Por isso um dos temas centrais da UNESCO é a transferência de conhecimentos e valores em um mundo de mercado transnacional (MONCLÚS; SABAN, 1997).

Contudo, a ênfase no conhecimento, nessa nova fase de acumulação capitalista, tem como perspectiva a disputa de hegemonia dos empresários em relação à redefinição do modelo educacional. É, nesse sentido, como afirma Trevisan (2004), que “[...] a Unesco resolveu experimentar outra fórmula e foi perguntar, a quem não é profissionalmente educador, o que fazer com a educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura escolheu economistas e empresários para dar essa resposta [...]” (p. D4).

Nesses termos, a UNESCO expandiu o debate sobre os rumos da Educação para além dos trabalhadores da Educação. O resultado desse debate deu origem a dois livros editados pela UNESCO, quais sejam, “*Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia – o que pensam os economistas*<sup>21</sup>” e “*Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia – o que pensam os*

---

<sup>21</sup> Os economistas que participaram do debate foram, entre outros, Aloísio Mercadante, Delfim Neto, Maílson da Nóbrega, Rubens Ricupero, Octavio de Barros, Vinod Thomas, do BM.

*empresários*<sup>22</sup>”. Nessa perspectiva, ganhou destaque a posição de economistas e empresários de que no Brasil não se gasta pouco com a Educação, mas se gasta mal. Dessa forma, há uma preocupação com a relação entre gastos educacionais e resultados, com ênfase no debate sobre o acesso à tecnologia.

“Desde os anos 90, um novo modelo econômico, baseado no mercado, ainda é atendido por um modelo educacional ‘antigo’” (NÓBREGA *apud* TREVISAN, 2004, p. D4), é a argumentação de um dos empresários para justificar a necessidade de mudanças na Educação escolar. Para tanto, representantes do setor financeiro e das empresas de tecnologia de ponta definiram um quadro de expectativas sobre o que esperam da Educação. Empresários, tais como,

[...] Fernando Xavier Ferreira (da Telefônica) afirma ‘performance acadêmica não tem resultado na aplicação da ciência produzida – a inovação’ e sugere formas práticas de articular vínculo entre a academia e a empresa [...]. Márcio Cypriano (do Bradesco) notou (...) é preciso dar tratamento privilegiado à questão tecnológica, ‘desde os primeiros anos da grade curricular’. Raymundo Magliano Filho (da Bovespa) foi na mesma direção: é preciso fomentar conceitos de educação financeira no ensino básico, o que já é um fato em diversos países industrializados [...] (TREVISAN, 2004, p. D4).

Nesse contexto, mudanças no currículo ganham relevância sob a perspectiva da noção das competências, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos do ensino. Eles parecem adquirir centralidade em uma iniciativa política, visando à demanda econômica:

A centralidade concedida aos conteúdos do ensino nos anos 80 efetua-se sobre um certo número de modificações produzidas no decorrer desse período, entre os quais designaremos: a importância dada aos conhecimentos por todos os meios sociais; a afirmação da idéia segundo a qual a transmissão dos conhecimentos já não é monopólio da escola; a institucionalização da formação contínua, que gerou um meio cujos pontos de vista se afastam gradativamente daqueles partilhados pelo meio escolar. O mundo das empresas, e particularmente seus dirigentes, comprometidos com o desenvolvimento da formação profissional (...), encontra-se desde então na posição de constituir um ponto de vista e um domínio até aquele momento deixado ao mundo docente (entendido no sentido amplo, incluindo supervisores e funcionários administrativos). Assiste-se assim a um movimento de dessacralização do saber [...] (TANGUY, 1997, p. 28).

---

<sup>22</sup> Participaram do debate os empresários Emílio Odebrecht, Eugênio Staub, José Roberto Marinho, Fernando Xavier Ferreira, Márcio Cypriano, Miguel Jorge, José Mindlin, Raymundo Magliano Filho, Milú Vilela, entre outros.

A redefinição dos conteúdos do ensino “com base nas noções de objetivos e competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares” (*Ibid.*, p. 30). “O uso da noção de competências não deixa de evocar o da noção de formação” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 17). Assim a redefinição da formação associa-se à demanda advinda do atual contexto do capitalismo, marcado por uma nova característica de desenvolvimento e, por conseguinte, de organização da sociedade e do mundo do trabalho. “A definição de uma pedagogia fundada sobre os objetivos e as competências aparece particularmente ajustada a essas novas exigências sociais” (TANGUY, 1997, p. 53). A noção das competências usada de forma generalizada, “é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal” (LEITE, 1996, p. 162).

A OCDE é uma das instituições que tem um papel motor “na modularização dos ensinamentos, na promoção de modelos de formação centrados nas competências e não nos saberes” (TANGUY, 1997, p. 58). O fato é que a noção das competências ganha repercussão internacional com relevância no âmbito da Educação e, especialmente, na instituição escolar. Pretendemos elucidar nossas principais indagações acerca da temática a partir do seu estudo nas escolas.

O contexto no qual tem origem a noção das competências é caracterizado pela hegemonia das corporações transnacionais. Elas exercem a sua influência na redefinição da educação escolar, principalmente, por meio dos organismos internacionais. Tal influência tem como referência a articulação da educação escolar à noção das competências. O objetivo é a formação de um novo tipo de trabalhador, devido às mudanças no mundo do trabalho, e de cidadão que se identifique e que reafirme a cultura do novo capitalismo. Nesse sentido, ocorre a exigência da ampliação da Educação Básica de qualidade baseada na noção das competências que é inerente ao mundo do trabalho.

Diante de tal contexto, cabe compreendermos a análise dos pesquisadores sobre a noção das competências no contexto do mundo do trabalho e da educação escolar. Dessa forma, pretendemos situar o nosso problema de pesquisa.

## **1 – A análise da noção das competências**

Temos como objetivo compreender a análise da noção das competências pelos pesquisadores no que diz respeito ao mundo do trabalho e ao âmbito da educação escolar. Visamos identificar os posicionamentos dos teóricos sobre tal noção em relação aos diferentes contextos.

É possível identificar diferentes posicionamentos no que se refere ao estudo das competências. Eles indicam a análise e compreensão da inserção do trabalhador nas organizações de trabalho, bem como de sua formação no âmbito da escola.

Entretanto, o estudo sobre as competências não se limita ao campo educacional, alguns teóricos tratam do tema na perspectiva do mundo do trabalho e das empresas. Estudos apontam que há uma transposição da discussão sobre as competências desse âmbito no qual ela tem origem para a Educação.

Contudo, a noção das competências pode ser abordada polemicamente se considerarmos os diversos teóricos de diferentes posições. A discordância teórica entre os estudiosos que se dedicam a analisá-la é significativa. Há os que afirmam a importância e a necessidade das discussões e viabilização de ações que tenham como referência à noção das competências e, por outro lado, os que questionam a maneira como tais discussões e ações estão sendo desenvolvidas. Alguns teóricos desenvolvem a análise da noção das competências tendo como referência a organização do trabalho.

Zarifian (1994) é um dos estudiosos que tem como referência uma análise que trata do tema das competências da perspectiva do mundo do trabalho e das empresas, e que atua a favor do “modelo de competências”. Para ele, a discussão quanto às competências estaria relacionada a uma nova necessidade da organização do trabalho. A organização do trabalho flexível, baseada na introdução de novas tecnologias, requer maior produtividade em um tempo cada vez menor. Por isso, a necessidade quanto ao desenvolvimento de novas competências. Dessa forma, a organização do trabalho poderia conferir um caráter qualificante na atuação dos indivíduos, no sentido de possibilitar-lhes o desenvolvimento de competências práticas inerentes à organização da produção. Nessa análise, a formação escolar especificamente não seria a principal responsável pela atribuição de novas competências, relacionadas de forma estreita às necessidades da produção capitalista. No entanto, tais competências seriam desenvolvidas de acordo com a

necessidade de produção e estariam vinculadas a um processo de qualificação constituída pelo indivíduo nas relações sociais.

Zarifian (2003) afirma que não existe oposição entre qualificação e competência. O autor defende que o “modelo da competência” especifica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação. Para ele, a competência é uma nova forma de qualificação ainda emergente.

Alguns teóricos, como Jones e Wood (1984), Villavicencio (1992), tratam a qualificação como construção histórica e social determinada pelas relações sociais. Por isso, situa nessa perspectiva de discussão a problemática das novas competências, como complementação do processo de qualificação, para a necessidade de expansão da produtividade da empresa, diante do avanço tecnológico. Nessa perspectiva, a qualificação supera a dimensão de construção de novas competências, direcionadas especificamente ao local de trabalho; e está relacionada às relações sociais, voltada à construção histórica e social no que se refere à formação humana.

Jones e Wood (1984) estabelecem uma diferença entre qualificação e qualificação tácita. A qualificação estaria relacionada a uma formação geral dos indivíduos; e a segunda, à aquisição de experiências desenvolvidas no trabalho. Tais autores situam a questão das competências no âmbito da prática significativa, isto é, da relação do processo de trabalho com a natureza psicológica que se desenvolve no emprego. Assim, as competências estariam relacionadas a atitudes pessoais de conformidade, responsabilidade, voltada às normas da organização, portanto, uma adequação pessoal aos mecanismos de produtividade de uma determinada organização do trabalho. Entretanto, qualificação e qualificação tácita seriam um processo de formação básica, que supera a dimensão das novas competências.

Villavicencio (1992) compreende a qualificação dos trabalhadores como um processo individual e coletivo de aprendizagem de condutas de trabalho e de comportamentos sociais. Em uma determinada situação de trabalho, os trabalhadores recorrem aos conhecimentos e às experiências acumulados em sua história social, construída dentro e fora da empresa. O autor entende que os trabalhadores articulam seus conhecimentos, habilidades práticas e as experiências acumuladas fora do trabalho para aplicar tais conhecimentos na situação de trabalho.

Para Villavicencio (1992) por mais que a direção da empresa estabeleça mecanismos de controle e sanção, os trabalhadores regulam o processo de produção de maneira diferente pela prescrita pela empresa. Por isso, a análise da qualificação deve levar em consideração as

qualidades do trabalhador, adquiridas dentro e fora da empresa, assim como a relação entre organização do trabalho e tecnologia.

Do ponto de vista da influência da noção das competências na educação escolar, há os que a defende como referência para a orientação de tal educação, entre eles Perrenoud. Mas, há os que problematizam e discordam da sua transposição para a referida educação. A nossa posição como pesquisadora é de problematizar tal transposição. Nossa pesquisa é constituída considerando tal posição.

Do ponto de vista da crítica ao desenvolvimento da noção das competências no campo da Educação, podemos mencionar Ropé, Tanguy, Isambert-Jamati, Stroobants, autoras do livro *Saberes e competências - o uso de tais noções na escola e na empresa* (1997). As autoras analisam a influência da noção das competências na realidade da educação escolar francesa.

As autoras analisam a repercussão de tal noção na esfera educativa e na esfera do trabalho da realidade francesa. Consideram que tal noção não é apenas um modismo, mas ela contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la, evocando a noção de formação à qual está ligada.

Essas autoras compreendem que a noção das competências associa-se à orientação de desempenho e de eficiência, sendo a competência um fator privilegiado da produtividade. Dentro desse quadro, a noção das competências parece inaugurar uma tendência de substituição de noções como saberes e competências na esfera educativa, bem como a noção de qualificação na esfera do trabalho.

Conforme essas sociólogas, a escola progressivamente se aproxima do mundo das empresas, a partir do fim dos anos 1970, período em que as preocupações de emprego encontram-se localizadas no centro do sistema educativo. Essa aproximação dá-se por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e avaliá-los.

As autoras defendem que as ações desencadeadas pela intervenção do governo socialista francês, baseadas nas modificações do Estado em seu conjunto, atingiram também o sistema educativo, cujas mudanças não mais ocorrem com base em reformas estruturais, mas com base em uma reflexão sobre o conhecimento escolar ou conteúdos disciplinares. Na França, o processo de orientação de programas ou currículo em termos de objetivos e competências efetua-se de

maneira concomitante ao desenvolvimento de um novo tipo de práticas de avaliação no sistema educativo.

A avaliação torna-se um instrumento de política educativa suscetível de modificar os modelos cognitivos e culturais dominantes na escola. As noções de saberes e competências foram redefinidas pelas ciências cognitivas. A educabilidade cognitiva, atribui importância ao projeto do prático – desejo de promoção das competências dos indivíduos, a construção tornada possível por uma evolução psicológica do indivíduo. Segundo Tanguy (1997), se a noção de competências se localiza no campo da psicologia, das ciências cognitivas, ela se opõe ao debate na sociologia do trabalho sobre formação e trabalho.

Para as sociólogas, a noção das competências e os valores que ela conota desenvolvem-se correlativamente às mudanças socioeconômicas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado. Tal noção foi introduzida na esfera educativa por meio de referenciais da educação profissional. As competências evocadas parecem não ter relação com aquelas que são preparadas antes da entrada no mercado de trabalho. Não se trata do aumento do nível de escolarização da população ativa. O conhecimento parece nascer da situação profissional, em que a centralização nas aprendizagens e sua avaliação em tarefas dadas não são disputadas pela força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural. Tanguy (1997:28) afirma:

Assiste-se assim a um duplo movimento de dessacralização do saber, no sentido de que este tende a ser considerado como um bem cuja definição é necessariamente objeto de pontos de vista divergentes, de um lado, e de uma valorização social, de outro. Ao mesmo tempo, a escola abriu-se para seu meio e, singularmente, para o mundo econômico de maneira muito diversificada: pela introdução quase generalizada de estágios em empresas nos cursos de formação profissional concluídos nas escolas profissionalizantes. (...) A empresa já não é apenas um lugar de estágios, mas um agente de formação que coopera com a escola; por convenções de parceria escola-empresas [...].

As autoras acreditam que a redefinição dos conteúdos de ensino com base em noções de objetivos e competências e certas formas de sua execução está no cerne de uma nova racionalidade. Esta é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares, baseada no êxito de cada indivíduo.

Ramos (2001) desenvolveu um estudo que deu origem ao livro intitulado “*A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*” Nesse livro a autora discute a possibilidade de

uma tendência de negação do conceito de qualificação pela noção das competências. Para ela, a competência enfraquece a dimensão conceitual da qualificação (qualificação no âmbito das relações sociais). A autora acredita que a noção de competência não substitui a qualificação, mas a desloca dialeticamente para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio. No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política do trabalho, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica.

A formação baseada nas competências é analisada por outros autores em relação à ascendência da Psicologia. Duarte (2001), por meio de seu livro “*Vigotsky e o aprender a aprender*”, crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskyana e questiona a associação que vem sendo feita nas propostas pedagógicas brasileiras entre Piaget e Vigotsky. Para o autor, o grande equívoco está no fato de a teoria de Vigotsky ser articulada a uma perspectiva de continuidade da teoria de Piaget. Duarte defende que há uma ruptura da abordagem teórica de Vigotsky em relação à teoria de Piaget. Entretanto, segundo o autor, tal associação vem sendo feita estrategicamente em contexto de propagação da lógica neoliberal e pós-moderna, em que o processo de aprendizagem baseia-se no “aprender a aprender”. Para o autor (2001):

As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo [...] (p. 5).

[...] O lema ‘aprender a aprender’, ao contrário de ser um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites [...] (p. 8)

[...] O lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (p. 9).

O autor citado acredita que tal diretriz não se relaciona à fundamentação teórica de Vigotsky voltada ao materialismo histórico dialético, mas a uma repercussão da lógica positivista de conferir ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso, cuja fundamentação abrange a perspectiva cognitivista piagetiana, que apresenta uma concepção naturalizante do ser

humano no campo da Psicologia Educacional. Segundo o autor, nas últimas décadas, houve uma difusão maciça da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação por meio do movimento construtivista. Tal movimento ganha força no interior do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal. Por isso, defende a necessidade de uma leitura marxista da psicologia de Vigotsky no sentido de apresentá-la como antagônica ao ‘aprender a aprender’.

Duarte (2001) inclui a “pedagogia das competências” no grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc., que são integrantes da ampla corrente educacional contemporânea. Conforme o autor, esse aprender a aprender é aprender fazendo.

A análise de Tanguy (1997), Ramos (2001) e Duarte (2001), são congruentes na consideração de que a noção das competências é fundamentada nas ciências cognitivas. Dessa forma, é uma noção do campo da psicologia do indivíduo e que se baseia no êxito deste. Portanto, a noção das competências se opõe à sociologia do trabalho.

Contudo, é na lógica de “psicologização da questão social”<sup>23</sup>, atualmente, no Brasil, que vivenciamos a discussão quanto à formação dos estudantes voltada à necessidade do mundo do trabalho. Tal discussão baseia-se na perspectiva de desenvolvimento de novas habilidades e competências requeridas pelo mercado, no sentido de adequação do trabalhador à introdução de novas tecnologias, bem como da necessidade de maior produtividade. Essa abordagem tende a conferir ao professor a responsabilidade por formar estudantes com novas competências e habilidades. Dentro dessa tendência, parece que o desenvolvimento de tais competências e habilidades está relacionado à atuação do professor em sala de aula<sup>24</sup>. Conforme os PCN:

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (p. 28).<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Aqui fazemos referência à expressão utilizada por Ramos, 2001.

<sup>24</sup> Alguns trabalhos vêm sendo publicados dentro desse novo enfoque, entre eles “10 novas competências para ensinar” (Editora Artes Médicas), “Como desenvolver competências em sala de aula” (Editora Vozes), “Projeto Spectrum: utilizando as competências das crianças” (Artes Médicas), entre outros.

<sup>25</sup> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

Nesse sentido, as propostas referentes às práticas pedagógicas, que devem ser desenvolvidas pelos professores, fundamentam-se teórica e, nos parece, estrategicamente em uma vertente de proposta pedagógica vinculada ao “construtivismo”<sup>26</sup>. Em tal proposta pedagógica, fundamentada no “construtivismo”, o professor é compreendido como facilitador do processo de construção do conhecimento do estudante.

Essa abordagem está relacionada a referências teóricas de Perrenoud e Coll. Tais autores dedicam-se nos seus estudos a demonstrar a necessidade de constituir a educação formal, tendo como referência as competências, e defendem a viabilização da orientação para competências na esfera educativa.

O professor seria o responsável por viabilizar uma prática e uma didática que favorecesse ao estudante desenvolver tais habilidades e competências. Cabe ao professor dinamizar o conteúdo no sentido de possibilitar ao estudante desenvolver novas atitudes e procedimentos. Essa tendência enfoca a necessidade da eficiência do professor, visando a um bom desempenho deste no que se refere a transformar conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensamento em uma perspectiva pragmática do como fazer, relacionada à lógica produtivista.

Essa abordagem parece fundamentar a concepção da formação baseada nas competências. Além disso, mediante tal tendência, a Educação fica reduzida a uma dimensão em que o contexto de organização do trabalho escolar não é considerado em uma perspectiva de análise. A relação professor-estudante no âmbito da sala de aula é considerada como solução para a formação de um novo homem para um novo mundo do trabalho. Essa tendência parece caracterizar a perspectiva pedagógica de habilidades, competências, atitudes e valores subordinados ao caráter mercadológico, que assegure ao indivíduo a empregabilidade<sup>27</sup>. Estas estão vinculadas às

---

<sup>26</sup> Batista (2000) problematiza tal abordagem.

<sup>27</sup> Rossi (1997 *apud* Oliveira 1999, p. 56), define empregabilidade como “a contínua preparação para que o trabalhador mantenha o seu emprego ou, se o perder, esteja capacitado para logo obter de novo”. Para Oliveira, tal conceito é um dos mecanismos ideológicos para justificar as contradições na sociedade capitalista, surge “como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população” (OLIVEIRA, 1999, p. 57). Está fundamentado em uma estrutura econômica cuja característica é a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre trabalhadores.

“A necessidade dos indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente” (*Ibid.*) Assim, o desemprego é justificado pela falta de preparação dos indivíduos para acompanharem as mudanças do mundo do trabalho e cabe a eles desenvolverem estratégias para inserirem-se no mercado de trabalho.

diretrizes estabelecidas pelo BM<sup>28</sup> e pelo FMI, como resposta à hegemonia das grandes corporações transnacionais no que se refere às demandas de acumulação do capital. As diretrizes estabelecidas em âmbito nacional na segunda metade da década de 1990, pelo MEC, parecem caminhar nessa direção.

Os organismos multilaterais têm importância fundamental nesse processo de organização e dinamização de tecnologias de racionalização. O interesse de instituições, como o Banco Mundial, é o de que os países em desenvolvimento expandam seu sistema educacional visando contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico. O objetivo é o de aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades necessárias ao desempenho de papéis econômicos, sociais e outros visando ao máximo de eficiência e produtividade. Nesse sentido, ocorre a burocratização da sociedade com base na razão instrumental e no princípio da produtividade e da lucratividade, que têm confinado ou expulsado a razão crítica. “Ocorre que a sociedade global está cada vez mais articulada pelo utilitarismo, pragmatismo, behaviorismo, positivismo” (IANNI, 2002, p. 117).

A Educação é influenciada por um processo de racionalidade capitalista, assim como todas as formas sociais e culturais. As relações sociais estão marcadas por uma calculabilidade, contabilidade, administração, ordenamento jurídico, desempenho, eficácia, produtividade, lucratividade, racionalidade (IANNI, 1997).

As tendências apontam que, com a exigência de qualificação dos trabalhadores para atuarem com as novas tecnologias a escola está sendo considerada ineficiente, ou seja, alega-se que ela está falhando muito na tarefa de preparar trabalhadores habilitados para os novos tempos. Por isso, as atuais mudanças vêm atingindo-a. Nessa perspectiva, a instituição escolar é considerada uma das principais responsáveis pela formação de indivíduos baseada nas competências. Sendo assim, parece caber a essa instituição responsabilizar-se pela formação de indivíduos visando a empregabilidade.

Para Flexa e Tortajada (2000), professores universitários em Barcelona, há um discurso falacioso que considera que os objetivos da escola fracassaram, e que ela está em crise, já que não forma para o mercado de trabalho. Segundo os autores, as transformações sociais, culturais e econômicas, que caracterizam a “sociedade de informação”, supõem um questionamento tanto da democracia quanto do Estado-Nação, assim como dos tradicionais agentes de socialização.

---

<sup>28</sup> BM. Prioridades y estrategias para la educación. Washington: BM, 1996.  
BM. O trabalhador e o processo de integração mundial. Washington: BM, 1995.

No entanto, a fragmentação do homem é historicamente exigida pelo processo de trabalho manufatureiro ou industrial, resultando em sua alienação<sup>29</sup> que se refere a um fenômeno primordialmente econômico (MARX; ENGELS, 1983). Assim, “[...] ao dividir o trabalho, divide-se igualmente o homem, sendo todas as outras potencialidades intelectuais e físicas sacrificadas ao aperfeiçoamento de uma actividade única” (*Ibid.*, 1978, p. 9). Todavia, a alienação dos trabalhadores está inerentemente relacionada à divisão do trabalho entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica, consubstancial ao processo de implantação do modo de produção capitalista, e que interfere no desenvolvimento do indivíduo (*Ibid.*).

No entanto, quando se explicitam novas exigências no mundo do trabalho no que se refere à formação da força de trabalho, o desenvolvimento econômico é sempre relacionado ao sistema educacional. A responsabilidade pelo baixo desempenho econômico é atribuída, principalmente, à educação escolar, pelo governo e pelos empresários. Por isso, ela adquire centralidade para responder ao processo de mudança.

Verificamos que a noção das competências é analisada no mundo do trabalho por alguns teóricos. Entre eles, há os que se posicionam a seu favor, compreendendo-a como uma nova construção da qualificação diante da necessidade da nova organização do trabalho. Outros teóricos a compreendem como limitada a adequação pessoal dos trabalhadores aos mecanismos

---

<sup>29</sup>A alienação da humanidade significa perda de controle. Os quatro principais aspectos da alienação indicados por Marx são: “1) a alienação dos seres humanos em relação à natureza; 2) à sua própria atividade produtiva; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) de uns em relação aos outros” (MÉSZÁROS, 2006, p. 14). A alienação é uma forma de auto-alienação, é o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico, é uma “condição inconsciente da humanidade”. A “consciência alienada” é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho” (p. 80).

Quando as mediações institucionalizadas se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, e entre o homem e o homem, a sua atividade produtiva não pode lhe trazer realização. Ela tende a levar o indivíduo isolado e reificado a ser “reabsorvido” pela natureza. Nesses termos, a atividade produtiva é alienada (MÉSZÁROS, 2006).

A partir da leitura dos manuscritos de 1844, de Marx, Dejours (1992, p. 137) define a alienação como “a tolerância graduada segundo os trabalhadores de uma organização do trabalho, que vai contra seus desejos, suas necessidades e sua saúde”. Dejours fala que a alienação no sentido psiquiátrico é quando o Sujeito substitui sua própria vontade pela do Objeto. Nesse caso, o trabalhador confunde a injunção organizacional com os seus próprios desejos, tal alienação passa pelas ideologias defensivas. “Vencido pela vontade contida na organização do trabalho, ele acaba por usar todos os seus esforços para tolerar esse enxerto contra sua natureza, ao invés de triunfar sua própria vontade. Instalado o circuito, é a fadiga que assegura sua perenidade, espécie de chave, necessária para fechar o cadeado do círculo vicioso” (*Ibid.*). Conforme Dejours, a alienação é mais fácil de ser obtida com os trabalhadores cansados. A fadiga, o esgotamento do corpo são insuficientes para a alienação pela organização do trabalho, mas são necessárias (*Ibid.*).

de produtividade das empresas. Portanto, ela é entendida apenas como complementação da qualificação e não como substituição desta, que é uma construção social e histórica.

Entre os teóricos que estudam tal noção no âmbito da educação escolar, há os que estabelecem uma crítica a sua articulação à educação. No entanto, também, há os que viabilizam tal influência. A crítica é fundamentada na relação utilitarista entre a educação escolar e o mundo do trabalho por meio da noção das competências. Tal noção introduz na esfera educativa os referenciais da educação profissional, tendo como consequência a ampliação da racionalidade do setor privado na educação escolar. Visamos problematizar a articulação da noção das competências à educação escolar.

No entanto, cabe considerarmos a análise que alguns pesquisadores fazem sobre a relação entre sistema educacional e desenvolvimento econômico. Mas, antes, situaremos a nossa compreensão sobre a orientação do ensino por competências, assim como nossa posição quanto à formação fundamentada em tal ensino.

A orientação do ensino por competências está fundamentada em uma concepção de formação baseada na acumulação flexível que é a referência do novo contexto do mundo do trabalho. Tal acumulação expressa a mobilidade da organização do trabalho no sentido da empregabilidade da força-de-trabalho. A empregabilidade confere aos trabalhadores a responsabilidade pela sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A orientação do ensino por competências é inerente ao processo de acumulação flexível em que predomina uma significativa diminuição dos postos de trabalho, seguida do crescimento da economia informal. Portanto, a referida orientação tem como referência a formação para o trabalho e não necessariamente para o emprego. Nesse sentido, a orientação por competências inaugura uma tendência de formação do trabalhador baseada na sua socialização para a adequação na cultura do novo capitalismo.

No que diz respeito ao processo de globalização da economia, os capitalistas têm mobilidade para “empregar” a força-de-trabalho de acordo com a sua conveniência em diferentes países e locais. Por isso, os “empregos” migram de acordo com os interesses capitalistas.

Nesse contexto, a qualificação da força-de-trabalho refere-se a essa socialização para a cultura do novo capitalismo no sentido da adaptação dos trabalhadores a um novo contexto de cultura organizacional, de organização do trabalho e de sociedade. Por isso, a orientação do ensino por competências baseia-se em uma referência ideológica de formação sob a hegemonia

das corporações transnacionais. Portanto, não se limita a uma formação para o emprego ou para o trabalho, mas para a formação de indivíduos que reafirmem a cultura do novo capitalismo e a nova lógica de dominação baseada na disseminação dos princípios do setor privado.

Nesse sentido, é exigida da escola a formação de um cidadão da acumulação flexível. A tendência é a implementação de políticas educacionais que descaracterizam a escola como produtora de conhecimento, mas como legitimadora de conteúdos úteis para o desenvolvimento de cidadãos úteis na cultura do novo capitalismo. No entanto, sem direitos e sem a possibilidade de reivindicá-los, porque imbuídos da ideologia do mercado, da competitividade, do individualismo e do mérito, sem a referência política de reafirmação dos direitos sociais e coletivos.

Nesse sentido, há uma tendência de articulação do Estado às corporações transnacionais na perspectiva de viabilização das políticas públicas, entre elas, as educacionais. A orientação do ensino por competências revela tal articulação, além disso expressa o desenvolvimento da lógica do setor privado no âmbito da escola pública.

Sendo assim, o currículo fundamentado em projetos de trabalho, que é uma expressão da orientação do ensino por competências, pode revelar uma tendência de reafirmação dos princípios do setor privado em detrimento do espaço público de formação. Tais projetos podem facilitar a abertura do espaço público para a ação do setor privado na introdução de uma concepção ideológica do âmbito do mercado.

## **2 - A relação entre sistema educacional e desenvolvimento econômico**

Nosso objetivo é verificar a análise de alguns pesquisadores sobre a relação entre sistema educacional e desenvolvimento econômico. Visamos compreender tal análise tendo como referência o contexto brasileiro.

Vale salientar que alguns autores aos quais faremos referência, por meio de seus estudos relativos às novas tecnologias-qualificação-desenvolvimento econômico no Brasil, já permitem polemizar o discurso concernente à centralidade no sistema educacional como responsável pela baixa produtividade econômica. Carvalho (1994), por exemplo, chama-nos a atenção para o fato de que, no Brasil, o discurso quanto à base de “recursos humanos” qualificada é associado única

e prioritariamente à questão educacional. Ao sistema educacional, são atribuídos os problemas da baixa competitividade da indústria brasileira. É como se o atraso tecnológico estivesse diretamente relacionado ao fato de o sistema educacional produzir uma força de trabalho com baixa qualificação para a indústria brasileira.

Segundo Carvalho (1994), no Brasil, o investimento em Pesquisa e Desenvolvimento é escasso. Ainda predomina o trabalho calcado em bases tayloristas-fordistas de gestão e organização e, por conseguinte, a sua divisão e o controle do trabalhador. Esses fatores não contribuem para o desenvolvimento e aproveitamento da inteligência da produção e dificultam a introdução de novas tecnologias de ponta e de novas formas de gestão e organização do processo produtivo. Já nas economias mais avançadas o conjunto de técnicas e princípios referentes à organização do processo de trabalho taylorista-fordista não é o predominante.

O autor citado afirma que o nosso “atraso” no que diz respeito ao “perfil” da força de trabalho e do uso que dela se faz está profundamente associado à fragilidade tecnológica da indústria brasileira. As empresas brasileiras apresentam uma expressiva defasagem em relação às empresas das economias mais dinâmicas quanto ao esforço de acumulação de conhecimento tecnológico. Desde meados dos anos 1970 que os investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento realizados no Brasil não ultrapassam 0,6% do PIB nacional. Essa situação é reveladora da estagnação do esforço tecnológico.

Ao analisar o problema da reestruturação da produção no Brasil, Salm (1998) também nos chama a atenção para a possibilidade de a indústria brasileira estar fazendo um movimento que é muito mais defensivo, consolidando posições em que já tinha vantagens e abandonando toda e qualquer ousadia. Nesse sentido, entende que o que se manifesta no país é um retrocesso da indústria em termos de avanço tecnológico. É nesse aspecto da reestruturação da produção que Salm (1998) pensa a questão da requalificação e dos requerimentos exigidos para o trabalhador.

Salm (1998) questiona os dados de produtividade veiculados no Brasil. Considera que mesmo havendo crescimento da produtividade, vem ocorrendo, paralelamente, o desemprego. Segundo o autor houve compensações quando isso ocorreu nos países de primeiro mundo, a exemplo de gastos em Educação, criando, dessa forma, uma capacidade de crescimento no país. Esse autor acredita que se de fato, no Brasil, o crescimento da produtividade tivesse ocorrido em termos positivos, haveria mudanças profundas nas estruturas operacional e educacional da força de trabalho, no entanto não é isso que vem ocorrendo. As mudanças, quando existem, são

tímidas. Assim, lança a hipótese sobre o aumento dos requerimentos educacionais, de que eles ocorreram não em função de novas exigências da reestruturação da produção, mas muito mais porque há aumento na oferta de gente escolarizada.

Em seu estudo intitulado *Desestruturação do mercado de trabalho*, Pochmann (1998) chega a algumas conclusões que permitem reafirmar as considerações de Carvalho (1994) e de Salm (1998). Segundo Pochmann (1998), o projeto nacional de inserção no mundo globalizado não vem acompanhado da melhoria de indicadores econômicos base de sustentação para possíveis avanços sociais. O que o autor observa é que as mudanças estruturais em curso na economia brasileira não se mostram suficientes para viabilizar a necessária construção de um novo modelo de crescimento socioeconômico sustentado.

Para o autor, a partir de 1990, os efeitos combinados de políticas recessivas, de desregulação e redução do papel do Estado, de abertura comercial abrupta, de taxas de juros elevadas e de apreciação cambial seriam responsáveis pela montagem de um cenário desfavorável ao comportamento geral da economia, que se reflete, sobretudo, no padrão de uso e remuneração da força de trabalho. As medidas macroeconômicas em curso desde 1990 levam a certa desintegração da cadeia produtiva e mostram-se, até o momento, mais eficazes na destruição de parte significativa da estrutura produtiva e do emprego do que no estabelecimento de uma nova base de desenvolvimento com forte apoio na geração de empregos. A desarticulação no interior de várias cadeias produtivas resulta, por conseguinte, na maior heterogeneidade da base econômica, com a modernização de empresas na ponta e a retração, fechamento e desnacionalização de outras ao longo da cadeia produtiva. Assim, o elevado desemprego e a maior precarização das condições e relações de trabalho seriam resultados diretos da orientação geral da política macroeconômica.

Segnini (2000) considera que a perspectiva de a educação ser capaz de garantir o emprego, ou até mesmo o trabalho, é relativa. Conforme a autora o desemprego constante de trabalhadores acontece também nos setores mais modernos da sociedade.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI relata que as sociedades progredem a várias velocidades no que se refere ao acesso e assimilação de cada uma das novas tecnologias. Compreende que o insucesso da transferência de tecnologia dos países industrializados para os países em desenvolvimento deve-se ao fato de estes não terem tradição no investimento em pesquisa e desenvolvimento, resultando em uma

real defasagem. Por isso, há ausência de um ambiente propício que mobilize e valorize os recursos cognitivos locais e permita uma real apropriação das tecnologias, no quadro de um desenvolvimento endógeno (DELORS, 2003). Tal relatório reafirma a posição de Carvalho (1994).

No entanto, nos documentos da UNESCO, é possível verificar que a sua preocupação quanto à educação nos países periféricos não diz respeito ao desenvolvimento da qualificação dos indivíduos para atuarem em setores produtivos avançados tecnologicamente. Quanto a tais países, em que prevalece a economia informal, em seus documentos, a UNESCO tende a privilegiar uma educação para a inserção do cidadão em tal contexto como consumidor e produtor.

Essa posição da UNESCO pode ser verificada em seu relatório. Um documento do PNUD que o fundamenta aponta um problema de superprodução nos sistemas de ensino dos países “em desenvolvimento”, já que muitas vezes eles estão organizados em função de necessidades próprias dos países industrializados, formando um nível excessivo de diplomados de alto nível. A posição apresentada no referido documento é a de que os países em desenvolvimento adotem sistemas de ensino adaptados às suas reais necessidades. A defesa de tal orientação para os países em desenvolvimento fundamenta-se no fato de nestes estar havendo uma fuga de cérebros para os países ricos, já que suas competências podem ser mais bem utilizadas e remuneradas. “Esta perda de mão-de-obra especializada constitui uma grave hemorrhagia de capitais”,<sup>30</sup> de acordo com o referido documento do PNUD.

Defendendo a tese de que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, o Relatório confere à educação uma missão de caráter geral, que é a preparação do indivíduo para uma participação ativa na vida de cidadão. Defende, também, que a escola seja um modelo de prática democrática, cujo objetivo é a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos, que leve as crianças a compreender, a partir de elementos concretos, quais são seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e das liberdades dos outros. Dessa forma, a educação pode ser um fator de coesão, de instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar. A cada cidadão, cabe a responsabilidade em um projeto pessoal e de sociedade, no seu dia-a-dia, na sua atividade

---

<sup>30</sup> PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1992*. Paris, Econômica, 1992, p. 63 In: DELORS, 2003, p. 73.

profissional, cultural, associativa, de consumidor e de produtor, assumindo as suas responsabilidades em relação aos outros e visando a edificação de um mundo solidário.

Os apontamentos do Relatório para a UNESCO deixam clara sua orientação para a educação formal nos países “em desenvolvimento”. Portanto, de acordo com a UNESCO, os sistemas de ensino dos países “em desenvolvimento” devem evitar uma hemorragia de capitais, decorrente do investimento em uma educação que ultrapassa a formação voltada às necessidades do mundo do trabalho e da sociedade capitalista no contexto atual.

Nas macropolíticas da globalização, na divisão internacional do trabalho, o Brasil é pensado como um país de economia predominantemente informal, especializado na produção de bens e serviços pouco complexos e de baixo valor agregado. Por isso, “o investimento nas quatro primeiras séries, que trazem retorno financeiro rápido, já permite a inserção direta destes segmentos da população na economia informal” (TURRA, 2004, p. 11).

Com o crescimento do setor não formal em relação ao setor formal da economia, ganhou força a orientação para a educação de diferentes países terem alguns padrões em comum, no sentido de assumir como desafio a formação para o trabalho e não a formação para o mercado de trabalho. Tal posição visa a formação dos jovens para que eles aprendam a empreender, além de familiarizarem-se com uma série de conhecimentos-chave da Educação, reforçando cada vez mais a demanda pedagógica do ensinar a aprender (BRASLAVSKY, 2001).

A influência da noção das competências no Brasil deve ser estudada considerando o contexto que relatamos. A revisão da literatura sobre a temática revela que, no Brasil, há uma produção acadêmica significativa sobre formação baseada nas competências no âmbito da educação formal. No entanto, autores como Santos (1997), Araújo (1997; 2004), Lopes, J. (2004), Machado (1998), Oliveira, R. (1999), Ramos (2001), Ferretti (2002), Tomasi (2004), Desaulniers (1998), Fidalgo e Fidalgo (2007), Oliveira e Amaral (2007), Santos e Fidalgo (2007), Pereira e Fidalgo (2007) privilegiam em seus estudos uma abordagem teórica sobre o tema, seja na educação formal de maneira geral ou na educação profissional de maneira específica.

Costa (2005), visando estudar a influência da noção das competências no currículo, realizou um estudo de caso no ensino noturno da rede municipal de Betim (MG). A autora verificou que na rede municipal de ensino da referida cidade o currículo foi organizado por competências. Por isso, os conteúdos são selecionados visando ao desenvolvimento das

competências dos estudantes, subordinando-se a elas. Nesse processo, a avaliação é utilizada como um instrumento para analisar o desenvolvimento dos estudantes por capacidades. O estudo da autora ganha relevância por ser um estudo de campo sobre a orientação do currículo por competências.

No entanto, não conhecemos nenhum estudo dos pesquisadores sobre a influência da orientação do ensino por competências nas escolas considerando a posição dos seus trabalhadores diante delas. O estudo no Ensino Fundamental sobre a orientação por competências também não é privilegiado nas abordagens dos trabalhos acadêmicos que conhecemos. Consideramos que não é dada a devida atenção à influência da orientação por competências no referido nível de ensino. Quando se trata do tema, os estudiosos tendem a privilegiar o ensino profissional, seja na abordagem teórica ou em trabalhos que contemplam a pesquisa de campo.

O que parece estar acontecendo é um questionamento dos agentes econômicos, quais sejam: governo e, principalmente, empresas em relação ao conhecimento que vem sendo constituído no interior das escolas. Sendo assim, está sendo desenvolvida uma intervenção utilitarista destes para que a escola atenda pragmaticamente as demandas do mundo do trabalho. O treinamento para a qualificação profissional do trabalhador, que no processo de industrialização ocorria no âmbito da empresa, parece estar sendo transferido para o interior da escola.

Dentro dessa perspectiva, vale retomar a observação de Tanguy (1997) quando a autora menciona que é por meio de referenciais da educação profissional que a noção das competências foi introduzida na esfera educativa, portanto, o conhecimento parece nascer da situação profissional. Tal afirmação reforça a necessidade de desenvolver pesquisa de campo que tenha como problema a influência da orientação do ensino por competências no interior das escolas, dando ênfase, especialmente, a tal orientação no Ensino Fundamental.

Baseando-se nas referências apresentadas é que nos propomos à realização desta pesquisa. Para tanto, pesquisaremos as duas escolas referidas.

No Brasil, para o Conselho Nacional de Educação (CNE) toda a educação básica:

[...] realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar requer relacionar o conhecimento com dados da experiência

cotidiana, dar significado ao aprendizado e captar o significado do mundo, fazer a ponte entre a teoria e a prática, fundamentar a crítica, argumentar com base em fatos e lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Cordão In: ZARIFIAN, 2003, p. 21).

Tal orientação explicita-se no Parecer do CNE/CEB nº 15/98, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que também assumem a orientação da competência como ordenadora da educação profissional brasileira, estão centradas no conceito de competências por área profissional. De acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99 competência profissional é “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Cordão (Prefácio In: ZARIFIAN, 2003).

O compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais foi assumido como orientação básica para a organização curricular da educação profissional nos documentos normativos do CNE, quais sejam: Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 a qual já nos referimos; e Parecer CNE/CP nº 29/02 e Resolução CNE/CP nº 03/02. As Diretrizes Curriculares Nacionais interpretam e seguem normas da Lei Federal nº 9.394/96, fixando princípios, orientações e procedimentos a ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas (*Ibid.*).

Desenvolvida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) em 1998/1999, a proposta de um novo Ensino Médio apresenta traços de continuidade em relação ao PCN para o Ensino Fundamental. Este, assim como a referida proposta, fundamenta-se nas idéias sobre o pensamento complexo de Edgar Morin<sup>31</sup> e nas formulações sobre as competências desenvolvidas por Perrenoud (FALLEIROS, 2005).

Portanto, a reforma curricular do ensino fundamental baseada nas competências antecede os demais níveis de ensino, pois os PCN para o Ensino Fundamental foram os primeiros a serem

---

<sup>31</sup> Edgar Morin é auto-intitulado pensador interdisciplinar francês. É crítico do marxismo e defende a idéia do seu fracasso. Critica também às tendências fragmentadoras do pensamento pós-moderno. Propõe a substituição da análise das contradições do capitalismo por uma pluralidade de questões ligadas à própria história planetária, defendendo a necessidade de uma cultura planetária a partir de uma educação para a complexidade. Morin é um dos autores que mais têm influenciado o pensamento reformista em geral – e educacional em particular, haja vista que seu pensamento é um dos fundamentos do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO. Contudo, está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCN, a partir dos relatórios da UNESCO (FALLEIROS, 2005).

elaborados, tendo como referência o ensino por competências. Analisaremos tal reforma no Capítulo II.

Verificamos que a análise de alguns pesquisadores brasileiros possibilita polemizar o discurso que responsabiliza o sistema educacional pela baixa produtividade econômica. Eles consideram que o sistema produtivo brasileiro apresenta uma fragilidade tecnológica, predominando a organização do trabalho baseada no taylorismo-fordismo. Portanto, não tende à incorporação de força de trabalho altamente qualificada.

Contudo, parece haver uma análise que considera o desemprego como decorrente da ausência de força de trabalho qualificada e de ineficácia do sistema educacional. Os estudos dos pesquisadores evidenciam que o contexto brasileiro é marcado pelo desemprego, por ausência de avanços sociais e, por conseguinte, pelo crescimento da desigualdade.

Os organismos internacionais, entre eles a UNESCO, consideram que não há aproveitamento da força de trabalho qualificada no contexto do sistema produtivo brasileiro. Por isso, tendem a defender que a educação escolar brasileira considere a situação do país e que adapte a formação dos indivíduos a tal realidade. Dessa forma, parece justificar a orientação dos organismos internacionais de que os países periféricos reduzam os gastos em setores sociais, tais como, a educação.

Portanto, a orientação dos organismos internacionais não parece privilegiar a qualificação dos indivíduos dos países periféricos para atuarem em sistemas produtivos tecnologicamente avançados. No entanto, a tendência parece ser a de atribuir à educação escolar a formação do indivíduo para a sua socialização como empreendedor e como consumidor em um contexto de desemprego e de desigualdade social, visando, principalmente, a contenção dos conflitos sociais. Verificamos que a noção das competências não tem como referência necessariamente o emprego, mas o trabalho, em uma situação de crescimento da economia informal como no caso brasileiro.

Nesses termos, atualmente o discurso quanto à relação do sistema educacional ao desenvolvimento econômico, parece justificar a influência da noção das competências na educação escolar. Entretanto, porque a noção das competências caracteriza o atual contexto do mundo do trabalho?

Verificamos que existe significativa produção sobre a temática, mas que tal estudo não contempla pesquisa de campo nas escolas, principalmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental. Por isso, esta pesquisa é relevante.

### **3 – A noção das competências no mundo do trabalho**

Nosso objetivo é verificar em qual contexto do mundo do trabalho a noção das competências é justificada, assim como outra formação do trabalhador. Visamos verificar as principais mudanças no mundo do trabalho.

A partir dos anos 1980, o “modelo das competências” profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial no contexto da crise estrutural do capitalismo. No entanto, o alinhamento definitivo das políticas de “recursos humanos” às estratégias empresariais, incorporando o conceito de competência na prática organizacional, ocorreu na década de 1990, devido ao aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e à crescente busca de competitividade. Ao definir sua estratégia competitiva, as organizações empresariais identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função, com base nestas, são definidas as competências dos trabalhadores necessárias à organização (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, flexíveis para lidar com as mudanças do processo produtivo, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade”. Portanto, a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade são as noções estruturantes do “modelo das competências” no mundo do trabalho. “Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores”. (*Ibid.*, p. 2).

No início da década de 1970, configura-se nos países centrais a crise estrutural do capitalismo. Ela foi desencadeada pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital, pela concorrência intercapitalista com a concentração de capitais advinda das fusões

entre as empresas monopolistas e oligopolistas e pela desregulamentação dos mercados e da força-de-trabalho (*Ibid.*).

Como resposta à sua crise, o capital empreende reestruturações no próprio processo produtivo, baseadas na constituição das formas de produção flexíveis, na aplicação de inovação científico-tecnológica e em novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores para racionalizar, otimizar e adequar a força-de-trabalho às demandas do sistema produtivo. Nesse sentido, visa a recomposição da sua hegemonia não só na esfera da produção e nas relações capital-trabalho, mas nas diversas esferas da sociabilidade (*Ibid.*).

No final dos anos 1980, Coriat (1994) apontaria a via japonesa como um novo modo de organização da produção capitalista, capaz de implementar mecanismos inéditos de ganhos de produtividade, por meio de novos modos de racionalização do trabalho (BRAGA, 2003). O núcleo central da nova escola japonesa: o “sistema Toyota” de produção ou ainda o “ohnismo” visa produzir a baixos custos pequenas séries de produtos variados, isto é, de numerosos modelos diferentes, conduzindo como um dos resultados o “estoque zero”.

Os novos métodos implementados por Ohno constituiriam a base da nova organização do trabalho em substituição ao fordismo. Para Coriat, no toyotismo, realizar-se-ia não apenas um conjunto significativo de tentativas de racionalizar e de abater os custos de produção, mas também experimentos decisivos sobre uma vasta escala de relações de produção mais avançadas, derivadas diretamente de uma sociabilidade renovada. Pode-se considerar o toyotismo como uma estratégia extremamente eficaz de racionalização do trabalho, tendo por horizonte uma interação renovada da empresa com o mercado (BRAGA, 2003).

As economias de escala buscadas na produção fordista de massa foram substituídas pelas economias de escopo, por uma crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes. A produção em pequenos lotes e a subcontratação tiveram por certo a virtude de superar a rigidez do sistema fordista e atender a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado (HARVEY, 1993).

Na organização flexível, a atividade mental requerida baseia-se em mover-se de situação para situação, de problema para problema, de equipe para equipe. A capacitação social exigida é a faculdade de trabalhar bem com os outros em equipes de curta duração, mas sem conhecê-los bem. Essas qualidades da individualidade no trabalho geram déficits sociais de lealdade e confiança (SENNETT, 2006).

Na corporação ao velho estilo, os elos da cadeia são fixos, a produção ocorre por meio de um conjunto preestabelecido de atos. Na organização flexível o desenvolvimento linear é substituído por uma predisposição mental capaz de permitir a livre circulação. É uma forma de trabalho pautada por tarefas específicas, e não por funções predeterminadas. A organização flexível pode selecionar e desempenhar a qualquer momento apenas algumas de suas possíveis funções, e a seqüência de produção pode ser alterada à vontade. O trabalho de curto prazo por tarefa altera o funcionamento do trabalho em conjunto. Os empregados são atraídos ou descartados à medida que a empresa transita de uma tarefa a outra (*Ibid.*). Com isso, ocorre a intensificação da exploração do trabalho, a desqualificação profissional e a desprofissionalização, pois o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes - atividades, responsabilidades e referenciais da sua profissão - e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

A casualização, a dessedimentação e o sequenciamento não linear são as três edificações institucionais que encurtam o tempo operacional da organização. O que importa é obter os melhores resultados com a maior rapidez possível. É essa a verdadeira medida da eficiência (SENNETT, 2006). Portanto, a adoção do “modelo das competências” profissionais pela gerência de “recursos humanos” no mundo empresarial está relacionada “ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos” (DELUIZ, s.d., p. 2 acesso 2/1/2007).

O fim do emprego vitalício, o desaparecimento das carreiras inteiramente dedicadas a uma única instituição, o caráter mais incerto e de curto prazo adquirido pelos programas de amparo e previdência governamental são decorrência da disseminação global da produção, dos mercados, das finanças e do advento das novas tecnologias. No terreno especial das organizações flexíveis a velha estrutura institucional foi efetivamente desmontada. O novo modelo de mudança institucional baseia-se na organização globalizada, de valor de curto prazo e tecnologicamente complexa. Na organização flexível a empresa pode contrair-se ou expandir-se rapidamente, dispensando ou contratando pessoal. O empregador pode eximir-se de pagar aos empregados benefícios como seguro de saúde e pensões, já que eles podem estar vinculados a contratos de três ou seis meses, freqüentemente renovados ao longo dos anos. Além disso, eles

também podem ser facilmente transferidos de uma tarefa a outra, alterando-se os contratos para adaptá-los à evolução das atividades da empresa (SENNETT, 2006).

A perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho leva o trabalhador à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da “empregabilidade”. A autogestão pela internacionalização da disciplina, o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas de trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) confere, ao “modelo das competências”, a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força-de-trabalho. Com o enfraquecimento das ações coletivas no campo do trabalho, evitam-se as resistências e os conflitos que ocorrem na ruptura da filiação social e na despolitização da ação política sindical (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

A luz no fim do túnel da crise do fordismo parece vir da especialização flexível. A questão mais importante a ser solucionada pelo sistema de relações industriais permanece sendo a construção do consenso no chão-da-fábrica, mediante a conquista do engajamento operário. Nesse sentido, a prática de revezamento de operários em funções relativamente homogêneas traduz-se no ponto-chave da ofensiva patronal contra as resistências impostas pelo trabalho qualificado (BRAGA, 2003). “O trabalho não é uma posse nem tem conteúdo fixo, tornando-se, pelo contrário, uma posição numa rede em constante mudança” (SENNETT, 2006, p. 130-131).

Em uma organização flexível, o poder fica concentrado no centro, a unidade central de processamento da instituição estabelece as tarefas, avalia os resultados, promove a expansão ou o encolhimento das empresas. Os que se encontram na periferia só devem prestar contas ao centro em matéria de resultados. Nesse relacionamento distanciado, não existe algo parecido com um relacionamento social, pois eles mais transacionam que se relacionam, o relacionamento distanciado é a geografia da globalização (SENNETT, 2006).

A instituição flexível não solicita uma autoridade institucional. As antigas pirâmides tinham identidades relativamente claras e estáveis, o que era importante para o senso de identidade dos trabalhadores. O tempo era estruturado de tal maneira que no interior da instituição as pessoas tinham carreiras, previsibilidade de futuro. Na nova instituição as identidades de trabalho se desgastam, exaurem-se, o fracasso é moldado pela ansiedade, a insegurança está programada no novo modelo institucional. O contexto temporal curto e incerto desorientou os indivíduos em suas tentativas de planejar estrategicamente suas trajetórias de vida, com o rompimento das carreiras, da previsibilidade todos enfrentam a perspectiva de ficar à deriva (*Ibid.*).

Portanto, predomina a ausência de estabilidade, em um emprego que exige cada vez mais responsabilidade sem a contrapartida do aumento de salário e em um ambiente de trabalho extremamente competitivo e individualista, desprovido do respaldo da organização de classe. Por isso, “o sofrimento no trabalho advindo do *stress* e da ansiedade decorrente do medo de perda do emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho [...]”. (DELUIZ, s.d., p. 3 acesso 2/1/2007).

A força disciplinadora da antiga ética do trabalho baseada na gratificação postergada foi diminuída. O trabalho nos setores de ponta desorienta a gratificação postergada e o pensamento estratégico de longo prazo, dois elementos-chave da ética do trabalho. O grupo da geração anterior pensava em termos de ganhos estratégicos de longo prazo: a gratificação possibilita a autodisciplina. O grupo contemporâneo pensa em termos de perspectiva imediata: o novo paradigma desconsidera a gratificação postergada como princípio da autodisciplina. O baixo nível de lealdade institucional, a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e o enfraquecimento do conhecimento institucional são os três déficits da mudança estrutural (SENNETT, 2006). “É contra o pano de fundo dessa perspectiva de ficar isolado e à deriva que devemos entender a diferença cultural entre o novo e o velho” (*Ibid.*, p. 32).

O regime de acumulação flexível é associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. Ele é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo; apóia-se na flexibilidade dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo; caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção, novas formas de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993).

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um novo movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força-de-trabalho enfraquecida (*Ibid.*).

A situação competitiva de um empreendimento resulta da capacidade da empresa de recorrer e explorar as vantagens específicas de diferentes regiões do mundo, “[...] onde se pode encontrar força de trabalho suficientemente qualificada para operarem as tecnologias utilizadas

e, ao mesmo tempo, organizacionalmente frágeis para impor limites às formas de exploração a que são submetidas”. (BRUNO, 2001, p. 8). Por isso, buscando aumentar a sua eficiência por meio da produção e administração, elas deslocam os setores próximos à produção, para os países da Ásia, da América Latina e da Europa Central e Oriental, especialmente aqueles que implicam uso intensivo de trabalho simples (*Ibid.*).

A produção de produtos acabados ou intermediários requer altos investimentos em tecnologia, exigindo uma força de trabalho com qualificações complexas, assim como infraestruturas adequadas. Por isso, sua aquisição raramente inclui países em “desenvolvimento” ou “emergentes”, embora ultrapasse cada vez mais as fronteiras nacionais (*Ibid.*).

“À medida que se dissemina a automação, recua o campo das capacidades humanas predeterminadas” (SENNETT, 2006, p. 46). Para este, ao adquirir uma capacitação, o indivíduo não dispõe de um bem durável. O trabalho que buscam migrou para lugares do planeta em que a força-de-trabalho especializada é mais barata. O desemprego é o fantasma da inutilidade. Esse fantasma não teve fim, seu contexto mudou, “[...] o reino da inutilidade se vai expandindo à medida que as máquinas passam a fazer coisas de valor econômico de que os seres humanos não são capazes” (*Ibid.*, p. 90).

A sociedade das “capacitações” precisa apenas de uma quantidade relativamente pequena dos trabalhadores dotados de talento, especialmente nos setores de ponta das altas finanças, da tecnologia avançada e dos serviços sofisticados. Entra em funcionamento, segundo Sennett (2006, p. 84): “[...] uma espécie de seleção natural, de tal maneira que os empregos abandonam países de salários altos como os Estados Unidos e a Alemanha mas migram para economias de salários baixos dotadas de trabalhadores capacitados e às vezes mesmo superpreparados”. Como afirma Bruno (2001, p. 19): “[...] a mobilidade do capital lhes permite rodar o mundo em busca dos perfis qualificacionais necessários para operar cada elo da cadeia produtiva que controlam”.

Os capitalistas são flexíveis: percorrem os lugares mais remotos do planeta, com suas fábricas despontando em todas as partes. Sendo assim, os empregos não simplesmente desaparecem no ar, eles os seguem em suas viagens pelo mundo, sendo substituídos por tecnologia ou por trabalhadores localizados em outro lugar. Pela primeira vez na história, um mercado de trabalho global se desenvolveu, abrangendo todos os fatores de produção. Ele está se expandindo diariamente e mudando a forma como bilhões de pessoas vivem e trabalham. Em

1980, os recursos que um dado país investia fora de suas fronteiras eram de US\$ 500 bilhões. O investimento direto mundial total teve um aumento de quase 2000% em apenas 25 anos: saltou para US\$ 10 trilhões (STEINGART, s.d. acesso 17 out. 2006).

“A internacionalização é dominada mais pelo investimento internacional do que pelo comércio exterior” (CHESNAIS, 1996, p. 26). Os investidores tiveram de promover a reengenharia, reinventar-se continuamente. Dotados de novo poder, eles querem resultados a curto prazo e não a longo prazo. Os serviços bancários de investimentos, por exemplo, tornaram-se efetivamente internacionais. Certos bancos perderam contato com os interesses do Estado-Nação, já que passaram a ocupar-se cada vez mais de fusões e aquisições (SENNETT, 2006). Conforme Sennett (2006, p. 25-26): “[...] a corporação global dispõe de investidores e acionistas em todo o mundo e ostenta uma estrutura de propriedades excessivamente complexa para atender a interesses nacionais e individuais”.

Market (2002, p. 190) lembra “a discussão internacional sobre o conceito de competência surgiu junto às mudanças do ‘paradigma’ de produção nos anos oitenta. Na França, p. ex., teve suas origens em um discurso empresarial e foi ampliada, criticada, concretizada por economistas e sociólogos”. Tanguy (2001, p. 112) relata:

La utilización de esta noción de competencia en el mundo de las empresas se efectúa correlativamente con la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados de las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia en los mercados, y también una decadencia de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, de los sindicatos especialmente [...] (TANGUY, 2001, p. 112).

De acordo com Hirata (1994, p. 132), a noção das competências é bastante imprecisa, é substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais. Tal noção está associada aos novos modelos de produção e gerenciamento, e decorrem da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho.

No estágio atual da acumulação flexível ocorre um progressivo deslocamento da qualificação profissional para a noção das competências profissionais. O modelo das qualificações ancoradas na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das

relações de trabalho. No “modelo das competências”, a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto final”, ou seja, valorizam-se as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo, tendo em vista os objetivos e a missão da empresa (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

A emergência do “modelo das competências” responde ao modelo econômico neoliberal e às transformações dos sistemas e do mundo do trabalho, “[...] que apontam para um esgotamento do modelo taylorista, muito embora ele persista, ainda na sua forma clássica, em grande parte do setor produtivo” (TOMASI, 2004, p. 14). Assim, o “o modelo das competências” participa “[...] do enfraquecimento das instituições e das regras que sustentam a organização do trabalho no funcionamento do Estado social” (DUGUÉ, 2004, p. 25).

Ele emerge e ganha visibilidade em um contexto de elevados índices de desemprego, modifica profundamente tanto as formas de regulação do trabalho quanto o sistema de formação. Com a reelaboração permanente dos empregos, a negociação salarial desprende-se de todo e qualquer vínculo com postos ou saberes preestabelecidos. Contudo, a “[...] noção de competência não é somente uma resposta técnica às evoluções dos sistemas de trabalho”. Em face das novas condições, “[...] recorre-se à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos” (*Ibid.*, p. 24).

Portanto “[...] as competências remetem a uma mistura de saber e de comportamento que conferem um lugar preponderante aos ‘saber-ser’ e ao investimento psicológico” (*Ibid.*). Elas são definidas como “saberes em ação”, conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam para responder às necessidades de uma dada situação em um dado momento. Por isso, a competência não pode ser considerada um atributo definitivo, pois ela é da ordem do conjuntural (*Ibid.*). O indivíduo idealizado é aquele que deve estar constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua “base de conhecimento” (SENNETT, 2006).

No “modelo das competências” importa não só a posse de saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa devem ter utilidade prática e imediata. É importante mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. As qualidades tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador assumem extrema relevância. Portanto, são relevantes as características individuais do trabalhador, e cabe a ele a

responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua “carteira de competências” para evitar a obsolescência e o desemprego, pois em geral, a empresa não se compromete com os processos de formação/construção das competências (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

O mercado “[...] motivado pela busca de resultados satisfatórios imediatos, denota um entendimento amplo de competência e, muitas vezes, assentado num inatismo, toma-a, por exemplo, como sinônimo de talento” (TOMASI, 2004, p. 9). Dessa forma, ele decide e dissemina a idéia de que não basta que o trabalhador seja qualificado, é preciso que ele seja competente (*Ibid.*). Em face das novas condições de desestabilização dos sistemas de produção que marcaram o mundo do trabalho a partir dos anos 1970, o sistema de qualificação é insuficiente para o mercado.

A busca do talento é focalizada em um tipo de talento que não se adapta a um enraizamento muito forte, penaliza o esforço de aprofundamento, qualquer envolvimento profundo em um problema, em uma organização em que os conteúdos estão constantemente mudando seria contraproducente. A organização flexível requer mobilidade para resolver problemas, pois os projetos terminam tão abruptamente quanto começaram. Em uma instituição acelerada, a pressão para obter resultados rápidos é demasiada intensa. O aprendizado de tempo intensivo – errando ocasionalmente e aprendendo com os erros – torna-se difícil. A angústia do tempo leva as pessoas a deslizar na superfície em vez de mergulhar. A impaciência é institucionalizada (SENNETT, 2006). Esse autor denomina o capitalismo do contexto de acumulação flexível de capital dos resultados a curto prazo de “capital impaciente”.

A busca do talento é característica das instituições baseadas em organizações flexíveis e dinâmicas com transações de curto prazo e tarefas que estão constantemente sendo alteradas. Por isso, tais instituições precisam de indivíduos que façam muitas coisas diferentes de improviso, que tenham aptidão de processar e interpretar conjuntos de informações e de práticas permanentemente em evolução. A busca do talento, portanto, reduz a referência à experiência, erodindo o valor da experiência acumulada, e tem como consequência privilegiar o indivíduo mais jovem porque são mais flexíveis, tendem a ser menos críticos do que os empregados mais velhos, pois trazem menos bagagem familiar e comunitária (*Ibid.*).

A instituição do capitalismo flexível não parece ter muito a ver com a perícia, com o desejo de fazer alguma coisa bem feita por si mesma, simplesmente por fazer, pois quanto mais sabemos fazer alguma coisa bem feita, mais nos preocupamos com ela. O aprender a fazer alguma

coisa bem feita simplesmente por fazer com autodisciplina e autocrítica desenvolvendo algum talento especial, alguma capacidade específica, a busca da qualidade na produção com um fim em si mesmo, enfim, a perícia e sua ética vem a ser desafiada na cultura moderna, na “modernidade líquida”. No entanto, a perícia é um valor capaz de ir de encontro à cultura do novo capitalismo (*Ibid.*). “Embora as organizações flexíveis precisem de gente escolarizada, enfrentam problemas quando elas passam a se comprometer com a perícia” (SENNETT, 2006, p. 100).

As organizações de ponta querem atrair jovens de espírito empreendedor. Na formação dos jovens para carreiras no mundo dos negócios, dá-se ênfase à aceitação de riscos. Dessa forma, o indivíduo idealizado com mais iniciativa e capacidade empreendedora pessoal não se prende aos outros, foge de toda forma de dependência. Cada empregado deve mostrar sua energia e comportar-se como um empreendedor, o que ocorre é a morte da lealdade, sendo o bem-estar de cada um conduzido como uma espécie de consultoria de negócios (*Ibid.*). Contudo, sempre há que ressaltar que há áreas tecnológicas de ponta em que a perícia é igualmente um fator que designa a competitividade da empresa no mercado e potencializa sua vida e permanência dentro dele.

Verificamos que a noção das competências tem origem no mundo do trabalho. Ela emerge em um contexto de transição da organização do trabalho baseada na acumulação taylorista-fordista para a fundamentada na acumulação flexível. Esta tem como característica a introdução de inovações tecnológicas e o enxugamento dos postos de trabalho, portanto, de elevados índices de desemprego. Contudo, tal noção tem como referência a empregabilidade que significa a individualização das relações de trabalho e, por conseguinte, a flexibilização das leis trabalhistas e a fragmentação coletiva dos trabalhadores.

A mobilidade do capital com o deslocamento das empresas para os setores mais próximos da produção implica na mobilidade do emprego, pois ele as acompanha. Todavia, a força-de-trabalho dos países periféricos raramente é incluída na produção de produtos que exigem qualificações complexas.

A noção das competências expressa o enfraquecimento das instituições e regras que sustentam a organização do trabalho no funcionamento do Estado social. Sendo assim, visamos verificar se o contexto de predominância da noção das competências revela mudanças na ação do Estado.

## CAPÍTULO II

### AS REFORMAS, EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS

Nosso objetivo é compreender o Estado em um contexto de predominância da noção das competências. Visamos verificar as implicações para a educação escolar.

Diante da crise econômica, com o triunfo das políticas que restringem os gastos sociais, a pressão eficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego. Nos anos 1980, já se iniciava, na Europa, um processo de reformulação dos sistemas nacionais de formação profissional e de formação geral baseado no enfoque das competências. O mundo da educação foi invadido pela discussão sobre o enfoque das competências, no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, com o objetivo não só de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional (DELUIZ, s.d. acesso 2/1/2007).

“Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais do aparelho de Estado” (*Ibid.* p. 4). Essas derivam do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram durante os anos 1990 (*Ibid.*).

O Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial, apenas na década de 1990, com a assunção da Presidência da República por Fernando Henrique Cardoso. Com legitimidade política e eleitoral e em clima de ‘hiperpresidencialismo’, o presidente transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.

As reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A universalização do capitalismo e a divisão planetária em mega blocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilitam, como acentua Coraggio, a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como pode-se depreender das propostas da reforma administrativa preconizada por Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, na transição do fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais,

tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que, de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional desde a década de 1930, passa, na década de 1990, a um Estado modernizado, a um Estado Gestor [...] (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 62).

A idéia hegemônica de que o Estado, principalmente dos países periféricos, deveria focar sua atenção nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais, formou-se nos anos 1990, no contexto das relações internacionais constituídas após o Consenso de Washington<sup>32</sup> (MARTINS, 2001). Como afirma Desaulniers (1998, p. 7):

No Brasil, até bem pouco tempo, o termo competência era raramente utilizado quando se faziam referência ao mundo do trabalho ou do trabalhador. A partir dos anos 90, os efeitos da economia globalizada atingem o país de maneira acelerada e intensa, fazendo com que a noção de competência – uma categoria de análise densa de significado empregada há mais de uma década em países ditos ‘desenvolvidos’ – incorpore-se no mesmo ritmo ao vocabulário de vários segmentos sociais, para expressar as novas exigências impostas principalmente a dinâmica do trabalho e da formação.

O Estado tende a reduzir os recursos para o financiamento da educação escolar, mas isso não significa que ele deixa de atuar na sua regulação. Nesse processo de regulação, o Estado age como viabilizador de reformas e políticas educacionais em articulação com as corporações transnacionais, redefinindo a educação escolar pública e tendo como referência os princípios do setor privado.

A racionalidade parece constituir a matriz orientadora da reforma do Estado, que se traduz na reforma da educação brasileira para a produção da reforma nos diversos níveis de ensino e modalidades educacionais. Esse movimento reformista é orientado por uma ciência que se tornou mercadoria e uma profissionalização que, cientificizada, tornou-se centro do paradigma

---

<sup>32</sup> No Consenso de Washington foi proposto um programa de ajuste e estabilização. Tal Consenso inclui dez tipos específicos de reforma, quais sejam, disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. A partir da década de oitenta elas quase sempre foram implementadas com intensidade pelos governos latino-americanos (PORTELA FILHO, 1994 *apud* GENTILI, 1998, p. 14). Conforme Gentili (1998, p. 29): “[...] o que o Consenso de Washington sintetiza é a hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado. Esse, como todo processo hegemônico, não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção”.

político atual. Dito de outra forma, o campo profissional passa a ser a esfera de mediação entre o Estado e a sociedade civil e, entre o indivíduo e a sociedade. Daí, talvez, a proeminência, como supostos da reforma educacional, das pedagogias do ‘aprender a aprender’ e da ‘noção de competências’: a exclusividade do cognitivo na formação humana em detrimento da educação tomada como prática social [...] (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 121-122).

Bruno (2001) reafirma que no Brasil o eixo da reforma administrativa do Estado e da Educação expressa um conjunto de princípios assimilados do setor privado. Conforme a autora:

[...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que se perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos simples, insalubres e mal-remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial (*Ibid.*, p. 17).

A reordenação do papel do Estado brasileiro ocorre notadamente em serviços incompatíveis com a lógica do mercado, como a educação escolar, saúde, entre outros. O processo de redefinição do papel do Estado está baseado no projeto de modernização da administração pública brasileira. Nessa perspectiva, a gestão se destaca como tema básico. A política educacional expressa nos planos governamentais, tanto no âmbito federal, quanto regional, tem como eixo norteador a modernização da gestão. É nesse cenário que, no discurso do governo, a descentralização se apresenta como alternativa política para viabilizar as ações do Estado de forma eficiente, eficaz e com qualidade. A descentralização é indicada como requisito essencial à democratização, delineando os contornos de um “paradigma” de feição neoliberal para a ação estatal (NETO; ALMEIDA, 2000).

Em 1995, com o objetivo de redefinir as funções típicas do Estado, como regulação, fiscalização e gerência, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Seu objetivo é transferir para o setor privado as atividades ligadas à saúde, educação ou, pelo menos, torná-las ações “concorrentes” com a iniciativa estatal (DOURADO, 2006). No documento do MARE, “há um realce à transferência de atividades historicamente assumidas pelo Estado – como saúde, educação, cultura, pesquisa científica, para o setor não estatal” (*Ibid.*, p. 36).

Martins (2001) considera que o conceito de descentralização está sendo utilizado equivocadamente como sinônimo de desconcentração e, recentemente, como outorga de autonomia à unidade escolar. Por isso, ela entende que ele é utilizado de maneira instrumental.

A observação da autora pode ser referência para analisar o Estado brasileiro, que está promovendo mais a desconcentração do que a descentralização.

O redirecionamento da ação estatal, transferindo-se parte de seus mecanismos de atuação para as instâncias do poder Executivo local e/ou regional ou para a sociedade civil, com base em parcerias concernidas em relação de mercado, vem sendo justificado por um consenso internacional que indica a crise da Educação. Além disso, indica que os sintomas de má performance dos programas deviam-se ao fato de estarem fundamentados em dinâmica centralizada do Estado. Por isso, ao longo dos anos 1990, acentua-se o discurso que justifica a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização administrativa e financeira nos sistemas de ensino. Contudo, visa-se à sua eficiência e eficácia, controladas por meio da estruturação da avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas redes de escolas (MARTINS, 2001). As reformas educacionais, que assumem como concepção orientadora o “modelo das competências”, têm a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (SILVA JÚNIOR, 2002).

Nesse contexto, há o controle do Estado sobre os processos descentralizadores de gestão do ensino e da outorga da autonomia às escolas, pois a avaliação externa sobre os rendimentos de estudantes adquire centralidade. Aliás, a avaliação assume o lugar central na implementação das políticas sociais (MARTINS, 2001).

A modernização da gestão educacional não é peculiar ao governo brasileiro. Ela atende às recomendações da *Conferência de Educação para Todos*. Uma das metas do Plano Decenal de Educação para todos do governo brasileiro que decorreu de tal Conferência é a “implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica”. (BRASIL 1993, p. 42 *apud* NETO; ALMEIDA, 2000, p. 38).

A descentralização foi definida pelo MEC como orientação básica em seu planejamento político pedagógico, para o período de 1995-1998, com o objetivo de atingir as escolas diretamente, dando-lhes autonomia (NETO; ALMEIDA, 2000). Nesse contexto, vale ressaltar que a reivindicação dos trabalhadores da Educação por autonomia da escola em relação aos órgãos centrais é antiga.

O estabelecimento de novos padrões de gestão no campo da educação formal é reforçado pela proposta de governo “Mãos à obra, Brasil” (1994). Na referida proposta, são indicadas “a

descentralização das decisões para o nível escolar, aumentando a autonomia; descentralização dos recursos destinados às escolas; promoção da participação da comunidade na gestão da escola; eliminação da burocracia, dentre outras intenções” (*Ibid.*, p. 38). Com base em Torres Santomé (1998), Martins (2001, p. 6) afirma que:

[...] No processo de diminuição de recursos públicos para o setor social, há uma desregulamentação das normas jurídicas que promove a desejada descentralização e flexibilidade nas redes de ensino, mas que se consolida num quadro de escassos recursos financeiros, numa espécie de compensação polar: a autonomia delegada à escola para elaborar seu próprio projeto pedagógico, de um lado, vê-se diante da impossibilidade de sua viabilização pela ausência de condições materiais e operacionais, de outro lado. Os temas que vêm sendo reiterados nas diretrizes internacionais para as reformas do ensino – descentralização, compreendida como outorga de autonomia às instituições escolares; flexibilidade dos programas de currículo; liberdade de escolha de instituições docentes; importância da participação do recurso humano – ao que tudo indica, têm encontrado correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada empresa em virtude do processo de desterritorialização das unidades de produção, de montagem, e/ou de administração, e, finalmente, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores.

Para Montaño (1999), na transferência de responsabilidade do Estado para a comunidade, esta é compreendida também como possibilidade de ação dos meios empresariais. Essa proposta tem como eixo central a passagem das “lógicas do Estado” para as “lógicas da sociedade civil”, ou na equalização que faz a corrente liberal, para as “lógicas do mercado”. Conforme o autor (p. 54-55):

Partindo desta conceituação liberal de ‘sociedade civil’ como ‘mercado’, começa a aparecer mais claro o porquê desta mudança estratégica, o porquê desta passagem da primeira para a segunda lógica. É que, nesta concepção, a ‘sociedade civil’ não se rege por princípios de igualdade, pela ‘lógica da democracia’, ou seja, não segue o critério quantitativo: quem reunir a maior quantidade de vontades (quem tiver a maioria numérica) tem para si o poder da decisão.

Ao contrário, aqui, na ‘sociedade civil’, o fundamento é qualitativo: não se refere a quem constitui a maioria, mas os que detêm maior poder político-econômico são os que garantem o poder de decisão. Este fundamento converte a igualdade perante o Estado em desigualdade (escondida por trás da ‘liberdade’): as pessoas se diferenciam, aqui, pelo que possuem (riqueza, poder, saber etc). Este fundamento troca, finalmente, a lógica estatal da democracia, pela ‘lógica da concorrência’, na qual o individualismo do sistema capitalista leva a que o triunfo de um derive, geralmente, no fracasso do outro (e, por vezes, isto é uma condição necessária).

Enquanto o Estado, para legitimar-se e legitimar a ‘lógica do capital’, precisa desenvolver a ‘perigosa’ ‘lógica democrática’, na ‘sociedade civil’, no ‘mercado’ (sempre conceituados a partir do uso que fazem os liberais), pelo contrário, a legitimação da ‘lógica capitalista’, que perpassa e compõe tanto o Estado quanto a sociedade como um todo, é procurada mediante a ‘lógica da concorrência’.

Dentro de tal contexto, a descentralização tende à constituição “de um verdadeiro pequeno Estado-nação” capaz de substituir o poder central. Dessa forma, a autonomia da escola é reduzida, e suas transformações gerenciais e desreguladoras são aceleradas pelas políticas locais em matéria de Educação. Essa descentralização, em que o Estado se deixa influenciar pela iniciativa privada, mas não se retira inteiramente, visa não apenas a novos financiamentos e a definição dos meios para atingir os fins da escola pública. A descentralização implica na transformação cada vez mais intensa da escola, do próprio sentido do trabalho, do *status* e da ética do profissional que o realiza. Dessa forma, tende a fazer da escola uma agência local destinada a prestar “serviços” definidos pelas coletividades territoriais e a produzir e fornecer “competências” para as empresas locais (LAVAL, 2004).

“Essa desregulamentação dos financiamentos é um dos vetores que, pela adaptação às dimensões locais, quer dizer, freqüentemente sociais do público, permite diferenciar a ‘oferta escolar’ segundo os meios sociais” (*Ibid.*, p. 249). Esse é um dos efeitos da “localização” cada vez mais afirmativa do sistema escolar. Para Laval, dessa forma, passa-se da igualdade abstrata à desigualdade assumida. “Com a dependência crescente em face dos financiamentos privados ou locais, observa-se, em matéria de condições materiais, uma polarização cada vez mais profunda entre as escolas pobres para os filhos de pobres e as escolas luxuosas para as crianças dos ricos” (*Ibid.*, p. 248).

A descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização da ação estatal, mas se apresenta apenas como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos. Sendo assim, sua marca é a crise fiscal do Estado e de suas tentativas de enfrentar a instabilidade da moeda, o déficit público e a dívida externa, mediante o ajuste econômico (NETO; ALMEIDA, 2000). Portanto, a visão de descentralização que é incorporada pelo Estado brasileiro e que tem servido de referência para nortear as reformas propostas pelo governo é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos. Markoff (1999, p. 76) considera:

[...] existe uma dimensão ideológica em se restringir a esfera da ação do Estado, na qual até mesmo figuras do poder estatal estão participando. A crença na superioridade do “mercado” sobre o “Estado” tem muitas variantes, indo desde clamores éticos sobre a liberdade humana até reivindicações técnicas sobre eficiência, mas o que é mais importante para nosso caso é a desvalorização das instituições centrais em favor do “setor privado”, da “comunidade local”, do “indivíduo” e do “livre mercado”.

A descentralização do processo de tomada de decisões e da gestão, para a escola, facilita a redução da ação estatal e a entrada, no setor educacional, de práticas de gestão próprias do setor privado (NETO; ALMEIDA, 2000). Como afirmam Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 85), “[...] concomitantemente à reforma do Estado, surgem, na área educacional, propostas de articulação escola-empresa, ao mesmo tempo que se insinuam as possibilidades de utilização de mecanismos de quase-mercado”.

Nesse processo de descentralização, o Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo. Ele separa a concepção da execução e continua forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar, dos conteúdos, da proposta de atividade, conciliando a lógica de Estado com a lógica de mercado na construção das políticas curriculares (PACHECO, 2000). A suposta “descentralização” deixada às escolas nos domínios financeiro, pedagógico, administrativo, acontece em um contexto de “certa centralização dos objetivos, dos programas, das prescrições metodológicas e dos exames” (LAVAL, 2004, p. 225).

As avaliações parciais e de larga escala ganham ênfase no atual contexto de reorganização das novas relações econômicas, sociais e culturais impostas no plano mundial. Elas exercem papel estratégico nas diretrizes necessárias à formulação de novas políticas educacionais, pois há uma tendência de se considerar que o bom desempenho em relação à aquisição de conhecimento, como também do progresso educacional, são indicadores do crescimento da economia de um país. Por isso, vários países têm despertado um crescente interesse pela avaliação educacional (YAZBECK, 2002). “Mais amplamente os grandes programas de avaliação trazidos pela OCDE apelam para essa noção de competências sociais na ‘vida real’, a partir das quais os governos são convidados a julgar e a corrigir os sistemas educativos” (LAVAL, 2004, p. 62).

Esse movimento de avaliação e de comparação internacional é julgado necessário ao crescimento dos países e à eficácia econômica global, e é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos (LAVAL, 2004). Nesse contexto, os “testes e processos

de avaliação transpõem e radicalizam, na escola, os modelos empresariais, que cobram a mensuração de produtos” (LINHARES, 1995, p. 178). Conforme Santos (1997, p. 92):

Com os objetivos definidos, com um sistema de avaliação externa implantado e a adoção de testes padronizados, poder-se-á medir o desempenho dos alunos, da escola. Poder-se-á aferir/revisar os planos e os programas de qualificação educacional. Poder-se-á, ainda, determinar a produtividade/qualidade da escola, bem como orientar o seu orçamento e os salários dos professores. E, finalmente, poder-se-á estabelecer uma diferenciação entre as escolas, aos moldes da “league table” inglesa. Conhecendo-se as diferenças, incentiva-se a concorrência.

Tendo como referência Ball (2001), Lopes considera que os processos de avaliação são desejáveis em um contexto em que a educação tende a ser tratada não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses do mercado. A performatividade é instaurada com a incerteza de quando haverá uma avaliação e a possibilidade de vigilância constante, garantindo o funcionamento automático do poder. “Os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade” (LOPES, 2004, p. 114).

Contudo, Afonso (2001, 1999) fala sobre a emergência de um novo “paradigma” de Estado que tende a ser denominado de Estado-regulador. Segundo o autor, no caso da educação, está em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida, em que o Estado exerce o controle com estratégias de autonomia e de auto-regulação das instituições educativas. Nesse sentido, quanto à Educação, o autor faz alusão ao Estado-avaliador. Ao mesmo tempo em que o Estado-avaliador enfatiza a desregulação e a autonomia institucional, desenvolve um corpo-regulatório condicionando-a.

Considerando Charlot (1995), Laval (2004) também se refere ao “Estado regulador”. Laval afirma que as pressões para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial, em nome da eficácia e da democracia, se acentuaram ao usar como pretexto os defeitos de um sistema burocrático no período do Estado fomentador. Então, o Estado regulador no qual se desenvolveu a descentralização do sistema escolar, é guiado pelos novos princípios da ação pública.

Ele fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliar, a posteriori, os resultados de uma gestão mais autônoma. Assim, “a ação cotidiana, racionalizada segundo as regras de gerenciamento dito ‘participativo’ e conforme o esquema contratual entre níveis e tipos de administração e a generalização dos ‘parceiros’ entre ‘atores’ de todos os tipos”, tem tendência a ser delegada aos escalões inferiores e aos serviços descentralizados. No entanto, isso acontece “com a ajuda de um sistema estático rigoroso, que deve permitir a ‘pilotagem’ das unidades locais e periféricas” (*Ibid.*, p. 13). Nessa perspectiva, “não se trata mais de corrigir as imperfeições do mercado pela intervenção do Estado, mas de suprir as fraquezas do Estado pela promoção do mercado” (*Ibid.*, p. 13-14).

Conforme Afonso (1999, p. 13), para diferentes autores, a expressão “Estado-avaliador” significa que o Estado adotou um *ethos* competitivo, “decalcado no que tem vindo a ser designado por *neodarwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação, para o domínio público, de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”. Afonso considera o Estado-avaliador uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores, pois sua emergência significa mudanças nas políticas avaliativas marcadas pela introdução de mecanismos do mercado.

Para tanto, um dos mais importantes meios de controle da Educação, atualmente, são os procedimentos de avaliação. A autonomia dos estabelecimentos de ensino acaba sendo um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos “atores”, para controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais; assim a autonomia é mais retórica do que real. Com isso, é promovida uma nova representação sobre o papel do Estado, estando este cada vez mais distante das funções de bem-estar social (AFONSO, 2001).

Tendo como referência as mudanças educacionais promovidas pela Nova Direita em Portugal, Afonso (2001) afirma, quanto às especificidades portuguesas, que por meio da avaliação foi possível compatibilizar “quer o aumento (neoconservador) do poder do controlo central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e dos trabalhos dos professores, quer a inclusão e implementação (neoliberal) de mercado no espaço público estatal e educacional [...]” (p. 9).

Nesse contexto, no lugar do Estado, é o mercado que se torna a instância mediadora responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos. “Passa-se, assim, de um sistema onde o julgamento sobre o valor de uma pessoa era atividade de uma instituição pública, para

um sistema onde a avaliação pertence, mais diretamente, ao jogo do mercado de trabalho” (LAVAL, 2004, p. 57).

Verificamos que a noção das competências é inerente ao contexto de redefinição do papel do Estado diante da hegemonia das corporações transnacionais. Particularmente, em países periféricos, os gastos, especialmente, com a educação escolar, tendem a ser limitados. Portanto, o contexto de predominância da noção das competências expressa mudanças na relação do Estado com a educação escolar.

O Estado promove a desconcentração no sentido de transferir a responsabilidade quanto à educação escolar para a sociedade civil. Nesse processo, a educação escolar tende a adquirir os princípios do setor privado por meio da parceria com empresas, entre outros. A noção das competências explicita o estreitamento da educação escolar aos interesses do setor privado, portanto baseia-se na lógica utilitária de formação dos estudantes. Visamos verificar como a noção das competências é articulada à educação escolar.

## **1 – A reforma curricular e a noção das competências**

Nosso objetivo é verificar a transposição da noção das competências para a educação escolar. Visamos verificar se há influência de tal noção na referida educação.

A orientação do ensino para competências ganha relevância mundialmente, tendo como centralidade reformas curriculares baseadas na revisão dos conteúdos. Para a aquisição das “habilidades básicas”, predominam os conteúdos considerados “úteis”. Diante desse contexto, é necessário questionar: por que a ênfase no caráter de utilidade dos conteúdos do ensino na sociedade atual? Essa perspectiva está articulada a qual concepção de currículo e, por conseguinte, de sociedade e de homem?

Tedesco (1999) procura justificar a necessidade de revisão dos conteúdos devido às mudanças profundas, tanto políticas como econômicas e culturais, pelas quais passa a sociedade. Segundo o autor, elas têm como característica o estreitamento entre a preparação para o papel de cidadão e a preparação para o papel de trabalhador.

Portanto, encontramos-nos diante da possibilidade de estabelecer uma ligação na dicotomia tradicional entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho. Dessa forma, os ideais educacionais perdem sua natureza abstrata e o trabalho produtivo pode assumir características mais humanistas (p. 8).

Conforme o autor, as mudanças, tais como, a crise do Estado-Nação, a globalização da economia, as implementadas nos métodos de produção e o crescente multiculturalismo de nossas sociedades, entre outras, colocaram a necessidade de revisão do conteúdo da preparação para a cidadania. Tedesco (1999) considera que, hoje, “o conteúdo educacional tende a ser definido como habilidades e aptidões e não mais como informação ou conhecimento a ser adquirido” (p. 7).

Contudo, a revisão do papel da educação para a cidadania atualmente afeta o conteúdo e os métodos.

Essas mudanças nas exigências sociais, junto com uma certa insatisfação geral no que tange aos resultados das atividades educacionais, também levarão a uma revisão dos métodos de ensino utilizados no treinamento para a cidadania. Aqui, a particularidade do momento presente está precisamente na compreensão da importância do indivíduo na construção de sua identidade cultural, política e profissional. Em comparação com os períodos históricos anteriores, as identidades já não são totalmente impostas do exterior, pois se espera que cada pessoa crie a sua. (*Ibid.*, p. 10).

[...] Assim, nenhum conjunto definitivo de conteúdos educacionais pode ser estimulado. Com essa perspectiva, o arquivo aberto também trata da questão das estratégias educacionais para desenvolver uma educação para a cidadania mais significativa e **eficiente**. A abordagem proposta – o construtivismo – já foi testada no contexto da didática da ciência, centrada primordialmente na perspectiva psicológica individual [...] (*Ibid.*, p. 11, grifo nosso).

Para o autor, o conteúdo e os métodos estão intimamente relacionados. O primeiro é “definido como habilidades que a preparação para a cidadania deve desenvolver, e os *métodos*, entendidos como estratégias educacionais e de ensino para alcançar esse desenvolvimento”. (*Ibid.*, p. 7).

Por meio das afirmações de Tedesco, é possível verificar que, na cultura do novo capitalismo, a revisão dos conteúdos e métodos do ensino adquire importância como condição para a formação de um novo homem que reafirme a nova sociedade. Por isso, no âmbito das reformas educacionais, a reforma curricular adquire centralidade na sociedade atual. Tal centralidade parece apontar para a orientação do ensino baseado em competências básicas em

âmbito mundial. No entanto, cabe problematizar: qual o objetivo das mudanças nos conteúdos e métodos do ensino, e ela atende a quais interesses no contexto atual?

Quanto a essa discussão, temos a contribuição de Foucault. O autor lembra que a partir de finais do século XVIII, foi produzida uma reorganização dos saberes pelo Estado. Os saberes foram reorganizados em relação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de regular os sujeitos, devido à formação e ao exercício de determinados poderes. Para Foucault, tal reorganização implicou no “disciplinamento interno dos saberes”. Com esse objetivo, o Estado pôs em ação uma série de dispositivos e procedimentos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço, por meio de instituições e agentes legitimados (entre eles, principalmente, os professores) (FOUCAULT, 2007).

Utilizando quatro grandes procedimentos, o poder político, como assinalou Foucault, interveio, direta ou indiretamente, em uma enorme luta econômico-política. Em primeiro lugar, foram eliminados e desqualificados os saberes economicamente muito custosos, os considerados saberes inúteis e irreduzíveis. Em segundo lugar, houve uma normalização dos saberes no sentido de adaptá-los uns aos outros. Em terceiro lugar, eles foram classificados hierarquicamente. Em último lugar, eles foram centralizados de forma piramidal assegurando as seleções visando à transmissão de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, o que permitiu seu controle. Tal movimento de reestruturação do campo do saber ocasionou um desbloqueio epistemológico com a desaparecimento de alguns saberes e a proliferação de novos, e estabeleceram-se novas relações entre saberes e poderes (*Ibid.*).

Foucault (2007) considera que, a partir do referido século, foram produzidos modos de subjetivação específicos, assim a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligada à formação dos capitalistas e dos produtores. As relações de poder e os conflitos entre as classes foram eliminados da cena social, pelo menos em teoria.

Todos estes processos que subjazem à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber. Trata-se de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. Não obstante, como o próprio Foucault destacou, essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque

também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos (VARELA, 1994, p. 92-93).

Uma das condições para a emancipação e para a transformação da sociedade não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas ao tipo de conteúdo que é disseminado. Santos (1992) defende que os conteúdos sejam reelaborados de forma crítica, visando à eliminação de suas “deformações” para constituí-los em conteúdos “verdadeiros”. Ele considera que os conteúdos “verdadeiros” devem ser articulados com as novas forças emergentes para instrumentalizar as classes subalternas em suas lutas sociais. A expressão conteúdos “verdadeiros” é utilizada por Santos com base em Snyders. Baseando-se em Snyders, (Santos, 1992) considera que o professor deve ser, para as classes subalternas, uma instância auxiliadora, e não uma potência hostil no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem trabalhados por eles.

De fato, os conteúdos parecem exercer uma significativa função ideológica. Considerando as afirmações de Santos, a transmissão de conhecimentos não parece ser um problema para as classes dominantes. O problema é o tipo de conteúdo que é transmitido. No livro do Instituto de Estudos Empresarias, intitulado *Educação em crise*, Jaramillo<sup>33</sup> (1994) demonstra em sua afirmação a preocupação e indignação em relação ao conteúdo que ele considera que é transmitido no ensino público latino-americano:

#### IDEOLOGIA OU EDUCAÇÃO

O ensino público latino-americano é uma realidade eloqüente. Há mais de um quarto de século mantém sólidos vínculos com a teoria marxista, que impregna sua pedagogia, seus sentimentos, sua maneira de ser. Como parte essencial do projeto cultural do socialismo, transformou-se na peça chave dos distúrbios sociais. A função acadêmica e de pesquisa deu lugar às estruturas de perversão estudantil. É um foco vivo e beligerante de denúncias contra a sociedade capitalista, através do motim, da suspensão de aulas e faltas frequentes. Aumentou o divórcio entre o sistema de ensino e os cidadãos. Protagoniza uma síntese hostil do Estado contra a sociedade. Estudantes e professores, com raras exceções, se confundem em um movimento de descontentamento e insatisfação que alenta a luta política por meios antidemocráticos. Não existe, nesse caso, tolerância com respeito a outras formas de pensar e agir (p. 17).

Nas afirmações de Santos (1992) assim como na de Jaramillo (1994) os conteúdos ganham relevância como possibilidade de reafirmação ou de contestação de uma determinada realidade social. Por meio de sua posição, o segundo autor compreende a importância dos

---

<sup>33</sup> “Advogado de nacionalidade colombiana, foi deputado regional e editor. É catedrático universitário de história das idéias políticas e de Economia Política” (JARAMILLO, 1994, p. 19).

conteúdos como parte essencial do projeto cultural do socialismo. Por isso, acredita que o fato de eles serem associados a tal projeto é um erro.

No entanto, no atual contexto, é importante reconhecermos a existência do projeto cultural do capitalismo, assim como suas manifestações. Uma delas é a ênfase nos conteúdos úteis. Como lembra Sennett (2006), a cultura que vem emergindo pressiona os indivíduos para que não percam oportunidades, exige o corte de laços, especialmente os gerados pelo tempo. A cultura emergente do novo capitalismo repudia o esforço e o compromisso. O compromisso está cada vez mais escasso, sobretudo, o que diz respeito à lealdade institucional, por conseguinte, estamos vivendo um modo de vida cada vez mais superficial.

O compromisso exige fechamento, abrindo mão de possibilidades para concentrar-se em uma coisa só, geralmente está ligado à necessidade de fazer algo bem feito que caracteriza um artesão orgulhoso e possessivo em relação ao que fez. Para Sennett (2006), o fazer algo bem feito é um compromisso desinteressado, e o que pode motivar as pessoas emocionalmente, de outra forma elas sucumbem na luta pela sobrevivência. Ao contrário, a mobilidade do novo mundo do trabalho impede que o desejo de fazer algo bem feito possa enraizar-se nas experiências de uma pessoa ao longo de anos ou décadas. “O sistema educacional que treina as pessoas para o trabalho móvel favorece a facilidade, às custas do aprofundamento” (p. 177).

Na cultura do novo capitalismo, as capacitações fixas são rapidamente postas em questão. Cada vez mais as organizações valorizam capacitações humanas portáteis “a capacidade de trabalhar em vários problemas com um plantel de personagens constantemente mudando, separando a ação do contexto” (*Ibid.*, p. 131). “[...] A mobilidade mental evita envolver-se em profundidade [...]” (*Ibid.*, p. 179). Assim, o trabalho em constante mudança não é uma posse, nem tem conteúdo fixo, e isso significa o triunfo da superficialidade no trabalho. “Uma organização em que os conteúdos estão constantemente mudando requer mobilidade para resolver problemas; qualquer envolvimento profundo num problema seria contraproducente, pois os projetos terminam tão abruptamente quanto começaram [...]” (*Ibid.*, p. 117).

Como lembra o autor, essa nova forma de trabalho impede a formação do caráter, pois este é expresso na prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro, pela busca de metas a longo prazo. “O termo caráter concentra-se, sobretudo, no aspecto à longo prazo de nossa experiência emocional [...]” (SENNETT, 2003, p. 10). A formação do caráter depende de virtudes estáveis como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua, por isso ela está

sendo impedida por essa nova forma de trabalho, pois tais hábitos estão desaparecendo no novo capitalismo. O autor lembra que para “[...] imaginar comunidades dispostas a enfrentar o novo capitalismo, devemos também pensar na força do caráter”. Conforme Sennett (2003, p. 173):

Alguns filósofos franceses buscaram definir a disposição de permanecer na luta estabelecendo uma distinção entre *maintien de soi*, manutenção de si, e *constance à soi*, fidelidade a si: a primeira mantém uma identidade no correr do tempo, a segunda invoca virtudes como honestidade consigo mesmo sobre os seus defeitos. A manutenção de si é uma atividade mutável, uma vez que nossas circunstâncias mudam e nossa experiência se acumula; a fidelidade a si, como em ser honesto sobre os próprios defeitos, deve ser constante, independente do lugar ou idade em que nos encontremos.

Por meio de sua posição como representante dos interesses dos setores empresariais, Jaramillo (1994) reafirma a tese do livro de que a Educação está em crise. O autor associa tal crise ao fato de o ensino público latino-americano manter sólidos vínculos com a teoria marxista. Ao reconhecer a crise da educação, ele parece defender a necessidade de associá-la à cultura do novo capitalismo, ao trabalho móvel, pois em sua opinião, no ensino latino-americano, a função acadêmica e de pesquisa é um foco de denúncias contra a sociedade capitalista.

Jaramillo (1994) considera que há uma manipulação estatal do ensino na América Latina, que ocorre de forma oculta e silenciosa a partir dos conteúdos e dos programas de ensino. Ele denomina esse fenômeno de contracultura. Segundo ele os partidos socialistas e comunistas locais, fiéis ao legado gramsciano, penetram no sistema educacional e arrastam milhares de crianças pelo caminho mais curto em direção à violência. Para o autor, isso ocorre pela inculcação da luta de classes, que há alguns anos foi denunciada por Jean François Revel no caso do ensino francês.

As posições dos representantes dos meios empresariais em relação aos conteúdos, especialmente do ensino público, não ficam reduzidas às preocupações ou críticas. No atual contexto de hegemonia das corporações empresariais, eles viabilizam várias ações de influência na educação escolar e, particularmente, nos conteúdos do ensino. Segundo Falleiros (2005), os organismos privados de hegemonia, mais do que nunca, adotam um modelo de sociabilidade baseado, sobretudo, em estratégias educacionais por meio da difusão dos conteúdos, das habilidades e dos valores para obter o consenso.

A educação do “novo homem” vem sendo propagada por diferentes meios, visando conformá-lo aos pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e a um modelo de cidadania para a sociabilidade capitalista. Nessa perspectiva, a escola continua sendo espaço privilegiado para tal conformação de acordo com os princípios hegemônicos (FALLEIROS, 2005).

Após mais de uma década nos países “desenvolvidos”, a partir dos anos 1990, o “modelo de competências” foi incorporado no contexto brasileiro e, desde os seus primeiros momentos, a escola foi espaço de disseminação de suas idéias e seus princípios com a decisão das autoridades nacionais da Educação de implementá-lo em nossas salas de aula por meio das DCN e dos PCN. No entanto, não foi realizada uma discussão com as comunidades escolares (TOMASI, 2004).

Tal “modelo”, no Brasil, apresenta relação com uma mudança na centralidade das políticas a partir dos anos 1990. Conforme Peroni (2003), nos anos 1980, elas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Já nos anos 1990, elas passam a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade. O eixo das políticas deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços.

Nos anos 1990, na América Latina, os organismos internacionais passaram a estabelecer a pauta de discussões referente às propostas de elaboração curricular tendo como referência a ofensiva neoliberal e sua proposta de globalização da economia. Dessa forma, substituíram os professores e a “população usuária da escola” (*Ibid.*).

No entanto, a fase de transição política e de tentativa de democratização referentes às décadas de 1980 e 1990, esteve presente na elaboração das propostas curriculares. Muitos dos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores, assim como suas demandas para melhorar a qualidade da educação nos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990 foram incorporados pelo MEC.<sup>34</sup> Tal órgão governamental incorporou-os de maneira ressignificada,

---

<sup>34</sup> Silva (1994, p. 1-2), denomina refuncionalização:

o mecanismo utilizado pelas instituições sociais do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, e de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é, apreender o que ameaça e contesta a sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras

por meio da reformulação curricular da Educação Básica (fundamental e média). Tal reforma curricular foi um dos principais pilares do seu programa de reforma educacional, afinado à nova LDB. Assim, os PCN foram elaborados para orientar os professores no que se refere aos conteúdos e às práticas em sala de aula (FALLEIROS, 2005).

Peroni (2003) considera que ocorreu uma terceirização no processo de elaboração dos PCN. Em tal processo, não foram privilegiados como interlocutores, organismos da sociedade representativos do segmento educacional.

Em 1995, uma equipe, composta por professores com exercício no Ensino Fundamental, especialistas, assessores e consultores nacionais e estrangeiros, foi contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) mediante um acordo de prestação de serviços. O trabalho teve duração de cinco anos, segundo uma das coordenadoras desse processo. Os principais critérios para a contratação diziam respeito à prática dos profissionais, experiência em escola dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, ou trabalho na formação de professores (*Ibid.*).

Foram realizados seminários em quatro regiões brasileiras com o objetivo de ouvir a opinião dos professores, em especial do Ensino Fundamental. Eles foram realizados sob a coordenação da Câmara de Educação Básica (CEB), que exerceu sua função de assessoria ao MEC em resposta à solicitação do ministro Paulo Renato de Souza. Parte dos documentos elaborados a partir dos seminários foi encaminhada à SEF no sentido de contribuir para o aprimoramento da proposta do PCN (*Ibid.*).

Os estudos preliminares para justificar a implantação dos PCN partiram dos projetos curriculares de estados e municípios. O MEC considerou que os projetos elaborados pelas secretarias estaduais de Educação estavam defasados. Por isso, colocou a necessidade de novos parâmetros nacionais e de recentralização das políticas públicas. Foi feita, também, uma análise, pela Fundação Carlos Chagas, sobre os currículos oficiais dos Estados e de algumas capitais, e dos currículos internacionais que foram instituídos por reformas semelhantes a que seria implantada no Brasil. “Entretanto, o que parece ter sido a grande matriz da nova proposta curricular foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO” (FALLEIROS, 2005, p. 216).

---

dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, refuncionalizando-as, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica.

Conforme Bonamino e Martinez (2002), os primeiros PCN definidos pelo MEC foram para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, no final de 1995. Essa versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação de professores e acadêmicos de várias instituições do país.

“A primeira versão dos parâmetros foi enviada a cerca de 400 especialistas, solicitando-se um parecer a respeito do documento em geral ou da parte referente à especialidade dos consultados” (PERONI, 2003, p. 105). Entre os pareceres que foram emitidos por associações de pesquisa e por universidades, embora a maioria dos relatores da ANPED reconhecesse a legitimidade do PCN, o questionamento dos seus membros refere-se ao fato de o PCN tornar-se um projeto de controle político do conhecimento, e também aponta o risco de um currículo nacional eliminar espaços de contestação e de expressão de grupos subordinados. Já a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) questiona a própria legitimidade do documento, bem como o suposto consenso de um currículo nacional em torno de questões como a ‘qualidade de ensino’ e ‘cidadão’ vinculadas ao projeto societário neoliberal (FALLEIROS, 2005).

Outra crítica dos pareceristas em relação aos PCN é que, na sua fundamentação, não foi feito um balanceamento entre a psicologia do conhecimento e as bases históricas, antropológicas e sociológicas e também quanto à metodologia pautada no construtivismo e a falta de clareza quanto às possibilidades do uso de outros métodos. Eles criticaram também o curto prazo dado pelo MEC para análise e elaboração das discussões e relatórios sobre o PCN e a falta de articulação de seus formuladores com os especialistas e os grupos significativos na área (*Ibid.*).

Tais pareceres foram discutidos pela SEF nas unidades federativas. A nova versão dos PCN, considerando as observações, críticas e sugestões, foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em setembro de 1996, para a sua deliberação sobre a proposta (BONAMINO; MARTINEZ, 2002).

Vale ressaltar, que o CNE foi criado pela Lei nº 9.131/95 caracterizado como órgão representativo da sociedade brasileira, com o objetivo de contraponto ao MEC, possibilitando-lhe uma maior aproximação da realidade brasileira. No entanto, foi marcado um descompasso entre o CNE e o MEC já na divulgação da primeira versão do PCN pelo MEC. O MEC priorizou a aprovação rápida dos PCN pelo CNE para que fossem efetivados pelos professores nas redes de ensino. Como observam Bonamino e Martinez (2002, p. 375):

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs (*Ibid.*, p. 375).

[...] a ausência de colaboração em torno da questão curricular entre o MEC e o CNE e, portanto, a falta de diálogo entre a produção curricular desses dois atores políticos iriam permanecer como uma constante durante a elaboração, divulgação e implementação dos PCNs para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental (*Ibid.*, p. 376).

Segundo as autoras, a metodologia utilizada pelo CNE, para a elaboração das DCNs declarou os PCNs não obrigatórios. O MEC, por sua vez, ignorou os documentos do CNE sobre as diretrizes curriculares para a educação nacional na elaboração dos PCN, pois nenhum documento elaborado pelo CNE figura entre as obras consultadas. O MEC baseou-se em documentos legais de caráter mais geral. Portanto, há omissão do MEC em relação à elaboração curricular do CNE. Tal descompasso entre o MEC e o CNE explicita que a política educacional do governo federal, a partir da segunda metade dos anos 1990, caracteriza-se pela excessiva centralização das decisões.

Verificamos que a educação escolar é constituída por interesses diferenciados, portanto, implica disputa. A posição do Estado no contexto de constituição da reforma curricular é de articulação das reformas educacionais aos interesses das corporações transnacionais. Visamos analisar as características dos PCN que expressam tal articulação por meio da fundamentação na noção das competências.

## **2 – A orientação do ensino por competências do MEC por meio dos PCN**

Nosso objetivo é analisar a influência da noção das competências nos PCN. Analisaremos também a implicação para a educação escolar brasileira.

A mundialização e a transnacionalização da economia propõem a necessidade de padrões comparáveis na educação de diferentes países. Nesse sentido, no início dos anos 1990, iniciaram-se os processos de transformação curricular, dando origem aos novos ordenamentos curriculares. A expansão, descentralização e redistribuição de responsabilidade orçamentária dos sistemas educativos fazem com que tais ordenamentos curriculares assumam diversas

formas, denominações e estatutos jurídicos em vários países da América Latina. Nessa nova dinâmica, há uma mudança quanto à responsabilidade pela definição dos principais conteúdos de ensino que historicamente sempre esteve a cargo do Estado. Atualmente, não há mais clareza sobre em que nível se resolve a responsabilidade pelos conteúdos da educação como eixo articulador do currículo escolar (BRASLAVSKY, s.d.).

Para Peroni (2003), a proposta educacional vive uma contradição em um contexto de redefinição do papel do Estado. As corporações empresariais que ela denomina de Estado máximo estabelecem sua hegemonia no controle educacional, e o Estado, denominado por ela de Estado mínimo, assume seu financiamento. A autora considera que, no Brasil, o controle ideológico da Educação acontece por meio dos PCN e da avaliação institucional. É o capital que detém a hegemonia. De acordo com Falleiros (2005), os PCN baseiam-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade. Dessa forma, favorece a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas, configurando-se em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais brasileiras.

No contexto brasileiro, a elaboração dos PCN é parte dos compromissos assumidos pelo Brasil no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Tal Plano resultou de um acordo internacional do Ministério da Educação e do Desporto<sup>35</sup>, tendo como referência a *Conferência de Jomtien* e a *Declaração de Nova Delhi*<sup>36</sup> (Ibid., 2003).

Falleiros (2005) considera que no projeto de sociabilidade capitalista está a direção da proposta educacional como um todo. Assim, o poder não está mais restrito ao Estado, já que o capitalismo vem se impondo nas sociedades urbano-industriais contemporâneas por meio do consenso. Coutinho (2005, p. 13) lembra que “eles afirmam que a burguesia brasileira tem agora de se empenhar para ser não apenas classe *dominante*, como já o é há mais de um século, mas

---

<sup>35</sup> Denominação do MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso.

<sup>36</sup> Da *Declaração de Nova Delhi* resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Tal declaração foi assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo (PERONI, 2003).

Da *Declaração de Nova Delhi* e da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* resultaram posições consensuais pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.)

também classe *dirigente*, educadora do consenso, tal como é exigido nas sociedades mais complexas [...]”.

Assim, a necessidade de padrões comparáveis na educação de diferentes países está expressa na orientação da mudança curricular brasileira por meio dos PCN, que propõem o estabelecimento de uma referência curricular comum para a formação escolar no Brasil. Tal referência curricular tem como objetivo possibilitar a cada criança ou jovem brasileiro, o

[...] acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, PCN, 1997, p. 35).

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e participação responsável na vida social (*Ibid.*, p. 33).

De acordo com os PCN, na sociedade democrática, o projeto educacional deve resultar do próprio processo democrático. Ele não pode atender a um projeto de sociedade e de nação com a imposição por parte do governo. Tal projeto deve envolver “a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais” (p. 33). Ao governo, cabe contribuir para a diminuição dos entraves no sentido de assegurar que o processo democrático se desenvolva (*Ibid.*).

Ora, essa afirmação dos PCN contempla as orientações dos organismos internacionais no que diz respeito à possibilidade de associar o projeto educacional à solução dos conflitos sociais. É principalmente nessa perspectiva que o ensino é orientado para competências. Para Noronha (2002, p. 86-87): “[...] trata-se de oferecer somente uma ‘cesta básica’ de educação rudimentar e nivelada por baixo (‘básica’), visando tornar os indivíduos mais eficientes na condução e gestão de sua própria pobreza, bem como controlar os conflitos sociais”.

Peroni (2003) lembra que a renovação curricular da década de 1980, no Brasil, foi associada à revisão das áreas de conhecimento, no sentido de atualizá-las e tornar sua abordagem mais próxima da realidade vivenciada pelo estudante. Em tal período, várias secretarias da Educação adotaram a prática de ampla consulta aos professores e, em muitos casos, à população usuária da escola, pois o que estava em pauta era a recuperação da relevância social dos conteúdos. Segundo ela, tais informações estão no documento introdutório preliminar dos PCN. Neste há um breve histórico da elaboração das propostas curriculares nos últimos anos.

No entanto, podemos verificar uma contradição entre a renovação curricular da década de 1980 e os PCN. A primeira contemplou a consulta aos professores e à população usuária da escola, já os PCN contempla a orientação dos organismos internacionais por meio da ressignificação das propostas dos professores e da população usuária da escola.

Conforme Braslavsky (s.d.), na atualidade, a mudança curricular baseia-se em critérios mais próximos à pertinência e à fertilidade para formar competências. Nesse sentido, a atualização acadêmica não é mais considerada um critério suficiente para legitimar tal mudança. Um dos questionamentos em relação aos conteúdos acadêmicos é o de que eles se desatualizam rapidamente, além disso, a atualização dos conteúdos não é o único critério para promover a mudança curricular.

Na década de 1990, embora os professores tenham sido incorporados como “protagonistas” da construção curricular, seja dos currículos como norma ou como ação, ao mesmo tempo, assumiu-se a necessidade de eles manterem diálogo com outros atores.

Admitiu-se ainda que esses outros não professores não podem ser somente pedagogos e técnicos especializados em currículos ou questões afins. Recorreu-se também a uma equipe de cientistas e acadêmicos que legitimaram as propostas de mudanças na sua atualidade epistemológica e científica” (BRASLAVSKY, s.d., p.14).

Grupos diferentes passaram a ser referência e a intervir nos processos de construção curricular, quais sejam: o empresariado, as Organizações Não Governamentais, os dirigentes políticos, os artistas e profissionais dos meios de comunicação. Tais grupos foram denominados interlocutores ou referentes da construção curricular e os professores devem estabelecer diálogo com eles para recuperarem suas melhores práticas com horizontes mais amplos (*Ibid.*). Considerando as análises de Tanguy (1997), podemos afirmar que tais tendências resultam em um processo de dessacralização do saber.

A partir de 1995, no Brasil, foi encerrado o diálogo do governo federal com os setores organizados da Educação por meio de associações científicas e sindicais. O governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas, entre eles o Instituto Herbert Levy que, no caso, era um dos representantes do setor empresarial. Com o apoio o MEC, por meio da organização do Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial, promovidos nos dias 3 e 4 de agosto de 1992, o Instituto apresentou sua proposta

para Educação, assim como outros interlocutores. No referido Seminário, chegou-se à conclusão de que o problema da escola pública fundamental seria a repetência, não a evasão, portanto ele seria de qualidade, não de quantidade (PERONI, 2003).

Então, foram geradas duas propostas de ação para que o governo equacionasse tal problema, quais sejam: o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade (avaliação institucional), e considerando as condições da economia brasileira, o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para assegurar os insumos básicos necessários para a operação eficaz e eficiente das escolas. Essas duas propostas passaram a ser, juntamente com os PCN, os eixos de ação do governo para a política educacional apresentada a partir de 1995, cuja lógica passou a ser a da produtividade (*Ibid.*).

Com o aumento no acesso à escola básica, a ênfase na produtividade é justificada visando resolver os altos índices de repetência e evasão. “Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar” (BRASIL, PCN, 1997, p. 27).

Este foco no ensino ‘básico’ é justificado porque considera-se que este nível de ensino representa o momento em que os indivíduos podem adquirir as ferramentas mínimas necessárias para participarem no mercado moderno como consumidores e produtores eficientes e competitivos (NORONHA, 2002, p. 87).

Quase todos os materiais curriculares na América Latina partem do princípio de formar as competências dos jovens, e não de transmitir informações, tendo-se em perspectiva que eles saibam aprender, conviver e empreender nas condições do século XXI. Os materiais curriculares propõem mudanças para facilitar a gestão de uma educação mais flexível no sentido de atualizar os conteúdos de ensino e as metodologias pedagógicas, sem tanta rigidez estrutural como no passado (BRASLAVSKY, s.d.).

No Brasil, a defesa da proposta oficial de ensino para competências ocorre por meio dos PCN. O argumento é de que elas não visam acabar com os conteúdos, mas substituir o seu antigo tratamento tradicional descontextualizado e estanque dado pelas disciplinas escolares. Nesse sentido, as competências configuram-se em um novo método de trabalho dos conteúdos escolares básicos.

[...] Os textos específicos das disciplinas englobadas pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias buscam afirmar a necessidade de ‘selecionar conteúdos’ que partam de problemáticas contemporâneas específicas e que envolvam a constituição de uma certa cidadania<sup>37</sup> (FALLEIROS, 2005, p. 223-224).

No projeto educacional expresso nos PCN, os conteúdos assumem papel central, mas se considera que eles não devem ser compreendidos como são comumente aceitos pela tradição escolar. Os PCN propõem um projeto educacional que demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, assim como sua ressignificação, no sentido de que a noção de conteúdo escolar se amplie para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, PCN, 1997). A centralidade no conhecimento refere-se a uma “cesta básica” de educação, afinada com o conceito de “utilidade com eficiência” (NORONHA, 2002, p. 77).

Os PCN (1997) propõem que “os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico” (BRASIL, PCN, 1997, p. 45). Por isso, a instituição escolar deve promover o exercício da cidadania democrática

[...] no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores (*Ibid.*, p. 45). As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas [...] (*Ibid.*, p. 47).

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política (*Ibid.*, p.34).

---

<sup>37</sup> “Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar ‘toda a história da humanidade’, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo” (BRASIL, 1999, p. 305 *apud* FALLEIROS, 2005, p. 224).

De acordo com os PCN (1997), para que os estudantes vivenciem diferentes formas de inserção social e política, a escola deve propiciar a eles capacidades, tais como,

[...] o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático [...] (p. 33-34).

O ponto de partida para os processos de construção curricular na América Latina é o desafio de construir competências. “Dessa maneira as escolas para os adolescentes e jovens formarão, ao mesmo tempo suas capacidades cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas. Em termos mais simples, tratar-se-ia de ensinar a saber e aprender, a ser, a conviver e empreender” (BRASLAVSKY, s.d., p. 16). Nos documentos de vários países, a competência é definida de um modo amplo como um saber fazer, com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer. Ela é expressa também “como um procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento que permite resolver um problema material e espiritual; prático ou simbólico: fazendo-se responsável pelas conseqüências” (*Ibid.*, p. 16).

Os objetivos educacionais dos PCN (1997) são definidos em termos de capacidades, pois uma vez desenvolvidas, podem se expressar em uma variedade de comportamentos. No eixo de desenvolvimento de capacidades do estudante que os PCN adotam, os conteúdos curriculares não são considerados como fins, mas como meios. Os conteúdos devem estar a serviço do desenvolvimento das capacidades e serem consistentes e coerentes com os objetivos, pois cabe à escola possibilitar aos estudantes o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo.

Na explicitação das capacidades, são definidos os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. Eles são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular.

A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais (*Ibid.*, p. 69-70).

Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular (*Ibid.*, p. 57).

Nos PCN (1997), “os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (p. 74). Com efeito, o que se busca é a equidade no desenvolvimento das competências e não a uniformidade na aquisição de conteúdos. Assim, o propósito é o de que os currículos orientados para a formação das competências permitam aos jovens selecionar conteúdos e atividades que os permitam aprofundar algumas capacidades ou conhecer melhor certos temas de seu interesse. Com isso, pretende-se que eles tenham mais oportunidade de desenvolver nos colégios também aqueles aspectos de sua personalidade que os diferenciam (BRASLAVSKY, s.d.). Tal orientação fundamenta-se “nos ideários pedagógicos contemporâneos, que concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído” (DUARTE, 2000, p. 108).

Essa proposta reflete a perspectiva ideológica da política do BM, pois “o que se espera dos indivíduos é que adquiram as habilidades que os capacitem minimamente a saber buscar conhecimentos [...]” (NORONHA, 2002, p. 79). Na orientação do BM, “não é preciso que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela comunidade” (*Ibid.*, p. 80).

A substituição da lógica da igualdade pela da equidade expressa-se nos documentos das políticas educacionais. Nessa perspectiva, há o deslocamento da educação da esfera do direito social, como “direito de todos e dever do Estado” da Constituição Federal, para o plano individual, tendo como regra geral o critério do mercado. Ao buscar a compreensão lógica e histórica do significado do termo equidade, Saviani (1998 *apud* Noronha, 2002) identificou-o como “o equilíbrio entre o mérito e a recompensa” (p. 72-73).

Ora, o mérito e a recompensa são definidos pelo modo como o indivíduo se coloca no mercado. Dessa forma, há o predomínio da razão utilitária que corresponde à desregulamentação do Direito. A “equidade com qualidade, significa: utilidade com eficiência, cujo critério de referência é o mercado” (SAVIANI 1998 *apud* NORONHA, 2002, p. 73). Sennett (2003) considera que, no novo capitalismo global, os velhos valores como habilidades específicas e realizações de longo prazo foram substituídos por novas convicções sobre mérito e talento.

Por isso, o ideal de “equidade” visa atenuar as desigualdades sociais, mas ignora a possibilidade de que sejam abolidas. “Nesse sentido, a anúnciação do fim da luta de classes revela-se uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço da hegemonia capitalista” (FALLEIROS, 2005, p. 212).

A noção das competências tem como referência a equidade. De acordo com Braga (2003), a equidade se transformaria numa dimensão importante da conciliação dos interesses capitalistas e de progresso social na sociedade. Justiça e equidade são consideradas válidas na medida em que contribuem para o mercado do consumo.

Conforme Oliveira (23/8/2006), em um contexto em que a classe está sendo substituída pela pobreza, as carências estão sendo transformadas em direitos, assim, já não há direitos, mas carências, uma vez que as políticas têm como centralidade o assistencialismo. As políticas atuais têm como objetivo administrar o conflito pela funcionalização da pobreza e não colocá-la em cheque.

Dessa forma, o capital tem a capacidade de adiantar-se à reivindicação tornando a luta dos que reivindicam inútil, desfazendo os processos de construção das classes e das identidades. Assim, não há espaço para a política, já que ela está sendo anulada pela economia, usurpada e colonizada pelo mercado (*Ibid.*).

Para Oliveira (23/8/2006), o capitalismo contemporâneo, globalizado, vem tornando a política irrelevante. Esse fenômeno está relacionado à sua nova modalidade de acumulação, à dominância financeira que subordinou as finanças nacionais à mundial. Portanto, tornou, “[...] os Estados nacionais incapazes de fazer política econômica e, no limite, qualquer política, até a social, que por isso assume cada vez mais as formas de assistencialismo”. Por conseguinte, a política torna-se impotente e irrelevante, tornam-se dispensáveis a cidadania e a democracia. “A política fica reduzida a atender às necessidades funcionais do novo sistema” (DUPAS, 2007, p. 77).

Além da orientação dos organismos internacionais para a elaboração de parâmetros curriculares, existe também a orientação da Cepal para o conhecimento, que é proposta no documento, de 1992, *Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade* (PERONI, 2003). Miranda (1996) aponta a necessidade de se questionar se essa concepção de conhecimento não responderia aos interesses dos processos produtivos. Nesse sentido, atenderia a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa),

comprometendo, assim, as possibilidades de universalização de conhecimentos. Para a Cepal, o conhecimento se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar). Noronha (2002) denomina esse “novo paradigma de conhecimento” de novo tecnicismo, pois ela considera que há um deslocamento do ensinar para o aprender e do formar para o treinar.

No contexto da universalização do capitalismo, a reforma da Educação é direcionada para uma razão instrumental, havendo uma profissionalização da ciência, do conhecimento, da escola, e do fazer escolar (especialmente por meio do currículo) com o objetivo de regulação social. Tal reforma é parte de um movimento social mais amplo, caracterizado por mudanças sociais inerentes a esse processo. Nessa perspectiva, a ciência adquire um papel de precisão e controle considerados características das ciências físicas e naturais, aproximando-se mais da economia e da política. Com esse processo de naturalização do social, mediado pela escola em geral, ocorre a formação do novo cidadão como indivíduo “individualista”, como ser singular, cuja inteligência, caráter, desempenho e moralidade podem ser identificados e medidos independente de sua relação com a comunidade. Nesse contexto, a realidade não é questionada em suas contradições como decorrentes da prática social humana (SILVA JR., 2002).

A disciplinarização dos saberes parece adquirir relevância por meio da orientação do currículo pelos órgãos oficiais e, por conseguinte, na redefinição dos conteúdos e métodos escolares, visando reafirmar a hegemonia do capital em um contexto de transnacionalização das corporações empresariais. Por isso, as referências para a formação dos indivíduos são as habilidades, os comportamentos, o que implica uma relação de adaptação. Os saberes ficam, assim, subjugados a uma condição de utilidade, da viabilização de uma funcionalidade para o consenso. É nessa perspectiva que parece caminhar a tentativa de ressignificação dos saberes e das práticas de professores e estudantes, além de outros emergentes no âmbito social. Assim, o objetivo da revisão dos conteúdos visa ao modelamento dos indivíduos.

É preciso, portanto, distinguir as tendências gerais das intenções e das materializações concretas, já que não apenas os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício do poder, mas que também, ao lado dos poderes ‘oficiais’, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. Trata-se de saberes descentrados, polimorfos, muitas vezes fragmentários, assim como de saberes gerais que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais mas que, pelo contrário, permitem recuperar a memória histórica dos

enfrentamentos e das resistências, favorecendo assim a oposição à tirania dos discursos globalizantes, com suas hierarquias e privilégios. Esses saberes alternativos enfrentam saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais. Por isso são saberes que levam em conta as lutas e os interesses em jogo e, portanto, as lutas e os interesses que atravessam os códigos teóricos, o território mesmo dos saberes legítimos (VARELA, 1994, p. 92-93).

Varela (1994) considera que, no momento atual, a disciplinarização dos saberes e dos sujeitos continua vigente por meio do currículo, de matérias e dos programas fechados, que predominam nos níveis mais elevados de ensino. Tal disciplinarização também está presente quando há o rompimento dos saberes por “matérias” e sua substituição por unidades temáticas nos níveis mais baixos da carreira escolar. Conforme a autora, na atualidade, os saberes que são objetos de transmissão nas instituições educacionais são sacrificados em favor de destrezas cognitivas, pois o uso unilateral dos códigos psicológicos se constitui no principal e inquestionado obstáculo epistemológico. O controle dos saberes e dos sujeitos tende a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética no caso de aparente interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Verificamos a transposição da noção das competências para a educação escolar brasileira, assim como a sua influência. Verificamos que a reforma educacional brasileira fundamenta-se no ajustamento da reforma curricular às orientações dos organismos internacionais, portanto na desconsideração dos interesses da sociedade brasileira. Embora seu processo tenha revelado a disputa na redefinição dos conteúdos, das práticas, enfim na constituição de um projeto educacional para a sociedade brasileira, os PCN são fundamentados na noção das competências.

Visamos verificar se a noção das competências é implementada em uma escola vinculada à Universidade estadual e em outra estadual que mantém parceria com empresa. Como ocorre a implementação?

### CAPÍTULO III

#### ESCOLA A: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Temos como objetivo apresentar a organização do trabalho na Escola A, visando, com isso, fundamentar nossa compreensão sobre a orientação, ou não, do ensino por competências nela. No entanto, vale salientar, que nosso objeto de estudo não é sobre a história da escola, mas, sim, sobre a orientação do ensino por competências na instituição. Para isso, esboçaremos de maneira geral a sua organização.

Quais características dessa Escola que determinam a sua especificidade, seja na orientação ou não do seu ensino por competências? Como tais características contribuem para a reafirmação, ou não, de tal orientação? São essas as questões pensadas inicialmente.

A Escola de Aplicação teve origem a partir da criação de uma classe experimental de 1º ano primário nas dependências da Faculdade de Educação. Ela era associada a um Centro Regional de Pesquisas Educacionais. A partir da referida primeira classe, foi constituída a Escola Experimental, em agosto de 1958. O objetivo da Escola era realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO (PLANO ESCOLAR, 2006).

A Escola Experimental, que era mantida pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do MEC, foi denominada Escola de Demonstração a partir de 1962, devido às suas experiências e propostas pedagógicas diferenciadas (*Ibid.*).

Quando o Centro Regional de Pesquisas Educacionais foi extinto, vinculou-se à Faculdade de Educação e, desde 1973, foi denominado Escola de Aplicação da Faculdade de Educação. Ela originou-se da Escola de Demonstração que foi incorporada à universidade estadual nos termos do convênio firmado entre a referida universidade e o MEC. O Ensino Médio foi implantado na Escola em 1985 (*Ibid.*).

É possível afirmar que, por meio dos dados apresentados, em seu período inicial de funcionamento, a Escola de Aplicação era apenas associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Após a extinção deste, ele foi incorporado à Escola de Aplicação, que só foi assim denominada a partir de tal incorporação. Até então, a Escola era denominada “Escola de

Demonstração”. Então, o fato de a Escola ter sido apenas associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em um primeiro momento, faz com ela apresente uma experiência distinta até o período anterior à incorporação do referido Centro. Então, em um primeiro momento, ela era apenas associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais, depois mantida, depois o incorporou.

De acordo com informações contidas no Plano Escolar de 2003 e no Regimento de 2006, a Escola foi fundada em 1959. Foi denominada de Escola de Aplicação de 1º e 2º graus da Faculdade de Educação da Universidade por meio do Decreto Federal nº 71.409 de 20/11/72. Passou a denominar-se Escola de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio da Faculdade a partir da promulgação da Lei 9394/96.

Pelo fato de ter sido associada ao Centro Regional de Pesquisas do INEP, e mantida por ele, é possível considerar a peculiaridade da escola como pertencente à rede pública. Desde então, ela esteve vinculada a um contexto de produção do conhecimento dentro do contexto escolar brasileiro.

A Escola é vinculada a uma das mais importantes universidades públicas do país. A Escola está situada na Cidade Universitária. Por isso, é possível estabelecer vínculos visando beneficiar estudantes, pais, funcionários e professores devido aos recursos de tal comunidade.

O seu vínculo com a Universidade estadual, que é considerada a principal em produção de pesquisa no país, parece apontar para um projeto diferenciado de escola pública. Sua denominação de Escola de Aplicação evidencia uma perspectiva de experimentação, de um espaço em que o conhecimento seja construído e não apenas reproduzido.

É importante ressaltar que as escolas de aplicação são uma invenção de John Dewey (1859-1952). Ele tinha como objetivo estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia. Foi assim que, influenciado pelo experimentalismo das Ciências Naturais, ele resolveu criar uma escola-laboratório ligada à universidade em que lecionava (*NOVA ESCOLA*, jan./fev. 2003).

No Brasil, além dessa Escola de Aplicação, existem outras. Elas se diferenciam em relação às demais escolas públicas do país, entre outros fatores, pelo fato de serem vinculadas às universidades públicas e serem geridas por elas, por terem melhores verbas, por estarem inseridas em uma comunidade acadêmica, por terem professores com boa qualificação. Estes, entre outros fatores, contribuem para que elas tendam a apresentar um melhor nível de

desempenho, e realmente é o que foi constatado pelo MEC ao avaliar as escolas públicas em relação aos últimos quatro anos do Ensino Fundamental.

“A maioria das 160 escolas com qualidade de Primeiro Mundo é vinculada a universidades públicas [...]”. A seguinte afirmação é feita no jornal “*O Estado de São Paulo*” (24 jun. 2007, p. A3): “Mais conhecidas como ‘Colégios de Aplicação’, essas escolas são verdadeiras ilhas de excelência, com custos cinco vezes superiores à média da rede pública e professores com nível universitário”.

Os estudantes da Escola integram a universidade e possuem registro estudantil que os identificam como pertencendo a ela. Os estudantes provenientes de famílias de baixa renda recebem assistência financeira da universidade por meio de bolsas de alimentação, uniforme, transporte e material escolar, concedida de acordo com triagem socioeconômica realizada pela Coordenadoria de Serviço e Assistência Social (COSEAS). No ano de 2006, 170 estudantes recebiam alguma bolsa de assistência escolar (PLANO ESCOLAR, 2006).

Os estudantes com dificuldades financeiras recebem refeições gratuitas no Restaurante Central, por meio do COSEAS. Os demais estudantes podem fazer refeições com a compra de tíquete específico a preço subsidiado. Além de fazerem uso do Centro de Práticas Esportivas (CEPE da universidade) nas aulas de Educação Física, os estudantes ainda podem frequentá-lo livremente fora do período das aulas e nas férias escolares, tendo acesso a todos os seus recursos. O Hospital Universitário (HU) também pode ser utilizado pelos estudantes para atendimento médico de urgência e para consultas e tratamentos nos ambulatórios específicos (*Ibid.*).

Na reunião de 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, da qual participam a direção, as coordenadoras e os professores, realizada no dia 3/2/2003, foi informado que, a partir de 2000, o COSEAS organizou melhor a distribuição de bolsas de assistência contínua e que essas bolsas não eram garantidas até o referido período, pois dependiam de verbas da APM. De acordo com o COSEAS, uma das características das famílias assistidas tem sido o desemprego e o endividamento. A porcentagem aproximada de estudantes assistidos era de 15% até 2003, e em 2003, atingia os 20%.

Na Escola de Aplicação, existem 23 classes e cada uma é formada por no máximo 30 estudantes. Tal limite é ultrapassado somente em caso de reprovação ou trancamento de matrícula. Cada ano ou série de escolaridade possui duas classes, exceto a primeira série do Ensino Fundamental de nove anos, implantada no ano letivo de 2006, com 30 estudantes. Os

trabalhadores da Escola têm como objetivo a criação de outra classe de primeira série do Ensino Fundamental com nove anos e formada por 30 estudantes, visando restabelecer o padrão de duas classes por ano escolar (PLANO ESCOLAR, 2006).

O total de estudantes do Ensino Fundamental e Médio é de 690. Na Escola, existem nove classes de Ensino Fundamental I – 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries; oito classes de Ensino Fundamental II – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries; e seis classes de Ensino Médio. O número de estudantes por série/turno: Ensino Fundamental I (tarde) – (1<sup>o</sup> EF9 30)<sup>38</sup>, (1<sup>o</sup> EF8 60)<sup>39</sup>, (2<sup>o</sup> EF8 60), (3<sup>o</sup> EF8 60), (4<sup>o</sup> EF8 61); Ensino Fundamental II (manhã) – (5<sup>o</sup> EF8 60), (6<sup>o</sup> EF8 62), (7<sup>o</sup> EF8 60), (8<sup>o</sup> EF8 59); Ensino Médio (manhã) – (1<sup>o</sup> EM 60), (2<sup>o</sup> EM 62), (3<sup>o</sup> EM 56). A Escola tem dois turnos. O horário das aulas dos estudantes do 2<sup>o</sup> ciclo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental) e do Ensino Médio (1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano) é das 7h20 às 12h55; dos estudantes do 1<sup>o</sup> ciclo (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental) é das 13h10 às 17h40 (*Ibid.*).

Quanto ao desempenho escolar dos estudantes em porcentagem no ano de 2004, Ciclo I<sup>40</sup> (aprovação 100%; não teve reprovação e abandono), Ciclo II (aprovação 98,76%; reprovação 1,24%; não teve abandono), Ensino Médio (aprovação 97,33%; reprovação 2,67%; não teve abandono). Em 2005, Ciclo I (aprovação 99%; reprovação 1%; abandono nenhum), Ciclo II (aprovação 98,33%; reprovação 1,26%; abandono 0,41%), Ensino Médio (aprovação 95,72%; reprovação 2,14%; abandono 2,14%) (*Ibid.*).

No ano de 2006, de acordo com o Plano Escolar, a Escola de Aplicação desenvolveu as seguintes atividades extracurriculares: Clube de Geografia e História (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental), Projeto Monitoria (5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental), Leitura e Produção de Texto (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental), Plantão de Dúvidas de Matemática (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio), Oficinas de Filosofia (Ensino Médio), PAF-Maracatu (2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e Ensino Médio), Grupo de Dança do Fundamental (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental), Treinamento de Futebol de Campo (8<sup>a</sup> série do Ensino

---

<sup>38</sup> Ensino Fundamental de 9 anos, tem 30 estudantes.

<sup>39</sup> Ensino Fundamental de 8 anos, tem 60 estudantes.

<sup>40</sup> A proposta de estruturação da escolaridade por ciclos é adotada pelos PCN. O PCN compreende que tal proposta permite a organização do tempo escolar visando a distribuição dos conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Conforme os PCN: “[...] A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento” (p. 39). <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

Fundamental), Vamos Contar uma História? (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental), Oficina de Leitura e Produção de Textos (5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental), Oficina ORELER (Ensino Médio), Plantão de Dúvidas (2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio), Concepção Visual – Festa da Escola de Aplicação, Iniciação Científica em Filosofia no Ensino Médio, Café Filosófico (Ensino Médio) e Projeto Estúdio de Som e Laboratório de Fotografia (*Ibid.*).

A cada ano, são sorteadas as 60 vagas da 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Aos filhos de professores e funcionários da Faculdade de Educação, é reservado 1/3 delas; aos filhos de professores e funcionários da universidade, é reservado 1/3; e 1/3 para a comunidade em geral. O fato é que 2/3 das vagas são reservadas à universidade, dos quais 1/3 exclusivamente aos professores e funcionários da Faculdade de Educação. As vagas que sobram em uma das categorias são sorteadas para a categoria seguinte. As que sobram por desistência são novamente oferecidas na mesma categoria. Na primeira categoria é comum sobrarem vagas, as quais passam para a categoria seguinte (PLANO ESCOLAR, 2006).

Quanto às demais séries, são sorteadas as vagas remanescentes que resultam da transferência de estudantes. Tais vagas são atreladas às suas categorias de origem, isto é, o seu público alvo é a categoria à qual a vaga está vinculada. Caso não haja inscritos na respectiva categoria, a vaga é oferecida à categoria seguinte. A cada ano aproximadamente mil famílias tentam matricular seus filhos na Escola de Aplicação (*Ibid.*).

Na reunião de 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, do dia 3/2/2003, em que participam a direção, as coordenadoras, orientadoras e os professores, foram apresentados dados da avaliação socioeconômica dos estudantes da Escola. Tais dados são de 1990 e 2000. Todos eles revelam a heterogeneidade dos estudantes, tanto em relação à renda familiar como em relação à escolaridade dos pais.

Sendo assim, os estudantes da Escola são heterogêneos quanto à origem cultural, condições socioeconômicas e renda mensal das famílias. A composição das classes de estudantes mantém essa heterogeneidade, e a relativa ao desempenho escolar deles (PLANO ESCOLAR, 2006). Sobre a heterogeneidade dos estudantes, a professora “A” entrevistada em 30/3/2006 afirma: “a gente tem alunos aqui de (...), que mora em Jundiaí, aluno que mora em Itapeverica. Nossa! Alunos de lugares distantes que vem para cá, sabe? Da favela São Remo, filhos de doutores, professores titulares, você tem tudo misturado na sala [...]”. Devido a tal heterogeneidade, essa diversidade cultural parece indicar que a concepção de formação da

Escola supera a adaptação, no sentido da emancipação dos seus estudantes, além do pragmatismo da realidade social.<sup>41</sup>

Quanto aos estudantes da 1ª série do Ensino Fundamental, 43% residem próximo à universidade, 11% residem em bairros centrais, 10% residem na grande São Paulo (zona oeste) e 34% em outros locais. Quanto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, 55% residem em bairros próximos à universidade, 15% em bairros centrais, 7% na grande São Paulo (zona oeste) e 23% em outros locais (LIVRO DE ATAS da 5ª série do EF ao 3º ano do EM. Reunião do dia 27/8/2003).

No Regimento anterior, o de 1998, a maior modificação foi a organização do ensino em ciclos com progressão continuada, visando a adequação às orientações da LDB de 1996. Em tal Regimento, consta a organização dos Ensinos Fundamental e Médio da Escola por ciclos. O 1º ciclo do Ensino Fundamental compreendia do primeiro ao quarto ano. O 2º ciclo do Ensino Fundamental compreendia do quinto ao oitavo ano e o Ensino Médio era composto de um único ciclo de três anos. Por esse sistema, deixou de haver reprovação ao final de cada ano, e passou a ocorrer ao final do ciclo, exceto quando o número de faltas excedia os 25% do total das aulas dadas (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003).

A organização do Ensino Fundamental por meio de subciclos consta no Regimento de 2006. O Ensino Fundamental da Escola é organizado por Ciclos. O 1º Ciclo compreende da 1ª a 4ª séries. O 2º compreende da 5ª a 8ª séries. Estes ciclos são divididos em quatro subciclos. O 1º subciclo do 1º ciclo compreende 1ªs e 2ªs séries. O 2º subciclo do 1º ciclo compreende os 3ªs e 4ªs séries. O 1º subciclo do 2º ciclo compreende as 5ªs e 6ªs séries. O 2º subciclo do 2º ciclo compreende as 7ªs e 8ªs séries. O Ensino Médio da Escola é seriado, organizado em três anos: 1º, 2º e 3º.

Em entrevista que nos foi concedida em 21/3/2006, uma funcionária e mãe de estudantes da Escola relata que a implementação dos subciclos foi originada da insatisfação dos próprios estudantes devido à preocupação deles com a qualidade do ensino. Verificamos que a discussão sobre a organização ciclos, no sentido de sua manutenção ou não, estava sendo realizada pelos professores desde as reuniões de 2003, associada à orientação do ensino para competências por

---

<sup>41</sup> A heterogeneidade expressa pela convivência de classes sociais diferenciadas no espaço da Escola A pode significar a possibilidade de que a instituição tenha uma concepção de formação no sentido da emancipação dos seus estudantes. Sendo assim, pode haver uma tendência de a Escola superar uma concepção de formação instrumentalizada, de acordo com a realidade dos estudantes e da sua adequação ao mercado de trabalho.

meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Conforme os PCN (1997), o primeiro conteúdo está relacionado a fatos e princípios, e os outros, a valores, normas e atitudes.

Na reunião de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, uma das professoras menciona que há diferença entre ciclo e progressão continuada. Já o diretor considera que a Escola pode ter o ciclo e a progressão continuada sem estarem relacionados entre si, e que para haver ou não retenção não precisa alterar a organização do ciclo. Na reunião do dia 7/2/2003 um professor propõe manter os ciclos como estão, mas não manter a retenção.

Pelo Regimento de 2006, no Ensino Fundamental, o Sistema é de Progressão Continuada no interior dos subciclos. Conforme análise e decisão do Conselho de Classe, poderá ficar retido o estudante que tiver desempenho global não satisfatório, no último ano de cada subciclo. Assim, o estudante retido cursará somente o último ano de cada subciclo. O estudante que tiver frequência menor do que 75% do total de aulas de uma ou mais disciplinas ao final de cada ano fica retido, conforme análise e decisão do Conselho de Classe. No Ensino Médio, o sistema é seriado: a cada ano, fica retido o estudante que tiver desempenho global não satisfatório, conforme análise do Conselho de Classe.

O diretor e o vice-diretor da Escola são escolhidos entre os seus professores e os da Faculdade de Educação por eleição direta<sup>42</sup>. No entanto, a Escola é subordinada à direção da referida faculdade. O Regimento de 2006 da Escola deixa claro que ela pertence à Faculdade de Educação, ela é uma unidade da estrutura da Faculdade, além de uma instância complementar a tal Faculdade para o ensino, a pesquisa e a extensão. A Escola é regida por seu Regimento, que é aprovado pela congregação da Faculdade de Educação, e é regida também pelos regimentos da referida faculdade e o da universidade. O Regimento de 2006 da Escola contém alguns artigos que expressam a sua subordinação à Faculdade de Educação. No Título II da organização administrativa – Capítulo I Da Gestão administrativa da Escola, os artigos 5º, 6º e 8º deixam clara tal condição:

ARTIGO 5º – Respeitadas as competências exclusivas da Congregação e do Conselho Técnico Administrativo da (o nome da Faculdade), a gestão Administrativa da Escola de Aplicação dar-se-á pelas seguintes instâncias: I. Conselho de Escola II. Diretoria III Assistência Técnica de Direção IV Secretaria

Seção I do Conselho de Escola

---

<sup>42</sup> A posse da atual direção da Escola de Aplicação foi em 5 de setembro de 2005.

ARTIGO 6º. – O Conselho de Escola de natureza consultiva, deliberativa e recursal, é a instância máxima da Escola de Aplicação, cabendo recursos de suas decisões apenas à Congregação da Faculdade de Educação.

ARTIGO 8º – Compete exclusivamente ao Conselho de Escola deliberar sobre as seguintes questões: I. Discutir e adequar, para seu âmbito, as diretrizes da política educacional estabelecida pela (o nome da Faculdade) II. Decidir sobre a organização e o funcionamento da EA, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela (o nome da Faculdade).

O fato de a Escola ser subordinada a congregação da Faculdade de Educação aponta a limitação da sua autonomia, bem como a reafirmação de uma hierarquia. Logo, por melhor qualificação que seus trabalhadores tenham, a sua participação tende a acontecer de acordo com o limite das relações definidas por instituições hierárquicas.

A Escola tem 46 educadores. Tal denominação se refere à carreira funcional da universidade. A função de professor é exercida por 41. Quarenta professores têm jornada de 40 horas semanais e um 1 tem jornada de 30 horas semanais. A “Equipe Técnica-Pedagógica” é formada por três educadores, e a “direção administrativo-pedagógica” é exercida por dois educadores (PLANO ESCOLAR DE 2006).

[...] Os professores são contratados em jornada de 40 horas semanais ou outra, por proposta justificada pelo Diretor da EA, a ser aprovada pelo Conselho Técnico Administrativo (CTA), garantida a distribuição entre os trabalhos de docência, aperfeiçoamento profissional, pesquisa, preparação de aulas e atendimento aos alunos (REGIMENTO, 2006).

Vale ressaltar que, entre direção, coordenadoras, orientadoras e professores da escola, existem alguns mestres e outros especialistas. Os professores são 12; as professoras são 29. Desses 41, 11 são mestres e 4 são especialistas. Os professores mestres são três, as professoras com título de mestrado são oito, e as especialistas são quatro professoras. O diretor da Escola é mestre e duas (2) orientadoras educacionais, coordenadoras<sup>43</sup> são mestres.

---

<sup>43</sup> As orientadoras educacionais exercem atividade de coordenadoras pedagógicas e também de orientadoras educacionais. A função do orientador pedagógico-educacional visa ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem sob a responsabilidade da Escola. O objetivo é que o orientador pedagógico-educacional amplie a possibilidade de articular projeto pedagógico da escola ao trabalhar com estudantes, professores e famílias.

Para favorecer a execução de suas atribuições, o conjunto de classes da escola foi dividido em três blocos, cada um sob a responsabilidade de uma orientadora: de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental – incluindo-se, neste bloco, o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos – de 5º ao 8º Ano do Ensino fundamental e Médio. O

<b>Professores(as)</b>			
<b>1ª a 4ª séries do EF</b>	<b>Formação</b>	<b>Disciplinas que lecionam</b>	<b>Classes</b>
Professora Polivalente A	Pedagogia (mestrado)		1ª série
Professora Polivalente B	Pedagogia (mestrado)		1ª série
Professora Polivalente C (*)	Pedagogia (mestrado)		4ª série
Professora Polivalente D	Pedagogia (especialização)		1ª série
Professora E (*)	Pedagogia	Língua Port./Estudos Sociais	4ª série
Professora Polivalente F	Pedagogia		Sala de acompanhamento
Professora G	Pedagogia (mestrado)	Língua Port./ Estudos Sociais	2ª série
Professora H (*)	Matemática	Matemática/Ciências	3ª série
Professora Polivalente I	Pedagogia		3ª série
Professora Polivalente J (*) <sup>44</sup>	Pedagogia		2ª série
Professora Polivalente K	Pedagogia (especialização)		1ª série
<b>Língua Portuguesa</b>			
Professora A	Língua Port. (especialização)	Língua Port.	1º, 2º e 3º EM
Professora B	Língua Port.	Língua Port.	1º, 2º e 3º EM
Professora C	Língua Port.	Língua Port.	5ª e 6ª séries do EF
Professora D	Língua Port.	Língua Port.	7ª e 8ª séries do EF
<b>Línguas Estrangeiras</b>			
Professora A	Letras	Língua Francesa	7ª, 8ª EF e 2º, 3º EM
Professor B	Língua Ing./Port.	Língua Inglesa	5ª, 6ª EF e 2º, 3º EM
Professora C	Língua Ing./Port.	Língua Inglesa	7ª, 8ª EF e 1º, 2º EM
Professor D	Língua Franc./Port. (mestrado)	Língua Francesa	5ª, 6ª EF e 1º, 2º EM
<b>Arte</b>			
Professora A	Ed. Artística	Artes Cênicas	2ª, 7ª, 8ª EF e 1º, 2º EM
Professora B	Ed. Art./Música (especialização)	Arte	3ª, 4ª, 6ª EF e 1º, 2º EM
Professora C	Ed. Artística	Arte	1ª, 3ª, 5ª, 7ª EF e 1º, 2º EM

critério foi manter-se o mais próximo possível dos sub-ciclos de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, reduzir ao máximo o número de professores com quem o orientador deverá manter contato sistemático (PLANO ESCOLAR, 2006. p. 85).

<sup>44</sup> (\*) Professoras entrevistadas

<b>Educação Física</b>			
Professor A	Ed. Física	Ed. Física	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> EF
Professor B	Ed. Física	Ed. Física	8 <sup>a</sup> EF; 1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professora C	Ed. Física	Ed. Física	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> EF
<b>Ciências Humanas</b>			
Professor A	História	História	7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> EF
Professor B	Geografia (mestrado)	Geografia	7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> EF
Professora C	Geografia (mestrado)	Geografia	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> EF
Professora D	Geografia	Geografia	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professor E	História	História	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> EF
Professora F	Filosofia	Filosofia	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professor G	História (mestrado)	História	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
<b>Ciências Naturais</b>			
Professora A	Ciências Biológicas (mestrado)	Biologia	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professora B	Física	Ciências	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> EF
Professora C	Química (mestrado)	Química	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professora D	Ciências Biológicas	Ciências	7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> EF
Professor E	Física	Física	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
<b>Matemática</b>			
Professor A	Matemática	Matemática	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> EF
Professora B	Matemática	Matemática	2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> EM
Professor C	Matemática (mestrado)	Matemática	8 <sup>a</sup> EF e 1 <sup>o</sup> EM
Professor D	Matemática	Matemática	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> EF
<b>Diretora Geral</b>			
Professora A	Pedagogia (Livre Docência)		
<b>Vice-Diretora Geral</b>			
Professora A	Pedagogia (Livre Docência)		
<b>Assessoria Administrativa Pedagógica</b>			
Professor A	História (mestrado)		
Professora B	Geografia		

<b>Orientadora Educativa/Coordenadora Pedagógica</b>			
Professora A (*)	Pedagogia		
Professora B (*)	Pedagogia (mestrado)		
Professora C (*) <sup>45</sup>	Pedagogia (mestrado)		

A relação de hierarquia que é imposta à Escola em relação à universidade evidencia-se com a denominação da direção, das coordenadoras, orientadoras e dos seus professores de educadores, de acordo com a carreira funcional da universidade. Essa hierarquização e essa divisão explicitam, de maneira geral, na escola brasileira, a divisão do trabalho entre aqueles que são trabalhadores do Ensino Básico e os que são trabalhadores do Ensino Superior. Ela é reproduzida na relação da universidade com a própria escola vinculada a ela.

Dessa forma, a divisão do trabalho no meio acadêmico acontece pela posição de poder na hierarquia institucional. Parafraseando Sennett (2006), as relações hierárquicas de poder são consentidas sempre na esperança de que ele seja alcançado, a longo prazo, por quem não o tem. Assim, as relações burocráticas parecem justificar que a subordinação e a divisão sejam aceitas. Foucault (1979, p. 77) ressalta que:

[...] as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse.

Outras atividades decorrentes da divisão do trabalho são relacionadas a seguir. A instituição tem dezenove funcionários que exercem atividades de apoio, técnico e administrativo: um Assistente Técnico de Direção, três auxiliares administrativos, um auxiliar de manutenção, um analista de sistemas, uma bibliotecária, dois técnicos administrativos, cinco técnicos de apoio educativo, um técnico de documentação e informação, um técnico de laboratório, uma recepcionista e duas secretárias (PLANO ESCOLAR, 2006).

---

<sup>45</sup> Entrevistadas

Para a limpeza da Escola, existe uma equipe terceirizada de trinta funcionários contratada pela Faculdade de Educação por meio de licitação pública. A vigilância também é terceirizada. E totalizam oito vigilantes (*Ibid.*).

Os funcionários contribuem para as condições de trabalho na Escola e, por conseguinte, para que o trabalho nela seja de qualidade. Se existem funcionários para assumirem as tarefas técnicas e administrativas da instituição, a direção, as coordenadoras, orientadoras e os professores podem se dedicar ao trabalho pedagógico. O recreio dos estudantes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries da Escola não é de responsabilidade dos professores, pois existem inspetores para cuidar das crianças durante tal período. Tal fato despertou-nos atenção, pois em outras escolas públicas na quais já trabalhamos, estagiamos ou observamos como pesquisadora, o recreio dos estudantes é de responsabilidade dos professores.

Nessa escola, durante o recreio, os professores reúnem-se em sua sala, que é ampla, contém computadores com Internet, além de painéis com várias informações sobre eventos acadêmicos, atividades da universidade, entre outros. Quando observamos a aula de Ciências, que é lecionada pela professora de Matemática, tivemos a oportunidade de acompanhar a professora e os estudantes ao laboratório. Havia um técnico responsável por ele e por desenvolver as atividades com os estudantes, com o acompanhamento da professora. Em nossas observações na biblioteca, verificamos que os estudantes também são orientados por quem lá trabalha, e são auxiliados pelo professor quando estão desenvolvendo atividades de sua disciplina.

A Escola tem uma biblioteca com um acervo em torno de 26.000 títulos, não processados. Houve a contratação de dois funcionários em 2003: uma bibliotecária e um técnico em documentação e informação (PLANO ESCOLAR, 2006).

O projeto para a formalização da existência da biblioteca da Escola de Aplicação, mediante integração ao organograma do Serviço de Documentação e Biblioteca (SBD) da Faculdade de Educação, foi encaminhado à Reitoria da Universidade em 1999. Com a aprovação do projeto, a biblioteca da Escola de Aplicação tornou-se um ramal do SBD/FE(o nome da universidade) com o reconhecimento pelo Sistema Integrado de Biblioteca Sibi/o nome da universidade (*Ibid.*).

A biblioteca realiza aproximadamente mil empréstimos mensalmente. O seu espaço é utilizado semanalmente, no período da manhã, por cerca de duzentos 240 estudantes em atividades e projetos acompanhados por seus professores. Cerca de 80 estudantes realizam leituras

e pesquisas no horário do intervalo das aulas. São agendadas aulas extras na biblioteca, pelos professores, de acordo com a necessidade deles. Cerca de 360 estudantes, acompanhados pelos seus professores, participam de projetos no período da tarde. Cerca de 150 estudantes circulam semanalmente, no período da tarde, para realizarem pesquisas e trabalhos, sem acompanhamento dos professores. Cerca de 15 professores visitam a biblioteca semanalmente (*Ibid.*).

Conforme o Plano Escolar de 2006 da Escola, a comunidade escolar, por meio de avaliação, tem apontado para a necessidade de ampliar o acervo bibliográfico da biblioteca. A proposta no Plano Escolar de 2006 é de que ao longo do ano tenderia a ser constante o contato com setores da universidade, com a APM e outros parceiros para a atualização do acervo e adequação do espaço físico.

Nesses termos, o item 5 do (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico da Escola é intitulado “**A comunidade e outros parceiros**” (*Ibid.*, p. 21). Quanto aos outros parceiros a Escola propõe “estabelecer vínculo com parceiros externos que possam trazer contribuições à escola, oferecendo atendimento especializado as famílias e estudantes, além de garantir melhorias físicas do espaço escolar” (*Ibid.*, p. 22).

Nessa perspectiva, quanto à parceria da Escola com organizações e instituições privadas, na reunião do dia 16/3/2003<sup>46</sup>, o diretor encaminhou uma discussão com a finalidade de captação de recursos. Tal discussão foi encaminhada em virtude da solicitação de alguns professores. Segundo o diretor, “qualquer parceria será objeto de discussão no Conselho de Escola. Se vier a acarretar efeitos no cotidiano escolar, será discutido com os professores”<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Vale ressaltar que todas as reuniões as quais nos referirmos, nos capítulos III, IV e V, foram registradas nos Livros de Atas da Escola A, os quais consultamos durante o processo de pesquisa. Faremos referência aos documentos pertencentes às duas escolas pesquisadas no texto. Eles podem ser consultados nas escolas A e B.

<sup>47</sup> O diretor expõe que “os contratos que vem sendo firmados pela escola e pela Associação de Pais e Mestres (APM) - ex: Instituto Stefannini - atende a uma orientação da Reitoria”. Após ser apresentado ao Conselho de Escola, este aprovou esse projeto de parceria com duas ressalvas “[...] 1 – futuros projetos de parceria serão submetidos ao Conselho e 2 – outros contratos também serão submetidos ao Conselho” (REUNIÃO, 16/3/2003). Em parceria com a referida empresa a Escola conseguiu verbas para dois projetos. Para isso, esta teve de divulgar o patrocínio da empresa durante a festa da Escola, que foi um dos projetos financiados. Conforme a coordenadora dos 4 últimos anos do Ensino Fundamental, o patrocínio da empresa será mencionado nas faixas da festa. “Durante a festa, haverá um painel explicativo sobre a empresa. Esses procedimentos estão sendo definidos na comissão da festa e na APM. Haverá a elaboração de um relatório sobre essa parceria que será disponibilizado aos professores”. A empresa financiou a construção de playground para os estudantes do primário - esse é o segundo projeto - e disponibilizou 8h para estudantes do Ensino Médio freqüentarem um curso de informática. Na reunião do dia 28/4/2004 é afirmado que “as parcerias podem se dar por interesse da Escola, podendo envolver ou não recursos financeiros. A ética deve pautar as parcerias”. Na referida reunião, fala-se da “fiscalização das parcerias: Já existe uma deliberação do Conselho de Escola de que quaisquer parcerias devam ser aprovadas no âmbito deste órgão”.

A Escola ocupa três prédios junto à Faculdade de Educação, que são divididos em 3 blocos e possui 27 salas de aula. Os prédios A e o B foram construídos nos anos 1960 e passaram por algumas obras de readequação. No bloco A, funcionam seis salas de aula, duas salas de Artes Plásticas, uma de Arte Musical, uma para almoxarifado da área de Arte, uma dos professores da área de Arte, um salão usado para aulas de Educação Física, seis banheiros e uma sala destinada à construção de um estúdio musical/fotográfico (PLANO ESCOLAR, 2006).

No bloco B, funcionam: seis salas de aula, uma sala do Centro de Memória da Escola, quatro banheiros, portaria da Escola, uma sala para sede da Associação de Pais e Mestres (APM), uma lanchonete, uma cozinha/refeitório adaptada para atividades pedagógicas, uma sala de reunião e uma sala do Grêmio estudantil. Existe um Anfiteatro, acoplado a esses dois blocos A e B, com 242 lugares, com uma sala de som, uma sala de circulação, dois vestiários e dois banheiros (*Ibid.*).

Em 1995, foi construído o bloco C. Nele, funcionam: as salas da direção, da vice-direção, da “equipe técnico-pedagógica”, secretaria, sala de reprografia, sala de reuniões, sala dos professores, biblioteca e sala de leitura, doze banheiros, sete salas de aula, cinco salas de professores agrupados por área de conhecimento, um laboratório de Química, um laboratório de Física, um laboratório de Biologia, um laboratório de Ciências, um laboratório de Informática, uma sala do projeto de prevenção ao uso indevido de álcool e outras drogas e uma sala de

---

A necessidade de os profissionais da Escola discutirem sobre o que caracteriza o espaço público foi colocada por um professor na reunião do dia 8/10/2003. Para ele essa discussão deveria ser feita com a comunidade. Segundo o professor, a Faculdade de Educação está privatizando um espaço público. No entanto, o diretor lembra que as discussões realizadas na Escola de Aplicação não têm o poder deliberativo sobre o uso do espaço da Faculdade.

A demanda pelo desenvolvimento de projetos faz parte da readequação da Escola às mudanças. Ela os coloca no Plano de Ações da Gestão 2003 da APM, visando ao aprimoramento qualitativo do processo educacional. Nesse sentido, no seu (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico), está colocado o desenvolvimento do Programa Arco-Íris visando ao desenvolvimento de projetos e ações que promovam a melhoria da qualidade de ensino. Com o objetivo de desenvolvê-lo, serão buscadas parcerias com entidades da sociedade civil, para a sua viabilização financeira.

Consta também no (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico) que há na Escola um estudo para verificar a “viabilidade para a criação de um Centro de Estudos da Escola de Aplicação, com o objetivo de gerar e disseminar metodologias de ensino”. O possível parceiro é a Fundação Vitae. No (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico) da Escola também há um exemplo de parceria com o Instituto Stefanini para o “Apoio e Assistência Psico-Social para as crianças e jovens com necessidades específicas, em parceria com entidades da sociedade civil” (*Ibid.*, p. 23).

Além do Programa Arco-Íris, o (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico) indica que a Escola desenvolverá o Projeto EA Qualidade de Vida, visando dar continuidade às discussões que dizem respeito à qualidade de vida das crianças e dos jovens da EA como, por exemplo, a questão ambiental e reciclagem do lixo.

O Plano de Ações da Gestão 2003 da APM também tem como objetivo a criação de um programa de voluntariado estudantil, visando ao engajamento dos estudantes em atividades solidárias com a parceria da Escola e entidades do bairro no qual ela está situada.

No que se refere à parceria da Escola A com empresas, verificamos que é uma experiência fundamentada em discussões, portanto, que expressa reservas e resistências. Apesar de aceitar tal parceria, a escola tenta reafirmar a sua autonomia.

recursos audiovisuais. O bloco C recebeu nova pintura em janeiro de 2002, e todos seus banheiros foram reformados (*Ibid.*).

A área externa é extensa, composta de amplos jardins e uma horta. Há uma quadra poliesportiva, uma quadra de vôlei, um pequeno campo de futebol, pátio coberto e descoberto. A Escola também utiliza, via acesso próprio, quadras cobertas e descobertas cedidas pelo (Centro Esportivo da Universidade), para as aulas de educação física do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio (*Ibid.*).

O espaço da Escola é amplo e bem cuidado, as salas de aula são amplas, bem iluminadas e bem arejadas, comportando as várias atividades realizadas pelos estudantes. As carteiras apresentam boas condições.

Quando os estudantes picham a Escola ou a degradam eles são punidos por tal comportamento. A punição dos estudantes é reafirmada no Livro de Atas das reuniões da Escola. De acordo com o Manual de Normas de Convivência da Escola (s.d. p. 2):

[...] Condutas que transgridam os princípios e as normas de convivência estarão sujeitas a **sanções e medidas disciplinares**.

As **sanções** devem ter caráter educativo. Por isso, a Escola de Aplicação privilegia as sanções reparatórias e baseadas na reciprocidade, isto é, que tenham relação com a falta cometida e que possibilitem a reparação do dano causado. Limpar o que sujou, consertar o que quebrou, devolver o que pegou, repor a matéria de aula perdida, ser excluído de uma situação em que está perturbando, são alguns exemplos de sanções por reciprocidade. A realização de trabalhos que contribuam para a comunidade, a permanência extra na escola, a realização de outras tarefas e a privação de alguma atividade excepcional, são outras possibilidades de sanção.

A sanção pode vir acompanhada de medidas disciplinares prevista no Regimento Escolar da escola, a saber: **advertência, repreensão e suspensão**.

As medidas disciplinares serão atribuídas a cada ano letivo, devendo ser arquivadas no prontuário do aluno, para compor o histórico do seu processo na escola.

Quando não puderem ser encaminhados ou resolvidos no momento em que ocorrerem, os problemas de convivência deverão ser registrados no livro de ocorrências (Os grifos estão no Manual da própria Escola).

Esse manual reafirma a característica burocrática da organização do trabalho da Escola A, que tem como um dos seus fundamentos o poder disciplinar. Como bem lembra Foucault (1979), o poder disciplinar fabrica o indivíduo por meio de técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização.

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa ao anormal (...). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em um palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 2007, p. 152-153).

A escola tem um laboratório de Física, um de Química, um de Biologia e um de Ciências, com equipamentos permanentes e materiais para experimentos. Há um técnico de laboratório que auxilia os professores no planejamento e na preparação das aulas, bem como no desenvolvimento das atividades práticas (PLANO ESCOLAR, 2006).

O uso de recursos audiovisuais pelos professores é freqüente. *Racks* móveis com aparelhos de TV, vídeo e DVD circulam pela Escola quando solicitados pelos professores nas salas ambientes, além de também existir na Escola uma sala equipada com tais aparelhos (*Ibid.*).

Os equipamentos audiovisuais e os materiais pedagógicos da Escola são: 1 data show, 1 mesa de documentos, 1 notebook, 13 aparelhos de televisão e 15 videocassetes, 1 projetor de diapositivos, 8 retroprojetores, 1 câmera de vídeo, 12 aparelhos portáteis toca-fitas, 1 jogo completo de mapas geográficos atualizados, 3 globos terrestres, alguns kits de material montessoriano, 8 kits de física para as séries iniciais, vidraria diversa e em grande quantidade para laboratório, reagentes químicos para experiências de laboratório (física, química, biologia e ciências). A Escola dispõe de um computador com impressora para cada área de conhecimento em torno das quais se organizam os professores (PLANO ESCOLAR, 2003).

O laboratório de informática da Escola de Aplicação (LIEA) tornou-se um ramal da Seção de Informática, com a criação do Serviço de Informática da Faculdade de Educação. As necessidades de atendimentos técnicos foram transferidas para a Seção de Informática. A Escola de Aplicação assumiu apenas as questões de caráter pedagógico (PLANO ESCOLAR, 2006).

O laboratório de informática da Escola possui 51 máquinas, sendo dividido em laboratório 1 e 2. O laboratório 1 está todo montado com computadores reciclados, que foram da Faculdade de Educação da universidade, constituindo-se, portanto, de equipamentos com limitações. Já o laboratório 2, possui 15 máquinas novas, scanner e impressoras, compradas recentemente com verba destinada para esse fim. Desde 2001, a Escola conta com um analista de sistemas para coordenar esse laboratório e um técnico de informática. Um novo analista de sistemas foi contratado em 2006, para auxiliar os professores no planejamento do uso dos equipamentos e do espaço (PLANO ESCOLAR, 2003).

Há uma média de três aulas semanais no LIEA. Durante o intervalo da tarde, os estudantes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental comparecem diariamente no LIEA. Durante o intervalo da manhã e na parte da tarde, os estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio comparecem diariamente para realização de pesquisas e trabalhos escolares (PLANO ESCOLAR, 2006).

Há constantes discussões em relação à reformulação da organização do LIEA. O objetivo é de que ele seja um espaço efetivo de ação pedagógica para auxiliar os professores na proposição de atividades didáticas (*Ibid.*).

Da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, cada classe possui uma sala de aula de referência, na qual é realizada a maior parte das aulas. A partir da 5<sup>a</sup> série, a maioria das aulas é ministrada em salas próprias para as disciplinas (salas-ambientes), entre as quais os estudantes devem se deslocar (*Ibid.*).

Os estudantes utilizam carteiras individuais e a disposição destas no espaço varia em função das aulas. Boa parte foi substituída no ano de 2001, outra no ano de 2003, e continua sendo renovada anualmente. Os estudantes adquiriram com recurso próprio, em abril/1999, armários de aço para uso individual, que estão espalhados pelos corredores da Escola. Nestes, são feitas reformas anuais, também custeadas pelos estudantes. A sala da 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental 9 dispõe de escaninho, planejado com o objetivo de que os estudantes guardem seus materiais de forma autônoma (*Ibid.*).

Para Dejours (1992), as condições de trabalho são definidas pelo ambiente físico, pelo ambiente químico, pelo ambiente biológico, pelas condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho.

Os “recursos físicos, materiais e humanos” da Escola A indicam condições de trabalho privilegiadas em relação às demais escolas públicas do país. No entanto, não são considerados suficientes por trabalhadores dessa escola que nos concederam entrevistas.

A organização do trabalho pode interferir nas condições de trabalho e vice-versa. Por organização do trabalho, Dejours (1992) entende não só a divisão do trabalho (o conteúdo das tarefas, a divisão delas entre os operadores, os ritmos impostos e os modos operatórios prescritos). Para ele, a organização do trabalho é, sobretudo, a divisão dos homens para garantir a divisão de tarefas, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidade e os sistemas de controle pelas relações de poder.

Como o próprio Dejours afirma (1992, p. 10): “[...] Quando a organização do trabalho entra em conflito com o funcionamento psíquico dos homens, ‘quando estão bloqueadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo dos sujeitos’, então emerge um sofrimento patogênico [...]”.

Portanto, as condições de trabalho não parecem ser determinadas apenas por fatores físicos. Mesmo que esses recursos da Escola sejam de qualidade, as condições de trabalho não se definem somente por eles. Contudo, consideramos que também e, principalmente, são as relações sociais e, por conseguinte a organização do trabalho que qualificam as condições de trabalho.

A Escola apresenta a mesma estrutura hierárquica característica das instituições burocráticas. Dessa forma, as relações sociais continuam submetidas a tais condições, uma vez que a lógica organizativa das relações sociais capitalistas tende a se estender para as atividades das escolas. Dentro das instituições burocráticas tais relações estão sempre submetidas às hierarquias e às relações de poder.

“As organizações burocráticas estão vinculadas à estrutura social. Elas reproduzem uma estrutura social característica de uma formação social” (MOTTA, 1981, p. 33). A reprodução da formação social capitalista e burocrática implica na reprodução do sistema de classes sociais, da força de trabalho, das relações de poder e submissão e das idéias dos homens sobre as relações sociais em geral. Assim, as organizações burocráticas recriam de maneira ampliada as condições de produção em uma dada sociedade, e em um dado sistema econômico (MOTTA, 1981).

Para Dejours (1992), a divisão do trabalho é acentuada com a rigidez da organização do trabalho. Nesses termos, os conteúdos significativos do trabalho são menores, assim como as possibilidades de mudá-lo.

[...] No entanto, sabe-se que, se estas formas de dominação são em muitos casos interiorizadas pelos indivíduos dando origem a fenômenos de ajustamento, conformismo, integração, etc., também há de se considerar que nenhuma forma de controle é absoluta. Haverá sempre um espaço em muitos casos extremamente pequeno, mas que permitirá a existência de uma relação entre os indivíduos e o exercício de uma autonomia [...] (MELO, 1995, p. 175).

Apesar do seu aspecto burocrático, a escola tem uma dinâmica sobredeterminada pela historicidade e pelas tomadas de posição política e ideológica. Tal dinâmica a caracteriza como organização continuamente recriada pelos seus trabalhadores. Por isso, quando ocorre a (re)construção institucional decorrente dos processos de apropriação das inovações, a escola nem sempre responde às orientações definidas no âmbito central (ARMENDANO, 2006).

Nos processos de mudança educacional, há uma relação complexa entre as dimensões estruturais, a historicidade e a ação dos trabalhadores. Esses processos expressam um complexo jogo de forças, de construção social, em que a escola não se reduz a um mero reverso das políticas. Assim, por meio de uma trama de interações, as relações de poder desvanecem-se, pois os trabalhadores têm ação na definição e na orientação das mudanças no interior das escolas. Portanto, existem variadas mediações entre a formulação das propostas governamentais e das práticas escolares, que incidem nas tomadas de posição e de apropriação dos trabalhadores das escolas em relação às orientações definidas em âmbito central (ALMANDOZ; VITAR, 2006). “O aparato institucional no qual se desenvolve a implementação das políticas educacionais constitui um lugar de mediação no qual se reconstruem os sentidos da política”. (*Ibid.*, p. 33).

As resistências dos trabalhadores no âmbito da educação escolar não são apenas à influência externa, mas também à reprodução da burocracia externa em seu âmbito. “A rigor, a prescrição técnica e a proliferação de regras burocráticas se contrapõem muitas vezes ao valor da autonomia profissional docente que postula a política” (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 39). Então, a apropriação das propostas governamentais pelos trabalhadores da escola acontece em contextos específicos de negociações. Tais propostas são recebidas e interpretadas de acordo com a experiência organizacional escolar. Os trabalhadores das escolas “contam com

capacidades diferenciais para negociar suas definições e suas iniciativas, dependendo do tipo de instituição e de seu vínculo com a política central” (SINISI, 2006, p. 77). As características específicas da escola e as tradições profissionais dos docentes podem explicar parte das suas práticas de resistência.

Verificamos que o fato de a Escola A ser vinculada à Universidade estadual contribui para condições de trabalho privilegiadas em relação às escolas públicas brasileiras. A escola possui corpo docente mais qualificado e que dispõe de jornada de trabalho de 40 horas divididas em trabalhos de docência, aperfeiçoamento profissional, pesquisa, preparação de aulas e atendimento aos estudantes. Portanto, caracteriza uma melhor condição de trabalho. No entanto, a Escola é subordinada à Faculdade de Educação da Universidade, o que pode interferir na autonomia dos seus trabalhadores, mesmo diante da possibilidade de a direção ser eleita entre seus professores. A seguir, analisaremos tal característica.

## **1 – Escola A: condições de trabalho**

Consideramos que a organização do trabalho é determinante no que se refere à autonomia<sup>48</sup> dos trabalhadores das escolas em relação às orientações dos órgãos oficiais. E a organização do trabalho influencia as condições de trabalho, que para nós não são apenas determinadas pelos aspectos “físicos, materiais e humanos”, mas pela maneira como a escola é organizada e como ela responde à orientação de racionalidade e burocracia. “Mesmo as más condições de trabalho são, no conjunto, menos temíveis do que uma organização de trabalho rígida e imutável”, é o que lembra Dejours (1992, p. 52).

---

<sup>48</sup> Conforme Cattani (1997):

[...] A autonomia compõe o imaginário libertário e impulsiona, de forma espontânea ou induzida, as reivindicações e as práticas que se opõem às normas arbitrárias, às hierarquias opressoras e à racionalidade produtivista privada. É seu corolário a apropriação coletiva, a descentralização, a participação consciente no processo produtivo, na vida em sociedade e na criação cultural (p. 28).

O princípio geral do autonomista contrapõe-se à lógica autoritária, ao poder decisório e discricionário empresarial ou estatal-burocrático. Opõe-se também, ao colaboracionismo ou ao participacionismo promovido e controlado pelas elites (p. 27-28).

A professora “A”, entrevistada no dia 30/3/2006, considera que na Escola de Aplicação falta ousadia dos trabalhadores no sentido do questionamento às orientações oficiais. Para ela, a boa qualificação dos profissionais nem sempre ajuda no que se refere à perspectiva de ruptura a tais orientações. Segundo essa professora, a qualificação, às vezes, até atrapalha, pois há uma preocupação com a imagem. A professora “A” fala:

[...] é um pouco falta de ousadia né, de não romper muito com isso (...) e às vezes eu acho que até que essa qualificação atrapalha (...) é acho que as pessoas se colocam, e aí não é uma coisa dessa Escola né, muito submissas (...) ah, uma qualificação acadêmica né, isso tolhe um pouco às vezes sabe (...) eu acho que há uma questão de imagem, uma coisa maluca [...].

A qualificação dos trabalhadores da Escola A, assim como a especificidade da própria instituição, pode reforçar a necessidade de adequação do indivíduo a uma estrutura organizacional estabelecida e legitimada socialmente. Nesse sentido, a fala da professora nos faz considerar a afirmação de Motta (1981, p. 51):

Existe, portanto, claramente, uma influência da organização sobre as estruturas inconscientes de personalidade. Tudo parece se dar na direção da fragmentação do indivíduo, no sentido da perda de controle sobre o processo de produção, as políticas da empresa e seu princípio de interligações.

Por razões econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas instaura-se um processo de submissão que é sempre reforçado e que se caracteriza pela perda de finalidade, sentido e crítica, pela despersonalização das relações entre os indivíduos e pela atribuição de uma personalidade à organização. O indivíduo passa a experimentar uma situação de engrandecimento e liberdade, pela identificação com a organização, ao mesmo tempo que se sente prisioneiro e inseguro.

Quanto à experiência dos trabalhadores da Escola A, podemos vislumbrar a tendência apontada na citação acima por Motta (1981). É provável que o próprio fato de a universidade ser de grande importância no país faça com que seus trabalhadores se sintam enaltecidos e orgulhosos por fazerem parte dela, vivendo a instituição mais do que as suas próprias vidas. Dessa forma, torna-se mais evidente a atribuição de personalidade à organização e despersonalização das relações entre os indivíduos, reforçando o processo de submissão à organização. A situação de engrandecimento e liberdade experimentada pelo indivíduo ocorre pela identificação com a instituição.

A despersonalização das relações entre os indivíduos resulta na sua individualização, portanto, enfraquece suas ações coletivas. Dessa forma, a emergência e elaboração de discussões e práticas que ponham em evidência as contradições das orientações burocráticas são dificultadas. Conforme Dejours (1992) com a individualização, não há mais lugar para as defesas coletivas. Ela tende a apagar as iniciativas espontâneas.

A individualização pode reforçar a lógica do gerenciamento nas instituições, com o predomínio de relações de dominação e de competição. Nesse contexto, pode ocorrer a fragmentação dos trabalhadores dificultando discussões e práticas que ponham em evidência as contradições das orientações burocráticas. Já “[...] a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistência à dominação” (HYPOLITO, 1991, p. 18).

No entanto, o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola é um espaço de confronto das relações sociais em que emergem resistências e acomodações. Tal organização é parte do movimento de desenvolvimento da própria sociedade capitalista. A base das relações de poder travadas no interior da escola é a sociedade capitalista. A escola não é imune à lógica capitalista. No entanto,

[...] A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento (...) a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPOLITO, 1991, p. 19).

Todavia, os trabalhadores da escola e seus estudantes podem constituir relações sociais diferenciadas do autoritarismo imposto pela estrutura social capitalista, desde que reconheçam os conflitos como possibilidade de superação de suas práticas sociais e de construção de um projeto político pedagógico lúcido, capaz de promover rupturas na dimensão técnica do objetivo pedagógico. Nesse contexto, o conhecimento compreendido como relação de conflito e de poder é fundamental, e pode ser apropriado de forma significativa visando ao questionamento do seu caráter ideológico de “verdade absoluta”. “[...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele (...) Que como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Ao falar sobre o cumprimento dos objetivos da Escola a coordenadora do Ensino Médio, entrevistada em 13/6/2005, falou também das condições de trabalho nela. A referida coordenadora reconhece que a Escola tem feito muito pouco o seu papel. Para ela, pelo fato de ser uma Escola de Aplicação, deveria ser um lugar de experimentação, de criação de práticas, o que caracteriza sua razão de ser, a intenção de criar situações que possam ser discutidas por outros, ter autonomia. Ela não acredita que sejam as condições de trabalho que impeçam a Escola de cumprir seu papel. O que inviabiliza, segundo seu ponto de vista, são as relações que se estabelecem internamente, “relações interpessoais” basicamente.

Essa coordenadora considera as condições de trabalho da Escola boas. O motivo de ela assim as considerar parece estar relacionado à sua concepção e compreensão sobre elas. Para ela, a Escola é privilegiada quanto a tais condições, uma vez que a instituição possui organização e jornada de trabalho favorável.

Ora, a coordenadora não parece reconhecer que as “relações interpessoais” são determinadas pela organização do trabalho e, especialmente, pela maneira como a escola está organizada. Em sua fala, ela não relaciona as “relações interpessoais” à organização do trabalho e não demonstra compreender que tal organização interfere nas relações sociais, portanto, na possibilidade de fortalecimento político e coletivo dos trabalhadores e estudantes da instituição.

As “relações interpessoais” das quais fala a coordenadora expressam as relações do trabalho influenciadas pela organização do trabalho. As relações do trabalho são

[...] todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores – e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis (...) as relações hierárquicas são fonte de uma ansiedade [...] (DEJOURS, 1992, p. 75).

[...] A partir dos efeitos específicos da organização do trabalho sobre a vida mental dos trabalhadores resulta uma ansiedade particular partilhada por uma grande parte da população trabalhadora: é o sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual. De certo modo, de despersonalização (*Ibid.*, p. 78).

[...] O medo e a ansiedade são os meios pelos quais se consegue fazer respeitar os preceitos hierárquicos [...] (*Ibid.*, p. 102).

A organização do trabalho não é reconhecida pela referida coordenadora como definidora do impedimento da realização de um trabalho de inovação na Escola. Ela também não faz a associação das relações que se estabelecem no interior da instituição com a real

organização do trabalho e com a situação de hierarquia. No entanto, o fato de ser mantida uma dependência administrativa em relação à Faculdade de Educação, bem como seus professores serem denominados de educadores, parece contribuir para que a autonomia deles seja limitada. Tal limitação é explicitada na relação de hierarquia entre a Escola e a Faculdade de Educação, assim como outras características, que analisaremos no desenvolvimento deste trabalho.

Por meio de algumas das entrevistas que nos foram concedidas verificamos que a autonomia dos trabalhadores da Escola era mais limitada, principalmente, antes do Regimento de 1998. Até então, seus diretores eram os professores da Faculdade de Educação. Em tal Regimento, foi introduzida a eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor, e eles podem ser eleitos entre os professores da própria Escola e docentes da Faculdade de Educação.

Antes do referido Regimento, o espaço para discussões e questionamentos que explicitassem conflitos era mais limitado, de acordo com a fala de algumas das entrevistadas. A professora “A”, que concedeu-nos entrevista no dia 30/3/2006, reconhece que antes não eram permitidas discussões entre os professores sobre os problemas da Escola. Segundo ela, a Escola já passou por vários momentos, e várias práticas. Ela afirma: “o fato da gente ter um espaço de discussão de todos os professores é uma coisa recente, antes não era permitido, não existia na Escola”. Essa professora lembra que houve época em que os estudantes ingressavam na Escola por meio de vestibulinho, o sorteio das vagas é uma conquista, foi um progresso, conforme ela.

Essa professora relata, ainda, que participou há pouco tempo de um Encontro Nacional de Escolas de Aplicação, e que grande parte delas ainda adotam o vestibulinho como forma de ingresso dos estudantes. Ela questiona:

[...] e aí é muito fácil né, você ter uma Escola de Aplicação com alunos que passaram por uma seleção, por um vestibulinho, aplicação do que né? (risos) (...) Então isso é uma coisa que eu gosto muito na Escola, me orgulha muito na Escola isso, é você ter na sala essa heterogeneidade, e você tem que se debruçar nisso e tem que fazer todo mundo aprender [...].

Quanto às condições de trabalho, os professores são contratados de acordo com relações trabalhistas regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>49</sup>. Conforme informação do Departamento de Recursos Humanos da Faculdade de Educação, poucos são contratados por

---

<sup>49</sup> “A Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, o mais importante instrumento de regulamentação das relações de trabalho no Brasil, trouxe, no plano individual, para os trabalhadores, garantias tais como carteira de trabalho, direito a férias, a horas-extras; no plano coletivo possibilitou o agigantamento da organização sindical [...]” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 284).

regime estatutário, eles já eram professores da Escola antes da nova forma de contratação. A fala da professora “A” reafirma tal informação: “nós temos alguns estatutários ainda, já em vias de se aposentar”. Mas ela acha que agora em toda a universidade o regime é CLT. A professora “A” fala sobre o regime de trabalho:

É CLT, mais não tem, é por exemplo, é se você tomar, em comparação a rede né, a rede tem os eventuais, e os ACTs<sup>50</sup> que não são nem CLT né, é diferente. Aqui nós somos celetistas, é efetivos porque não tem aquela coisa de eventual. A gente tem aulas, não falta aula pro professor, não tem nenhum eventual, todos têm a sua classe (ENTREVISTA - 30/3/2006).

A professora “A” justifica que apesar de ser celetista ela é efetiva, além de reconhecer todos os professores da Escola como efetivos. Ela se compreende como efetiva em oposição ao temporário. Mesmo não sendo estatutária ela se considera estável, efetiva para ela é o professor que tem contrato estável por tempo indeterminado. A sua fala revela que não é comum à cultura da instituição demitir os professores.

A justificativa da professora também revela a sua condição de trabalho diferenciada dos professores celetistas contratados pela Secretaria de Estado da Educação, estes são contratados por tempo determinado, para substituir o quadro efetivo incompleto. Além disso, a justificativa da professora pode revelar a necessidade de considerar a previsibilidade do seu emprego e da sua carreira.

De acordo com Sennett (2006), o tempo está no cerne do velho capitalismo, denominado por ele de capitalismo social. Um tempo de longo prazo, cumulativo, sobretudo, previsível. Nele, era possível definir como deveriam ser as etapas de uma carreira, relacionar um longo percurso de prestação de serviços em uma empresa. Nesse tempo, os indivíduos podiam compreender suas vidas como narrativas, na ordem da experiência. “Já o modelo institucional do futuro não lhes fornece uma narrativa de vida em funcionamento, nem a promessa de grande segurança no setor público” (Ibid., p. 124).

Sennett (2006) lembra que a maioria das pessoas precisa de uma narrativa contínua em suas vidas, tem necessidade de orgulhar-se de sua capacitação em algo específico e valorizar as experiências por que já passou. Por isso, o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos que nelas vivem, pois tende a valorizar uma individualidade voltada para o curto

---

<sup>50</sup> Admitidos em caráter temporário.

prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas. Como afirma o autor, isso só pode ser encontrado em seres humanos nada comuns. Para ele o elemento social do capitalismo social pode ficar para trás.

A fala da professora pode expressar também a necessidade de manutenção do *status*. Sennett (2006) analisa o motivo de as pessoas continuarem em instituições públicas como uma questão de *status*. Seu sentido mais profundo tem a ver com a legitimidade que lhe é conferida pelas instituições, é uma maneira de ser reconhecido publicamente, “[...] ser útil é antes uma questão de status público que privado. Tem a ver com o valor do Estado, ao conferir *status* àqueles que fazem algum trabalho útil [...]” (p. 175).

Uma outra entrevista concedida por uma funcionária da Escola e mãe de estudantes, em 21/3/2006, contribui para compreendermos alguns aspectos da organização do trabalho e das condições de trabalho na instituição. Para ela, a falta de verbas inviabiliza trabalhos na Escola, sobretudo, no que se refere à manutenção da Escola. Ela afirma que até há pouco tempo não havia verba específica para a Escola. Embora hoje exista, ela a considera insuficiente, não é a desejada, pois para resolver alguns problemas, a Escola precisa promover festas, os pais realizam mutirões e, muitas vezes, recorre-se ao dinheiro da APM. Segundo ela, “[...] muitas coisas acabam sendo compradas pela APM”.

A funcionária e mãe de estudantes questiona a dependência da Escola em relação à Faculdade de Educação, já que não se pode fazer nada sem passar pela Faculdade, até em problemas referentes à manutenção não se pode recorrer a outras instâncias sem antes passar pela Faculdade de Educação. Em sua fala, é possível perceber também que os problemas da Escola são colocados em segundo plano, sendo a Faculdade de Educação a prioridade. Ela refere-se a um exemplo prático:

[...] a fechadura da maçaneta da minha porta quebrou, eu tô com a maçaneta quebrada, tá ali. Estou quatro dias com a minha mão machucada porque eu preciso fechar a porta. Aí eu tenho que pedir pra manutenção da Faculdade de Educação vir aqui trocar essa maçaneta. Aí você liga lá, tem a demanda da Faculdade, a Faculdade é mais importante do que a Escola, tem mais coisa, então ah, mas não tenho tempo para vir [...].

A funcionária e mãe de estudantes reconhece também, assim como já mencionado pela professora, que a discussão e a participação na Escola são recentes, é uma conquista. Ela se

refere à escolha de diretores, por exemplo: atualmente há um processo de eleição, professores da Escola se inscrevem por chapas, normalmente o mais votado é o que assume. Conforme ela: “[...] tem a possibilidade de ser professor da Faculdade de Educação, mas normalmente isso não acontece”. Segundo ela, todos da Escola votam, - professores, funcionários, pais dos estudantes -, o voto é secreto e o peso do voto é o mesmo.

Todos votam. Logicamente que é a Faculdade de Educação é que vai definir se realmente aquele indicado é o que vai assumir a cadeira, (...) quem define realmente é a congregação da Faculdade de Educação, (...) mas nunca aconteceu de, de, de ir contra a decisão da, do grupo, que é da maioria [...].

A fala da funcionária e mãe de estudantes sobre a eleição de diretores é confirmada no Regimento de 2006 da Escola, no Título II – Da organização administrativa, Capítulo I Da Gestão Administrativa da Escola Seção II Da Diretoria:

ARTIGO 15 – O Diretor da Escola de Aplicação será escolhido pela Congregação da (o nome da Faculdade) entre docentes da (o nome da Faculdade) e educadores da Escola de Aplicação da (o nome da Faculdade), mediante consulta aos funcionários e educadores da Escola de Aplicação da (o nome da Faculdade), aos docentes da (o nome da Faculdade) e às famílias que têm filhos matriculados na Escola de Aplicação.

Parágrafo 1º – O Diretor e o Vice-Diretor devem candidatar-se por chapa, com a explicitação de proposta, definindo, desde a candidatura, o nome do candidato a Diretor e o nome do candidato a Vice-Diretor.

Parágrafo 2º – O mandato do diretor e do vice-diretor da EA será de 2 anos, permitida a recondução, por um período subsequente.

A funcionária e mãe de estudantes considera muito importante a possibilidade de poder optar, decidir, opinar. Para ela, a possibilidade de participação melhorou as relações na escola. Ela relata: “antigamente, assim, as decisões eram tomadas, não se ouvia nenhuma parte, era aprovada”.

O antigamente mencionado pela funcionária e mãe de estudantes é o período anterior ao Regimento de 1998. Segundo ela, antes, quem definia o diretor da Escola era a Faculdade de Educação, o diretor era professor da Faculdade de Educação.

Ela menciona que foram muitos os professores da Faculdade de Educação que passaram pela Escola como diretores, até mesmo professores aposentados, que iam à Escola apenas assinar. Ela relata:

[...] então, o diretor só assinava papéis, e isso aqui virava a casa de ninguém, cada um fazia o que queria. Aí quando as pessoas se revoltavam, teve uma época que foi uma demissão em massa, há uns, acho que uns seis, oito anos atrás. Acho que foram demitidos doze professores, porque não concordavam com a direção.

A fala da funcionária e mãe de estudantes revela que os trabalhadores da Escola não pareciam concordar com a maneira como ela estava sendo administrada e que a administração da Escola pelos professores da Faculdade de Educação tendia a dificultar a participação dos trabalhadores da Escola nas decisões a seu respeito. Tal contexto, portanto, não era isento de resistências e conflitos. Tais conflitos parecem indicar um questionamento às relações hierárquicas estabelecida entre a Faculdade de Educação e a Escola, pois os trabalhadores desta pareciam se sentir subordinados à Faculdade de Educação e destituídos de poder para participar das decisões referentes à Escola.

No entanto, nessa relação de conflito, o diretor parecia exercer seu poder por meio de uma nomeação considerada legal. Nesse contexto, verificamos o predomínio da dominação legal ou racional-legal como é definida por Weber (1993). O fundamento da sua legitimidade é de caráter racional:

[...] que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad.

En el caso de la autoridad legal se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente estatuidas y las personas por ellas designadas, en méritos éstas de la legalidad formal de sus disposiciones dentro del círculo de su competencia [...] (WEBER, 1993, p. 172).

Nesse tipo de dominação, as leis são obedecidas porque as pessoas acreditam que elas são decretadas segundo procedimentos legítimos, portanto, a legitimidade provém da crença na justiça da lei. Os que governam e os que são governados compartilham da mesma crença (MOTTA, 1981).

A eleição de diretores significa uma conquista, principalmente pela possibilidade de seus professores serem eleitos, além de indicar uma imposição em relação ao poder exercido pela Faculdade de Educação em relação à Escola. Dessa perspectiva, reafirma-se a compreensão de Foucault (1979, p. 249 e 241):

[...] Mas não creio que a produção das relações de poder se faça assim, somente de cima para baixo (*Ibid.*, p. 249).

[...] Não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (*Ibid.*, p. 241).

A funcionária e mãe de estudantes considera que a partir do momento em que começou a acontecer organização das chapas para a eleição de diretor entre os professores da Escola, quando começaram a assumir a direção por eleição, as relações na escola começaram a melhorar. A escola deu início há um processo de democratização que vem ocorrendo há seis anos.

Os professores da Escola começaram a candidatar-se para o cargo de direção só a partir do momento que a possibilidade de formação de chapas foi colocada no Regimento da Escola de 1998. Conforme a entrevistada: “[...] antes não tinha ninguém que se candidatava, as pessoas não queriam, ninguém se candidatava [...]” Por isso, houve épocas de eleição com a formação de apenas uma chapa. A última eleição foi a única com duas chapas.

A relação de hierarquia é estabelecida no Regimento de 2006 da Escola A. No Título I Da caracterização e dos objetivos da EA-FE (o nome da Universidade), Capítulo I Da caracterização, Artigo 3º consta:

A Escola de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio da (o nome da Faculdade) reger-se-á por este Regimento, devidamente aprovado pela Congregação da (o nome da Faculdade) e pelos regimentos da (o nome da Faculdade) e (o nome da Universidade) naquilo que couber.

Dessa forma, a possibilidade de os trabalhadores da Escola serem eleitos para a sua direção parece ter sido conquistada de maneira negociada, obedecendo a um código de conduta inerente às instituições burocráticas. “Na dominação, que é um tipo de autoridade estabelecida, existem sempre princípios ou crenças que tornam legítimo aos olhos do governante o exercício do poder. Esses princípios e crenças são muito importantes para a dominação, porque lhe conferem estabilidade” (MOTTA, 1981, p. 27).

A posição do diretor, que é professor da Escola de Aplicação, na reunião do dia 4/8/2004 explicita a obediência da Escola em relação à Faculdade de Educação e à Reitoria. Nessa reunião, estavam presentes a direção, as coordenadoras, orientadoras e os professores da Escola.

A discussão era sobre reposição de aulas referentes à greve. Os professores questionavam sobre decisões que foram tomadas a esse respeito sem eles serem consultados. A posição do diretor é de que há dificuldade de reposição de aulas aos sábados. Ele afirmou que a Escola de Aplicação não podia se negar a cumprir o horário, que é determinado pelo reitor e pela diretora da Faculdade de Educação. Segundo ele, a Escola deveria cumprir o horário como instituição séria que é e comprometida com a qualidade. “Todo sistema social administrado segundo critérios racionais e hierárquicos é uma organização burocrática (...) desde que o sentido básico do processo decisório seja de cima para baixo” (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004, p. XVII).

Logo, podemos afirmar que mesmo sendo o diretor do corpo docente da própria Escola, a posição adotada por ele na referida reunião não aponta para a sua autonomia nem para a autonomia dos professores no que se refere à condição da Escola em relação à Faculdade de Educação. A posição do diretor não parece considerar a realidade e a necessidade dos trabalhadores da Escola. Não parece haver espaço para a discussão de alternativas de reposição das aulas que considerem a posição dos professores. O diretor parece considerar sua obrigação e dos demais trabalhadores da Escola cumprir o que foi determinado pela Faculdade e pela Reitoria. Conforme Motta (1981), a obediência facilita o exercício do poder burocrático, que tem na disciplina um aspecto fundamental.

Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática (WEBER, 1993, p. 43).

O diretor disse que o objetivo daquela reunião do dia 4/8/2004 era o encaminhamento do replanejamento e que estava havendo discussões que não cabiam naquele espaço. Ficou decidido que os professores deveriam se organizar por áreas para fazerem o replanejamento. Vale salientar que, quando os professores se organizaram por área para fazerem o replanejamento, a coordenadora responsável pela viabilização da nossa pesquisa na Escola perguntou-lhes sobre a possibilidade de nossa observação da reunião, em um dos grupos, como pesquisadora. No entanto, os professores não permitiram a nossa observação, e a coordenadora não disse o motivo.

Contudo, percebe-se uma dependência e uma obediência hierárquicas advinda das relações burocráticas estabelecidas na própria Escola e, sobretudo, na sua relação com a Faculdade de Educação e com a universidade de uma maneira geral. Nesse contexto, a instituição parece, assim, preexistir ao indivíduo que nela se integra em um lugar preciso. Sobre a qualificação dos professores da Escola, a coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries afirma em sua entrevista em 20/5/2005 que eles, de fato, têm uma formação diferenciada, todos têm formação superior, e que a proximidade e o contato com a Faculdade contribui para a formação deles, pois mesmo os que não estão fazendo mestrado fazem disciplinas como estudante especial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

As posições e as relações entre os funcionários são estabelecidas por regras que independem das pessoas, isto é, por regras impessoais. Tais regras estabelecem os deveres e direitos de cada cargo, e os funcionários burocráticos acreditam nas leis e na ordem legal. Assim, os princípios da administração dizem respeito primeiro às tarefas e, em um segundo momento, às pessoas. A impessoalidade burocrática é vista como virtude essencial à eficiência, e a eficiência da burocracia fundamenta-se na sua capacidade de controle social (MOTTA, 1981).

A função das organizações burocráticas ultrapassa a reprodução das desigualdades sociais e culturais. Seu papel social se manifesta concretamente no exercício do controle social que se torna possível pelas relações de poder entre os desiguais. Na medida em que procura garantir o exercício do controle social, o desempenho de comportamentos padronizados e o estabelecimento do consenso, a organização torna-se recalcante. Dessa forma, a alienação social é instaurada nesse processo de negação da força dos indivíduos e grupos e de mascaramento da diversidade de metas e de interesses. Se o recalçamento não for suficiente para que a organização alcance seus objetivos dentro dos padrões propostos, o controle social é exercido por meio da repressão mediante formas de coerção que visam à destruição dos comportamentos desviantes (*Ibid.*).

Portanto, na burocracia, os membros de uma instituição têm a sua liberdade e espontaneidade extremamente limitadas e a sua iniciativa grandemente prejudicada. “A burocracia favorece o desenvolvimento de um tipo de personalidade limitada, oposta ao ideal do homem culto, valorizado por tantas civilizações. A burocracia é, de resto, incompatível com o homem integral” (MOTTA, 1981, p. 32). Nesse contexto, “[...] cada posto define os talentos e capacitações de que uma pessoa precisa para ser incluída, as obrigações que deve cumprir; nesse sentido a burocracia é transparente [...]” (SENNETT, 2006, p. 35).

Conforme Sennett (2006), nas burocracias, há uma tentativa de evitar conflitos, por isso elas transmitem a disciplina da gratificação retardada. Assim, a fundamentação política e social do crescimento da burocracia é antes a inclusão que a eficiência, assegurando um lugar para todos e cada um. Em busca da inclusão social, e da obediência à autoridade, as burocracias imitam a estrutura social dos exércitos. Nesse tipo de burocracia, há uma disciplina do adiamento, que faz com que as pessoas obedeçam às ordens visando a recompensas futuras, assim elas não avaliam se as atividades imediatas realmente importam para elas. Galgar os degraus da burocracia e postegar a realização plena pode tornar-se um modo de vida.

“A burocracia é essencialmente competitiva e por essa razão sua ética conforma-se ao espírito capitalista [...]”. Para galgar os degraus da burocracia, é preciso conformar-se aos seus símbolos e rituais, processo em que o eu é inevitavelmente mortificado (*Ibid.*). “O modo burocrático de pensar leva o homem ao vazio e à luta por pequenas posições na hierarquia social de prestígio ou de consumo” (MOTTA, 1981, p. 13).

Dessa forma, as pessoas comportam-se sempre como funcionários e não como indivíduos dotados de histórias pessoais e intransferíveis. A narrativa institucional da promoção ou do rebaixamento torna-se a história da sua própria vida. Os indivíduos têm a sensação de estar agindo por conta própria e de estar fazendo algo útil, assim eles continuam achando que fazem a diferença. O que mais os prende em caráter pessoal em suas instituições são os pequenos passos de negociação e mediação que estabelecem sua presença pessoal nelas. No entanto, uma narrativa de vida na qual o indivíduo seja importante para os outros exige uma instituição com a longevidade de uma vida, pois todas as relações sociais levam tempo para se desenvolver (SENNETT, 2006).

[...] Naturalmente, pode-se lembrar que os indivíduos ou atores não estão totalmente livres e que, de uma maneira ou de outra, eles são cerceados pelo sistema racional prescritivo. O que não se pode esquecer é que esse sistema, por outro lado, é tanto influenciado como “corrompido” pelas pressões e manipulações dos indivíduos/atores na ação coletiva [...] (MELO, 1995, p. 174).

Nessa condição, o indivíduo reafirma a sua identificação com a instituição e visa estabelecer pequenos passos de negociações com o objetivo de nela permanecer. Por isso, as resistências dos indivíduos devem ser compreendidas e analisadas considerando tal

especificidade. Tais resistências talvez sejam menos espontâneas e coletivas e mais individualizadas e racionalizadas. Como observa Melo (1995):

[...] A estratégia dos empregados não significa um conjunto coeso de ações que se opõe como antagônico à prática dominante das organizações. Mas, caracteriza-se, então, como um conjunto disperso de práticas, ações, reações, representações e formas de consciência que possuem lógica/racionalidade próprias definidas, local e temporalmente, por seus sujeitos

[...] Talvez seja mais correto saber fazer a leitura destes comportamentos como lógicos e racionais, segundo as possibilidades de cada [...] (p. 180).

[...] No entanto, as análises que têm sido feitas em relação à resistência privilegiam aquelas ações de caráter coletivo ou as de pequenos grupos, dando pouco destaque àquelas difusas e individuais [...] (p. 179).

O questionamento dos professores quanto ao horário de reposição da greve a ser seguido e a posição do diretor de reafirmação quanto ao cumprimento do que é decidido pela Reitoria revelam, antes de tudo, um conflito e, por conseguinte, possíveis resistências. Sendo assim, podemos afirmar que não há um consentimento assegurado dos professores em relação ao que lhes foi imposto, mas tal consentimento possui também formas contraditórias.

Essa racionalidade das ações e reações dos empregados estão sempre em função das “regras do jogo” nas quais eles se encontram. Naturalmente, o tipo de estratégia adotada pelos grupos ou pelo indivíduo não é condicionada somente por seus próprios objetivos e pelos trunfos à disposição deles, mas também pela sua capacidade de se organizarem, visando uma ação, e mesmo pela sua capacidade de encontrarem a própria identidade, possibilitando-lhes (ao grupo e ao indivíduo) existirem de maneira coerente. Estas estratégias são compostas de ações e reações múltiplas nas estruturas sociais organizadas (MELO, 1995, p. 171).

Parece ser entre a acomodação e a resistência que pequenos passos de negociação são estabelecidos. “Em síntese, numa mesma situação de trabalho, pode-se, de fato, encontrar num mesmo indivíduo, ou em um mesmo grupo, ações de conformismo e de resistência e, num mesmo comportamento, indicações de conformismo e de resistência” (MELO, 1995, p. 180). Como lembra Linhart (2007, p. 47):

[...] na maioria das vezes essa atitude de envolvimento, aparentemente cúmplice da opressão, representa apenas uma forma de adaptação menos traumatizante ao trabalho; a melhor defesa contra a negação de si mesmo (...) conformar-se estritamente à norma, à prescrição, por mais irracional e

disfuncional que ela seja, não é suportável. É espoliar-se, por disciplina, de seu tempo e de si mesmo.

Linhart (2007) considera que, em qualquer trabalho, os trabalhadores rejeitam as condições e os conteúdos do trabalho impostos a eles, a repressão institucionalizada que nega o indivíduo, a sua inteligência e o seu afeto. Para a autora, o envolvimento, a criatividade e a iniciativa dos trabalhadores é condição para a sua humanização em qualquer trabalho. Ela considera que é na utilização da sua pouca autonomia que os trabalhadores criam interstícios em que residem a sua especificidade de ser humano e sua liberdade.

Verificamos que as relações de trabalho são influenciadas pela organização do trabalho, principalmente, no que diz respeito às relações de hierarquia. Por isso, a organização do trabalho pode implicar no sofrimento e na limitação da autonomia dos trabalhadores. Sendo assim, as condições de trabalho têm relação com a organização do trabalho. Diante de tal contexto, os trabalhadores da escola podem ter sua autonomia reduzida em relação às orientações dos órgãos estatais. A condição de organização do trabalho da Escola A revela a sua característica de organização burocrática. Por isso, o fato de os trabalhadores serem mais qualificados não parece implicar mais questionamento à orientação dos órgãos oficiais, e resistências, pois suas relações estão circunscritas a tal organização do trabalho.

Verificamos que os trabalhadores da Escola vêm tentando avançar na constituição da Escola como um espaço democrático. A eleição da direção da Escola entre seus professores significa uma conquista. No entanto, na busca da democracia da Escola pelos seus trabalhadores, as relações apresentam características das relações inerentes à organização burocrática baseada na dominação racional-legal. Assim, parece predominar o código de conduta baseado na crença da lei. Os indivíduos tendem a constituir pequenos passos de negociação com o objetivo de permanecer na instituição. Contudo, as resistências dos indivíduos devem ser compreendidas nessa perspectiva, entre a acomodação e a resistência e com pequenos passos de negociação. As resistências podem ser mais individuais manifestas nas situações de negociação no âmbito da organização do trabalho e menos coletivas. Dessa forma, há uma tendência de despersonalização e de individualização dos trabalhadores. Verificaremos se essa condição da Escola aponta para a implementação da orientação por competência.

## CAPÍTULO IV

### ESCOLA A: A ORIENTAÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Nosso objetivo, neste capítulo, é verificar se há influência da orientação do ensino por competências do MEC na Escola, se foram introduzidas mudanças nela devido a tal orientação e quais.

De fato, a Escola redefiniu suas práticas, seu projeto pedagógico, seus planos de curso, entre outros, visando atender às orientações referentes ao ensino por competências proposta pelos PCN. “No que diz respeito à montagem de seus planos de curso, os professores tomaram por base as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, complementadas pela discussão sobre a organização do currículo escolar” (PLANO ESCOLAR de 2003 e de 2006, p. 31).

Portanto, o documento oficial estatal utilizado como referência pela direção, pelas coordenadoras, orientadoras para introduzir a orientação do ensino por competências na Escola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio são os PCN do MEC. Sua leitura foi o ponto de partida. Nesses termos, as mudanças introduzidas na Escola de acordo com a orientação do ensino por competências fundamentam-se nos PCN.

A utilização dos PCN para a viabilização da orientação do ensino de acordo com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais é reafirmada na fala das professoras que nos concederam entrevistas. A professora “C”, entrevistada em 3/4/2006, reconhece que a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais é proposta pelos PCN e é a base do trabalho na Escola de Aplicação. Segundo ela, “[...] desenvolver um trabalho baseado nos Parâmetros, enfim, desenvolver Plano de Ensino com base nisso (...) já virou parte da rotina”. A professora “B”, cuja entrevista teve início no dia 30/3/2006 e continuidade no dia 6/4/2006, afirma: “[...] nós usamos os Parâmetros Curriculares como uma questão de base [...]”.

De fato, nas reuniões da Escola, fica clara a ação das coordenadoras, orientadoras, principalmente do diretor<sup>51</sup> e do vice-diretor, no sentido de orientar a implementação do ensino por competências de acordo com os PCN. Nesse sentido, há uma orientação de “cima” para “baixo”, visando à adequação da prática dos professores a tal tendência. Para justificar a

---

<sup>51</sup> Vale salientar que marcamos entrevista com o diretor da Escola, mas ele não a concedeu. No dia da realização da entrevista por considerá-la longa ele decidiu adiá-la, justificando a sua decisão devido à falta de tempo. Ele ficou de entrar em contato conosco para marcar outro dia para a realização da entrevista, mas ele não fez contato.

necessidade de tal adequação, o diretor da Escola faz uma crítica de que “[...] no Plano Escolar, só estão relacionadas as práticas conceituais. Dá-se a impressão que não se preocupa com as outras práticas” (REUNIÃO do dia 16/2/2002). As outras práticas às quais se refere o diretor da Escola são os conteúdos procedimentais e atitudinais. Para ele, os conteúdos privilegiados no Plano Escolar são os conceituais.

A fala do diretor evidencia que ele assimila o discurso referente à organização dos conteúdos do ensino em conceituais, procedimentais e atitudinais, e os relaciona à dimensão prática da educação escolar. Dessa forma, ele reafirma e reproduz a orientação do MEC do ensino por competências por meio do PCN. O conteúdo do ensino, em sua fala, fica reduzido à dimensão prática, à viabilização das competências para a ação.

Em uma das reuniões gerais da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, na qual participam a direção, as coordenadoras, orientadoras e os professores, o diretor da Escola fala que “[...] só discutir a partir do conteúdo empobrece, não que o conteúdo seja posto de lado, mas levar o conteúdo para o desenvolvimento de temas e metas” (REUNIÃO GERAL do dia 20/6/2001). Ele ainda propõe que se comparem as competências das Ciências Naturais com as das Ciências Humanas<sup>52</sup>. Para a elaboração da Proposta Pedagógica de 2002, ele propõe resgatar a de 2001, afirmando que “as atitudes e procedimentos deverão estar presentes nos planejamentos de cada área [...]”(REUNIÃO do dia 8/2/2002), e que são elas que geram a autonomia no estudante

Por meio dessas afirmações, o diretor demonstra questionar a transmissão do conhecimento que não seja utilizado para atingir determinados objetivos, por isso, ele considera a importância de vinculá-lo às atitudes e aos procedimentos. Dessa forma, ele parece questionar a transmissão dos conhecimentos “inúteis” à ação. Em sua fala, ele propõe aos professores uma reavaliação dos conhecimentos a serem transmitidos no sentido de privilegiar os que podem ser mobilizados pelos estudantes para a realização de uma ação. Contudo, os professores não devem deixar de trabalhar com os conteúdos, mas devem defini-los visando a que os estudantes desenvolvam competências.

O vice-diretor reconhece que não se pode esquecer o conteúdo específico de cada disciplina, e que esse é próprio de cada disciplina, portanto ele não pode ser abandonado. No entanto, ele afirma: “esquece-se de que o conteúdo pode ser utilizado para o trabalho com novas

---

<sup>52</sup> Reunião do dia 24/1/2001 (Livro de Atas da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio).

habilidades e competências, novos modos de tratar daqueles conteúdos” (REUNIÃO GERAL do dia 20/2/2002).

O vice-diretor explicita que a ênfase é no “valor de uso” do conhecimento. Para tanto, tende a prevalecer a seguinte questão: quais os conteúdos que devemos trabalhar para desenvolver as competências que queremos? Nessa perspectiva, os conteúdos parecem ser definidos a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados. Nas falas do diretor e do vice-diretor, a orientação do ensino por competências parece ser ditada como referência para a prática dos professores. Vale considerar a observação de Forquin (1993, p. 171):

[...] Toda tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras. Seria, em todos os níveis da educação, o que se chama nos países anglo-saxões de “retorno às aprendizagens de base”, isto é, a própria destruição de toda idéia de cultura e o triunfo de um neutralismo da insignificância.

A Escola passou a orientar as suas ações pedagógicas de acordo com os PCN, como documento a ser seguido. Embora ele não seja obrigatório, a Escola o adota como orientador das suas práticas. Nesses termos, ela tende a viabilizar as prescrições oficiais procedendo à naturalização da lei e da ordem hierárquica. Assim, os pensamentos e as ações dos trabalhadores dessa escola podem ficar limitados ao cumprimento das orientações oficiais estatais ou eles podem se apropriar de tais orientações. Está na apropriação das orientações a possibilidade de os trabalhadores da Escola resistirem e ressignificarem o que lhes é imposto de maneira burocrática.

O Plano Escolar de 2006 da Escola (p. 19) evidencia que nela o

processo de ensino-aprendizagem tem por objetivo o desenvolvimento conceitual, de procedimentos e de atitudes dos educandos, possibilitando a eles a aquisição dos conceitos definidos no currículo escolar, buscando a compreensão da realidade e o engajamento em ações de intervenção para a resolução de problemas sociais.

Podemos verificar nesse Plano a consideração dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Assim, há uma modificação quanto ao fato de serem considerados apenas os conteúdos conceituais, como ressaltado pelo diretor da Escola. Portanto, a ênfase do Plano Escolar é no desenvolvimento de procedimentos e de atitudes dos estudantes, visando a que eles próprios possam adquirir conceitos definidos no currículo escolar. Dessa forma, o processo de

ensino-aprendizagem da Escola pode deixar de privilegiar o conhecimento escolar e ceder lugar ao desenvolvimento das competências. Então, o estudante é o responsável por adquirir os conceitos que o possibilite engajar em ações de intervenção para a resolução de problemas sociais. Contudo, é uma aquisição e uma mobilização de conceitos visando à resolução de problemas. Dessa forma, a aquisição de conceitos tende a ser vinculada a uma perspectiva de utilidade prática.

Na entrevista concedida pela professora “A”, em 30/3/2006, ela reconhece a grande preocupação da Escola em seguir, em obedecer aos documentos oficiais estatais.

Então a gente tem sempre uma preocupação em não fugir a esses, a esses documentos, a essas normas né, a Escola se preocupa muito com isso (...) Tem que vê o que os documentos nos falam, que a gente tem que agir assim, a gente tem que caminhar por aqui, a gente precisa tratar assim, a gente tem meta [...].

De fato, a tendência quanto à reafirmação dos documentos estatais é evidenciada no Plano escolar de 2006 da Escola. Conforme o referido Plano, o

[...] trabalho dos professores e funcionários das EA deve ter por objetivos: - Desenvolver práticas que levem à formação completa do aluno conforme os objetivos constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Legislação Educacional, e dos documentos pedagógicos da EA (p. 21).

A fala da coordenadora do Ensino Médio também reafirma a preocupação da Escola em operacionalizar as orientações oficiais. Segundo ela, a discussão sobre as competências na Escola tem início a partir das demandas e orientações gerais dos PCN e da nova LDB. A referida coordenadora justifica a mudança no Planejamento da Escola visando à orientação do ensino por competências. Em entrevista concedida em (13/6/2005), ela afirma:

[...] essa LDB atual, ela tem essa questão das competências bem, né, ela vem na esteira dessa nova LDB, e os PCN essa questão, estão totalmente voltados para essa questão, e mesmo assim, toda a discussão da LDB, de equipe de trabalho traz isso claramente, a questão das competências não é.

A professora refere-se aos documentos estatais para justificar a orientação do ensino da Escola por competências. Dessa forma, ela reafirma a predominância da dominação racional legal na Escola.

Ao referir-se à lei, a coordenadora reafirma a suposta eficiência do mecanismo de ação do Estado de elaboração e utilização de um “novo marco legal” para a criação de um novo modelo de ações sociopolíticas, e para incentivar uma nova sociabilidade. Assim, a alteração e formalização da legislação mais ampla, é uma de suas formas de intervenção direta. É a legislação um dos aspectos indispensáveis na criação e conformação das novas normas sociais. Nesse sentido, a lei assume grande importância na ratificação dos costumes, na organização da repressão e na criação do consentimento. “[...] Assim, o Estado educador vai definindo de modo sutil suas ‘regras’, de modo a conduzir a construção de um consenso em torno de uma ‘nova cultura’, que tem por objetivo sedimentar a hegemonia burguesa sob novos contornos” (ALGEBAILLE, 2005, p. 193).

No entanto, é em relação à realidade escolar que podemos verificar a viabilização da proposta do Estado. O consentimento nunca é condição para o estabelecimento da orientação do Estado no que diz respeito à sua perspectiva de eficiência. Não há garantia da aceitação da orientação do Estado pelos trabalhadores da Escola e, especialmente, pelos professores, muito menos o estabelecimento de um consenso. É na realidade escolar que se encontra a acomodação e a resistência.

As mudanças relativas aos PCN ocorrem em um contexto de outras introduzidas no Regimento da Escola, de 1998<sup>53</sup>. Como afirmado no Plano Escolar 2003 (Projeto Pedagógico): “Podemos situar em 1998, o ano de implementação do Novo Regimento Escolar, um momento de mudanças substanciais na organização, no funcionamento e na cultura escolar” (PLANO ESCOLAR 2003 – Projeto Pedagógico, p. 14). Tal Regimento visava adequar a Escola às orientações da LDBEN de 1996, introduzindo modificações na estrutura e no funcionamento do ensino, bem como na gestão da escola.

Por isso, uma das principais mudanças introduzidas na Escola foi a organização do ensino em ciclos com progressão continuada, além da eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor a serem escolhidos entre os professores da própria Escola e os docentes da Faculdade de Educação, como já analisado. Também aconteceram alterações na composição do Conselho de Escola, visando à maior democratização da gestão escolar. Dessa forma, é possível

---

<sup>53</sup> Como já mencionamos, no ano de 2006, um novo Regimento entrou em vigor. Uma das modificações realizadas é a referente à progressão continuada, a reprovação foi alterada de ciclos para subciclos.

observar que as mudanças relativas às competências são inseridas em um conjunto de mudanças organizacionais, assim como relacionadas a elas.

Portanto, a orientação do ensino por competências é intrinsecamente relacionada à implantação do regime de ciclos com progressão continuada e se desenvolve nesse contexto. Parece também ser vinculada principalmente à exigência por produtividade em um processo de aumento expressivo no acesso à escola básica. Considerando esse quadro, Linhares (1995), lembra que atualmente, “quando o índice oficial de escolarização sobe para 86%, um rebaixamento sem medida é instalado no ‘conhecimento oficial escolar’ pelos órgãos governamentais, gerando processos de fuga para adiante e de segmentação horizontal [...]” (p. 179).

A opção de organização da escolaridade em ciclos é referendada pelos PCN (1997). O que os PCN determinam como qualidade do ensino e da aprendizagem parece adquirir um caráter de utilidade e rentabilidade, pois a baixa qualidade do ensino é considerada como decorrente das elevadas taxas de repetência. De acordo com os PCN:

O ‘repesamento’ no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos (p. 26).

Os PCN afirmam que alguns estados e municípios já começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar com o objetivo de reverter o já referido quadro, assim como de promover, em médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar.

Como observa Monfredini (s.d.), no Brasil, o foco da discussão sobre ciclos básicos e a progressão continuada, ao contrário do ocorrido em outros países, acaba sendo a promoção e não a relação entre a idade e capacidade de aprendizado dos estudantes, isto é, se realiza como promoção automática, independente do aprendizado. No Brasil, “[...] a ‘democratização’ do ensino foi geralmente discutida pelo viés dos processos internos que a escola instituía de retenção dos alunos e da seletividade” (p. 7). A base de tal discussão foi o problema da redução da repetência e do abandono.

Conforme os PCN (1997), o problema da baixa qualidade do ensino é refletido no baixo desempenho apresentado pelos estudantes no que diz respeito ao seu rendimento quanto ao conhecimento de procedimentos e resolução de problemas. O que os estudantes aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Os PCN reconhecem que os resultados obtidos por

meio da pesquisa realizada pelo SAEB indicam que os estudantes têm “[...] um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas [...]” (*Ibid.*). Para os PCN, o que os dados parecem confirmar é que o ensino como, por exemplo, o da matemática ainda é feito sem levar em consideração os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana.

As afirmações dos PCN nos fazem reafirmar a observação de Laval (2004). Conforme ele, a Educação está sendo considerada como uma atividade cujo produto é assimilável a uma mercadoria, portanto, ela tem um custo e um rendimento. Por isso, ela é compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. “Presume-se que a escola inicial dote o jovem de um ‘pacote de competências de base’ (...) O conteúdo desse saber é remetido em essência aos costumes produtivos ulteriores, de acordo com uma lógica instrumental do saber” (*Ibid.*, p. 49).

Conforme a coordenadora do Ensino Médio, foram feitas mudanças no próprio Planejamento e no Projeto da Escola no sentido de direcioná-los às competências. Ela afirma: “se você pega o Plano Escolar né e a gente vê nitidamente que perpassa em todo o Plano e também naquela divisão de Disciplinas [...]”. Segundo ela, há nos referidos documentos a terminologia das competências: “e aí assim oh, quais as referências, as referências foram os espanhóis não é, que são também as referências dos PCN”. A coordenadora de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries em entrevista no dia 19/5/2005 reafirma “[...] no Plano Escolar a gente desdobra o Plano mensal que é especificado por isso né [...]”.

Por meio do seu (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico), a Escola reafirma a concepção dos PCN em relação a direcionar a formação do estudante ao conhecimento vinculado à sua prática cotidiana, enfatizando o conhecimento de procedimentos e resolução de problemas. Sendo assim, ela “[...] tem como meta o desenvolvimento de um projeto de trabalho direcionado a ações/práticas que considerem a necessidade de abordar conteúdos de diferentes naturezas, sendo: aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais” (PLANO ESCOLAR - Projeto Pedagógico, 2003, p. 18).

Entre as suas metas e ações no cotidiano escolar, está incluída a “obtenção de maior coesão da equipe escolar em torno de princípios, atitudes e procedimentos e maior articulação quanto aos conteúdos de ensino” (*Ibid.*, p. 25). Ao enfatizar tais aspectos, a Escola pretende possibilitar uma constante reflexão dos objetivos dos conteúdos e de sua adequação à realidade

dos estudantes, pois para ela “o programa de conteúdos deve ser sempre flexível, de modo ainda a poder incorporar interesses ou necessidades, manifestos pelos alunos e novas descobertas do próprio professor” (*Ibid.*, p. 31).

Tal tendência é reafirmada nas reuniões dos dias 13/6/2001 e 20/6/2001. Na primeira reunião, discutiu-se o Plano Educacional tendo em vista a prática na sala de aula. Como estratégia dessa prática, é proposta a “participação dos alunos na escolha dos conteúdos [...]”. Na segunda reunião, afirma-se: “No nível metodológico para se trabalhar determinado tema, conteúdo, podemos ter como ponto de partida a realidade do aluno”. No entanto, o diretor da Escola ressalta a importância do papel do professor na questão metodológica e afirma: “Não devemos levar a uma pseudodemocracia fazendo com que os alunos definam o conteúdo, temos que ter esse cuidado”.

De acordo com a Escola, a aprendizagem conceitual refere-se “[...] ao desenvolvimento de procedimentos que instrumentalizem os alunos na aquisição autônoma dos mais variados conceitos, buscando uma interpretação das realidades que o cercam, podendo gerar diferentes possibilidades de intervenção” (PLANO ESCOLAR 2003 – Projeto Pedagógico, p. 18). Ao referir-se à necessidade de os estudantes se instrumentalizarem para a aquisição autônoma dos mais variados conceitos, a Escola demonstra fundamentar-se na orientação dos PCN, segundo a qual a Educação Básica tem a função de criar condições para que o estudante construa instrumentos que o capacitem ao processo de educação permanente.

Em função de fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia para uma autoformação permanente, para uma “auto-aprendizagem” contínua, a escola deve abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação” de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos. Dessa forma, ela acaba cumprindo os objetivos convergentes dos meios industriais e das esferas políticas (LAVAL, 2004).

A educação permanente sugere a noção de “aprendizado ao longo da vida”. Para Laval (2004), essa noção é “[...] estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil [...]” (p. 44-45). Esse autor considera que a constituição dessas categorias não deve ser negligenciada, pois elas apresentam uma dupla face, educativa e produtiva. A expressão “aprendizado ao longo da vida” torna-se um dos discursos dominantes. Ela foi lançada desde os anos 70 e retomada pela OCDE em 1996.

Tal discurso é disseminado na Educação brasileira por meio do PCN. Nesse documento, a formação dos estudantes fundamenta-se no “aprender a aprender”, já que por meio dela visa-se a capacitá-los para a aquisição e o desenvolvimento de competências que permitam um processo de educação permanente (PCN, 1997). Dessa forma, os PCN adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do estudante, visando a que ele seja sujeito de sua própria formação. Nesse processo, os conteúdos do ensino são utilizados como meio para a aquisição e o desenvolvimento dessas capacidades.

Há, entretanto, uma preocupação de adaptar melhor a escola às demandas da economia capitalista, ocorrendo, segundo Laval (2004), a transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico. Os valores até então constituídos pelo mundo escolar são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. “Os objetivos que se podem dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional” (*Ibid.*, p. XIX). A articulação da escola e da economia tende a ser redefinida em um sentido radicalmente utilitarista. “A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais a especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível” (*Ibid.*, p. 46).

Contudo, como afirma Laval (2004), o que assistimos, atualmente, é a mutação do capitalismo. Nesse processo, “são as relações sociais capitalistas que definem as formas de organizar os processos de trabalho, os métodos e técnicas de ensino, bem como o conteúdo a ser transmitido” (SANTOS, 1997, p. 87-88).

A prioridade que a Escola atribui às orientações oficiais pode ser constatada em seus documentos como o (Plano Escolar 2003 - Projeto Pedagógico). Neste, fica evidente a preocupação da direção, das coordenadoras, das orientadoras e dos professores em adequar a Escola às mudanças que são consideradas radicais do ponto de vista da desestabilização de práticas muito arraigadas na cultura escolar, assim como do grande impacto sobre a vivência concreta dos vários atores. “A Escola de Aplicação passa por várias e profundas mudanças como, aliás, boa parte das escolas que procura adequar-se às demandas sempre novas de uma sociedade em constante mutação” (PLANO ESCOLAR 2003 – Projeto Pedagógico, p.14). De acordo com o seu Projeto Pedagógico, “[...] não se trata somente de criar novas metodologias,

mas de promover a articulação das várias práticas e dos diferentes agentes que atuam na escola, além, é óbvio, de uma constante avaliação de sua prática e readequação” (*Ibid.*).

Albala-Bertrand (1999), o organizador e um dos autores do documento da UNESCO intitulado *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa*, considera a necessidade de reforçar o controle social devido às mutações no mundo de hoje, quais sejam: a generalização da economia de livre mercado e as transições políticas rumo ao estabelecimento de regimes democráticos. Para ele, essas principais tendências universalizantes estão provocando mudanças profundas, sem precedentes no nível cultural, e afetando de várias maneiras os comportamentos individual e coletivo.

Ele acredita que para evitar conflitos sociais é necessária a construção de uma prática renovada da cidadania. Por isso, considera necessária a elaboração de estratégias que possam assegurar um impacto real na Educação, e particularmente na educação formal que, para ele, é o mecanismo mais intencional e bem estruturado para moldar o caráter cívico e político dos jovens. A elaboração de tais estratégias, para ele, surge como uma questão central para a formulação de uma política educacional, já que o papel da escola na formação da personalidade política de uma pessoa pode ter importância prática. “A maioria dos educadores acredita que a adaptação social deve ser realizada por meio da educação e, em particular, por meio da educação formal” (*Ibid.*, p. 36). No entanto, para ele, a educação para a cidadania hoje não apresenta eficiência nessa adaptação.

Sob a perspectiva da UNESCO, Albala-Bertrand (1999) reconhece o processo de socialização realizado pela escola como condição para a formação de comportamentos necessários para evitar os conflitos sociais. Ele defende a construção de uma prática renovada de cidadania baseada na convivência harmoniosa em um contexto em que, para ele, haja o estabelecimento de regimes democráticos. A ênfase na formação das competências parece reafirmar a construção dessa prática renovada de cidadania da qual fala o autor.

A necessidade de readequação, de adaptabilidade às demandas e de fluidez nas respostas que se espera da escola levam a uma liquefação progressiva da instituição, como analisa Laval (2004). Dessa forma, a estabilidade e a autonomia relativa da instituição apresenta fragilidade. Com isso, a atividade docente tende a ficar aprisionada dentro de prescrições restritas (*Ibid.*).

Embora haja tendência de a Escola de Aplicação apresentar especificidade no que diz respeito à orientação do ensino por competências, o fato é que a instituição tem necessidade de

adequação às prescrições. Aparentemente, não parece haver críticas na Escola quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos de tal orientação. No entanto, é “impossível estabelecer de antemão como os docentes processarão as identificações propostas, já que a recepção das propostas políticas têm o caráter de apropriação; ou seja, geram processos de resistência, negociação ou acomodação [...]” (ALMANDOZ; VITAR, p. 26).

Verificamos que na Escola A o ensino é orientado por competências por meio da implementação dos PCN. Tal orientação ocorre de cima para baixo, com a ação da direção da Escola sobre os professores.

A orientação por competências na Escola é por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Tendo como referência a viabilização da orientação por competências, a direção da Escola tende a questionar a ênfase da Escola no conteúdo conceitual, e propõe o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Dessa forma, a orientação por competências é reafirmada na fala da direção da Escola.

A tendência é de legitimação da prescrição oficial estatal como uma obrigação a ser cumprida. O ensino tende a ser vinculado aos resultados com ênfase na resolução de problemas e no “aprender a aprender”. Verificaremos a ação das coordenadoras, orientadoras sobre os professores na implementação da orientação por competências.

## **1 – A orientação do ensino por competências em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais**

Nosso objetivo é verificar como as coordenadoras, orientadoras implementam a orientação do ensino por competências com os professores, como eles recebem tal orientação. Verificaremos se elas revelam acomodação ou resistência em relação a tal orientação.

A palavra competências não é utilizada pelas coordenadoras, orientadoras pedagógicas e professoras da Escola A quando elas se referem às mudanças introduzidas nela, sejam as relativas à formação dos estudantes ou a outros aspectos. No decorrer das entrevistas, elas acabam utilizando a referida palavra para responder às perguntas porque a empregamos em nossas questões. Por isso, é possível afirmar que elas não relacionam as mudanças em desenvolvimento na Escola à orientação do ensino por competências.

As coordenadoras, orientadoras pedagógicas e professoras entrevistadas reconhecem tais mudanças como sendo uma organização dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Os trabalhadores da Escola compreendem os conteúdos conceituais como abstração comum a fatos distintos, formulação de idéias por meio de palavras, definição, caracterização. Os conteúdos procedimentais são definidos por eles como habilidades, métodos, estratégias, o saber fazer; e os atitudinais, criar pré-disposição à atuação, de acordo com certos valores (REUNIÃO GERAL de 17/4/2002).

Dessa forma, as competências parecem ser viabilizadas como um novo método de trabalho dos conteúdos escolares básicos, como já mencionado por Falleiros (2005). A implementação das competências como um novo método de trabalho pode ser relacionada à ausência de uma real problematização das mudanças pelos trabalhadores da Escola e, ainda, que elas não são analisadas como decorrentes de reformas estruturais na perspectiva macroeconômica.

A direção e as coordenadoras, orientadoras pedagógicas da Escola parecem assumir a função de operacionalizar as demandas oficiais. Contudo, suas práticas revelam mais a apropriação do que a ruptura à orientação governamental.

Em sua entrevista em 3/4/2006, a professora “C” afirma considerar em sua prática pedagógica os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, demonstrando valorizá-los. Ela considera que pensar no ensino dessa forma significa ganho. No entanto, ela não os reconhece como associado às competências. Aliás, ela se recusa a pensá-los em relação às competências. Ela fala: “[...] não vejo perdas em pensar nessas categorias né. Ah, agora pensar em competências. De verdade, acho que eu nunca pensei assim né, como competência (...), mas como conteúdos mesmo [...]” Ela também afirma que na Escola a palavra competências é pouco usada: “[...] nunca chegou forte para mim essa idéia de competência, é até uma palavra estranha no meu vocabulário pedagógico escolar né, aqui na escola a gente pouco usa [...]”.

A fala da professora “C” parece suscitar uma perspectiva de apropriação da orientação do ensino por competências. Essa apropriação parece se realizar de maneira contraditória, entre a aceitação do que ela considera coerente na sua prática pedagógica e a rejeição do que ela não associa a tal prática. Sua fala aponta para uma adequação da orientação por competências de acordo com a sua experiência docente, com a realidade escolar.

Há uma tendência de os professores, diante das propostas governamentais, aceitarem o que eles consideram que lhes convém e rejeitarem o que não pode ser intrinsecamente vinculado à realidade da escola e, especialmente, da sala de aula. Dessa forma, eles constituem a sua resistência, assim como impõem a sua relativa autonomia em um processo de ressignificação da referida orientação.

A fala da professora suscita que em sua apropriação da orientação por competências ela não desconsidera os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. A sua prática parece ser ressignificada a partir da orientação por competências, mas ela demonstra considerar tal adaptação como uma possibilidade de que o aprendizado dos conteúdos pelos estudantes seja mais bem viabilizado e apreendido.

A professora “A”, entrevistada em 30/3/2006, admite que a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais é incorporada no trabalho da Escola, mas não a identifica como sendo orientação por competências. Entretanto, quanto às referidas mudanças, a professora “A” afirma: “é uma coisa que eu sinto que na Escola, ela é muito mais no discurso do que propriamente na prática”.

Apesar de a professora “A” afirmar que a orientação predomina no discurso, ela também admite a sua incorporação no trabalho da Escola. No entanto, ela não a identifica como orientação por competências, mas, dela apresenta uma contradição, uma vez que ela parece considerar que o discurso é outro. Para ela, só o discurso da orientação não corresponde à prática. Embora a professora “A” afirme haver uma incorporação da orientação no trabalho da escola, tal orientação não parece fazer parte da sua prática docente. Assim, sua fala suscita mais uma resistência à orientação do que uma apropriação. Entretanto, essa discussão será aprofundada a partir da análise das entrevistas das professoras no capítulo seguinte.

Para Foucault (1979, p. 8): “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. As políticas educacionais são construções discursivas. Os processos de inovação são criados discursivamente. As problemáticas e os objetivos de tais políticas, ao serem construídos pelo discurso, propõem constituir a realidade educacional mediante a instalação de determinados princípios e formas de percepção e de interpretação, mais do que refleti-la (ALMANDOZ; VITAR, 2006). Como afirma Fischer (2001, p. 11), “[...] atingimos um tempo em que cada vez mais essa

discursividade toma corpo, define-se, impõe-se como básica ao funcionamento geral da sociedade contemporânea”.

Laval (2004) lembra que, no novo discurso da modernização, tudo é visto sob o ângulo da técnica. Dessa forma, há um esvaziamento das dimensões políticas que impliquem em conflitos de interesse, de valores e de ideais. Assim, desaparece do discurso oficial da instituição o capital simbólico composto de referências e de valores para partes comuns, partes antagônicas. Nessa destituição dos valores, esse mesmo capital ético é transformado em um simples recurso privado.

A ideologia oficial tem geralmente um conteúdo humanista e é sistematicamente difundida pelos escalões mais altos da hierarquia, por meio de um conjunto de idéias, valores e modos de pensar que falseiam a realidade. Dessa forma, a “ideologia procura tornar legítima a ação da organização, camuflando seus objetivos de dominação em nome de valores ‘nobres’ partilhados pelos trabalhadores” (MOTTA, 1981, p. 50).

No plano das referências simbólicas, o gerencialismo substitui, pouco a pouco, o humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, justificando, assim, o peso crescentemente dado aos administradores, aos experts, aos estatísticos. Esse gerencialismo é um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances (LAVAl, 2004, p. 193).

“Um verdadeiro culto da eficácia e da performance se instaura, o qual dá lugar à marcação e à calibragem das ‘boas práticas’ inovadoras que deverão ser transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino” (*Ibid.*, p. 192). Nessa perspectiva, o sentido de eficácia é determinado por uma lógica econômica. Dessa forma, predomina como argumento uma “legitimidade de procedimento” (bem gerir, bem organizar, bem medir, bem comer, bem comunicar). Assim, tende a ser rechaçada a “legitimidade substancial”, que fazia até então o sentido da escola: “sentido que era geralmente incorporado na pessoa dos professores sob a forma de uma ética profissional e que englobava ao mesmo tempo os gestos do ofício e os valores que eles pretendiam partilhar” (DEMAILLY 2001, p. 18 *apud* LAVAl, 2004, p. 192-193).

Para Laval (2004), não é o desaparecimento da burocracia que está em jogo na reorganização gerencial da escola, mas, está se constituindo “uma nova etapa no controle do poder de gestão, o qual deve penetrar na definição dos conteúdos e, até, no coração das relações

pedagógicas” (*Ibid.*, p. 190). Para tanto, o novo gerenciamento é objeto de uma repressão do político (*Ibid.*). Logo, a eficácia e a expansão não são os únicos objetivos da organização: “a capacidade de reproduzir o capital estão intimamente relacionados com a ‘domesticação’ dos trabalhadores” (MOTTA, 1981, p. 51).

Contudo, vale salientar que, nas reuniões de 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, as competências e habilidades são tomadas como centralidade no que diz respeito ao seu desenvolvimento na formação dos estudantes. Na Reunião do dia 14/11/2001, por exemplo, na discussão sobre Planejamento, foi enfatizada a elaboração da tabela de habilidades e competências gerais a serem desenvolvidas em todas as áreas. Além disso, foi proposta a divisão dos professores em grupos para a discussão dos conteúdos a serem enfatizados, visando ao desenvolvimento das habilidades e competências. Na reunião do dia 28/11/2001, foi mencionado que “os professores foram divididos em dois grupos Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Cada um recebeu uma tabela para pensar individualmente nessas habilidades em cada ano do ciclo”.

A professora “C”, entrevistada em 3/4/2006, justifica que, na Escola, eles visam ao desenvolvimento de habilidades, e que a palavra competências é pouco usada na instituição. Ela fala: “[...] a idéia de desenvolver habilidades eu acho mais tranqüila, mais amena, menos incisiva [...]”.

A coordenadora do Ensino Médio, em sua entrevista no dia 13/6/2005, considera que não houve uma reorganização do trabalho que já era desenvolvido na Escola a partir da orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para ela, não houve modificação nenhuma, uma vez que, o que a Escola coloca como princípio, continua. Ao afirmar que houve uma adequação de discurso, ela parece não estabelecer diferença entre as práticas que eram desenvolvidas na Escola e a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela afirma:

[...] eu não vejo que tenha tido uma reorganização. Eu acho que foi mais uma adequação de discurso (...) Eu acho que a gente fez mais uma adequação. Eu acho que nós enquanto equipe num primeiro momento nós nos encantamos sim com isso. Nós nos encantamos por quê? Porque nós entendíamos naquele momento que essas proposições davam conta de alguns aspectos, por exemplo, de sistematizar melhor, tornar mais claro, bom isso é conceitual, ou isso é atitudinal, não isso é procedimental, para quê que é o procedimental, como é que é essa história do sujeito aprender a fazer, e coisas assim [...].

Por meio da afirmação da coordenadora, é possível compreender que com a orientação do ensino por competências os professores dão continuidade às práticas que já realizavam, porém, no que diz respeito ao discurso, houve uma adequação. “Uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos de discurso vindos de seu exterior” (PETERS, 1994, p. 213).

Na fala da coordenadora, é possível verificar, novamente, uma tendência em separar o discurso da prática. Não nos parece que isso seja possível de ser estabelecido de maneira racional, ou seja, que o discurso seja um e que a prática seja outra. Como analisa Arendt (1997, p. 191-192):

[...] Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem o acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (...) Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano [...].

Entre as orientações governamentais e as práticas desenvolvidas na Escola, parece não ser estabelecido distanciamento, porque os trabalhadores desta tendem a considerar que as orientações governamentais possibilitaram uma melhor sistematização do que já era desenvolvido. Analisaremos, com a contribuição das entrevistas das professoras.

Por meio da sua fala, a coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental demonstra valorizar as mudanças oficiais. Em sua entrevista no dia 20/5/2005, ela relaciona as mudanças com o desenvolvimento das Ciências da Educação. Ao falar disso, ela menciona a contribuição da Emília Ferrero no sentido de se conseguir pensar como os estudantes aprendem, pensar nas etapas de aprendizado dos estudantes. No entanto, ela relaciona as mudanças também à questão da democratização do planeta e da necessidade de inclusão de um outro grupo que nunca foi à escola. Para ela, as mudanças estão relacionadas a uma questão política também. Ela fala:

[...] o que eu acho mais importante é o foco na mudança do que deve ser ensinado (...) essa que é a grande contribuição dessa tipologia dos conteúdos (...) isso é uma coisa que me encanta mesmo, que eu gosto muito de pensar sabe, o ensino de procedimentos, o ensino de atitudes, é pensar um monte de

procedimentos que a gente não foi ensinado a fazer na Escola, e se a gente ensinar os nossos alunos talvez fique mais fácil [...].

A fala dessa coordenadora revela aceitação em relação à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Embora também reafirme a orientação do ensino por competências, entre as coordenadoras, orientadoras apenas a do Ensino Médio demonstra ter começado a problematizar as mudanças relativas a tal orientação. Essa admite ter tido, durante um tempo, um “deslumbramento” no que diz respeito à orientação do ensino por competências proposta pelo MEC por meio do PCN. Ela relata que ficou durante um tempo envolvida com a temática das competências e que se identificava com ela.

Ela acredita que tal envolvimento ocorreu porque ela se desligou um pouco das discussões sobre Políticas Públicas. Ela iniciou o questionamento apenas quando passou a se envolver em tais discussões. Ela afirma: “[...] o meu desencanto tem relação com a própria procedência ideológica disso né, então pra mim hoje tá muito claro que essa questão das competências tá relacionada mesmo com uma visão neoliberal e aí eu fico com muitas reservas né”.

Ao dar indicação, em sua fala, de começar a problematizar a orientação do ensino por competências, essa coordenadora refere-se aos organismos financiadores e, especialmente ao BM. A relação que ela estabelece entre a noção das competências e tais organismos ficou evidente quando quisemos saber qual a sua opinião sobre o fato de a noção das competências ganhar repercussão no atual contexto da Educação brasileira. A resposta foi:

[...] risos (...) ah, ah, ah porque, porque existe uma orientação dos órgãos financiadores né, que colocam aí uma série de exigências, é por isso. Têm vários textos que eu tenho lido né, têm textos mais antigos, textos mais recentes que falam disso né, e assim principalmente né do BM [...].

Os textos que a coordenadora tem lido estabelecem relação entre a noção das competências e a orientação dos organismos internacionais. Tais textos parecem contribuir para que ela problematize a orientação do ensino por competências. Dentre os trabalhadores que entrevistamos na Escola A, a referida coordenadora é a única que faz tal associação. Na fala das outras coordenadoras e professoras entrevistadas, essa relação não é estabelecida.

De fato, nas reuniões em que pudemos participar como pesquisadora, ela era a única coordenadora que introduzia nas reuniões a necessidade de discussão e de problematização das mudanças, mas ainda com inibição. Entretanto, em relação aos conteúdos a serem organizados

em conceituais, procedimentais e atitudinais, a referida coordenadora afirma que ela se encontra em processo de revisão. Ela afirma que está precisando pensar melhor sobre isso e ter certo distanciamento, embora em um primeiro momento ela tenha achado isso coerente.

Embora ela chegue a problematizar, sua fala apresenta contradição. Ela pensa que uma avaliação no dia-a-dia do trabalho do professor pode apontar se, de fato, ele soube trabalhar os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Entretanto, segundo ela, ainda não foi feita uma avaliação sobre como isso acontece. Por meio dessa fala da coordenadora, é possível verificar que a revisão que ela tem feito não indica um questionamento da orientação por competências, mas a reafirmação da discursividade para a operacionalização de tal orientação.

Logo, na maioria das reuniões das quais participamos como pesquisadora, acabavam sendo enfatizadas obrigações a serem cumpridas e poucos questionamentos individuais. Outras pessoas da “Equipe Técnico-Pedagógica” demonstravam nitidamente que se incomodavam quando nas reuniões havia desencadeamento de discussões que dessem margem aos questionamentos em relação ao andamento do trabalho. Uma delas chegou a afirmar que era perda de tempo e que deviam dedicar-se à viabilização de problemas objetivos.

Não permitindo o levantamento de questões políticas a organização impede o surgimento de indagações que possam, ao gerar conflitos, comprometer a eficácia do processo educacional. Dessa forma, seu trabalho político é realizado. A dificuldade, no interior das escolas, de discussões tanto por parte dos estudantes como dos professores, sobre temas que possam questionar as autoridades constituídas e a hierarquia faz com que o processo educacional seja desenvolvido de forma apolítica. O objetivo é trabalhar (SEGNINI, 1989).

Dessa forma, a Escola fica enfraquecida pela ausência de uma discussão política. Assim, professores e estudantes nem sempre encontram os canais políticos do debate e da pressão coletiva para a construção de um novo projeto para o ensino público (LINHARES, 1995).

Nossa investigação das reuniões registradas no Livro de Atas evidenciou que a orientação por competências é considerada nas reuniões de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e também são viabilizadas ações para o seu desenvolvimento, embora a ênfase seja menor se compararmos às discussões em reuniões de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e do Ensino Médio. Aliás, a investigação no referido Livro de Atas revelou que as discussões sobre competências apareciam nas reuniões de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries quando ocorriam reuniões gerais com a direção, com as coordenadoras, orientadoras e

com os demais professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e do Ensino Médio. A preocupação quanto à organização do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fica mais evidente nas reuniões de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e do Ensino Médio, que sempre acontecem juntas. Nossa análise do “Livro de Atas” revelou que são nessas reuniões, com a presença da direção, das coordenadoras, orientadoras, que a orientação ganha uma maior dimensão de operacionalização.

No entanto, comparando a entrevista da coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries com as reuniões do mesmo nível de ensino registradas no Livro de Atas, podemos dizer que em sua fala a coordenadora tendeu muito mais a afirmar as mudanças para competências. Já na maioria das reuniões de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, ficavam evidenciadas discussões sobre as questões pedagógicas inerentes a tal nível de ensino e o desenvolvimento de ações para a viabilização do trabalho.

Na Escola, a coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental não acompanhou as discussões em relação às competências desde o início, já que antes ela trabalhava em uma escola privada, em que tais discussões também ocorriam. Ela afirma que, quando entrou na Escola, não havia mais discussões em torno das competências, mas “[...] já estava em fase de consenso [...]”. Ela relata que quando chegou à Escola para assumir o cargo de Coordenadora, não havia coordenador específico de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, mas havia orientadoras educacionais que se responsabilizam pelos estudantes. Por isso, havia uma tendência de as próprias professoras definirem os trabalhos a serem realizados com os estudantes. O trabalho era muito individualizado e cada um fazia do seu jeito, cada um ia para um lado.

Em sua entrevista, a coordenadora conta as ações desenvolvidas com as professoras para a viabilização das demandas oficiais quanto às competências. Como afirma a coordenadora, para discutir as competências, “[...] a gente estava se baseando no que tem de oficial e naqueles autores que estão de uma certa forma contribuindo em âmbito oficial pra discussões né [...]”.

No que se refere a sua intervenção quanto à viabilização das competências, os textos mais utilizados foram os do autor César Coll e os PCN. Leu-se um pouco também texto do Antônio Zabala, no livro *O construtivismo na sala de aula*, e de Fernando Hernández, no que diz respeito ao trabalho por projetos, além do autor Mario Carretero, em questões relacionadas à História e Geografia. Ela afirma que orientou as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries a lerem o livro *O conteúdo das reformas do César Coll*, e combinou que cada grupo de professoras deveria ler com mais atenção no livro o que era dito sobre conteúdo procedimental, conceitual e atitudinal. Após terem feito

isso, elas apresentariam para o grupo. Segundo ela, foi uma experiência muito relevante e, depois disso, foram realizadas algumas mudanças, mas para ela, ainda falta muita coisa.

Os autores mencionados pela coordenadora são referência para as mudanças curriculares no Brasil e na Espanha, especialmente as relativas à orientação do ensino por competências. Tedesco (1999) já apontou que a abordagem construtivista, centrada principalmente na perspectiva psicológica individual, é a proposta para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania mais significativa e eficiente no atual contexto. Ao afirmar a importância da cidadania eficiente fundamentada no construtivismo, o autor reafirma o caráter pragmático de tal abordagem em detrimento da dimensão política da cidadania. Nesses termos, os saberes tendem a ser sacrificados em favor de destrezas cognitivas.

Arce (2000) considera que o construtivismo está mergulhado no universo pós-moderno e neoliberal. Ela o problematiza pelo fato de transformar o conhecimento em uma perspectiva individual em que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de construtos pessoais. As diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos não são mais reconhecidas como produtos da história. Contudo, não se fala em privação cultural, mas em diferenças culturais. Dessa forma, cada vez mais, é desenvolvida a capacidade adaptativa imposta aos indivíduos pela sociedade. Nesses termos, os conteúdos escolares devem estar voltados para a cultura da escola e da comunidade e devem ter a utilidade necessária que os torne significativos no contexto escolar. Por isso, eles não pretendem a universalidade.

Assim, no processo de seleção de conteúdos, conforme a realidade do estudante, o que se costuma chamar de respeito ao “nível sociocognitivo” da “clientela” escolar, há uma desqualificação constante dos “bens culturais”. Portanto, o construtivismo se inscreve dentro do pensamento positivista, pois mesmo se contrapondo ao ensino tradicional, termina por perpetuar a tradição conservadora na Educação (BATISTA, 2000).

O construtivismo constitui o aporte psicológico do ensino por competências. Elas são reafirmadas por argumentos construídos com base em razões predominantemente psicológicas, por isso são entendidas como ações e operações mentais. Os currículos centrados em situações significativas da aprendizagem são defendidos sob tais argumentos. Nesses termos, numa espécie de lei de desenvolvimento interno, a personalidade individual é destacada como fundamento da aprendizagem, priorizando o atendimento às necessidades e aos interesses dos estudantes sob uma ótica individualista e a-histórica, sem dar relevância às dimensões

sociohistóricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento e da política educacional (RAMOS, s.d.).

A coordenadora considera que houve avanço na prática das professoras no que diz respeito a viabilizá-la de acordo com a organização em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Ela afirma que algumas professoras tinham um trabalho muito conceitual, especialmente de História, Geografia e Ciências. “Eu lembro que eu cheguei aqui na escola no primeiro ano, entrei na sala do 2º ano e tinha uma lista assim de artrópodes, mamíferos [...] e as crianças copiando, então assim na medida do possível a gente foi tentando modificar isso né [...]”.

A coordenadora de 1ª a 4ª séries questiona a prática das professoras assumindo como referência de uma boa prática pedagógica a orientação do ensino por competências. Dessa forma, ela confirma seu posicionamento de intervenção para que sejam viabilizadas mudanças de acordo com a orientação governamental. Além disso, ela demonstra ter dúvidas quanto à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela parece não saber o que são e o que significam tais conteúdos. Assim, esta assume a orientação governamental sem problematizá-la e a propõe como perspectiva de modificação das práticas das professoras como a única possibilidade de mudança.

Ao reafirmar a orientação do trabalho por competências, ela declara que não conseguia encontrar outro caminho: “[...] então eu não conseguia enxergar mesmo um outro caminho que fosse ao encontro das coisas que a gente tava acreditando naquele momento”. Essa coordenadora considera que é um caminho que para ela parece uma coisa lógica e funcional. Diz ela:

[...] eu acho que eu pessoalmente não conseguia ver outro caminho né até por acreditar especialmente do 1º ao 4º ano os conteúdos (...) são muito relacionados a isso, né, eu acho que nem só de 1ª a 4ª acho que talvez de 1ª a 6ª né, de 1ª a 8ª o ensino de procedimentos é essencial.

Por isso, ela considera que nenhuma cobrança externa interferiu na decisão da Escola de implementar as mudanças, mesmo porque ela considera a Escola extremamente autônoma. Segundo ela, os professores também têm uma autonomia muito grande.

Essa consideração da professora suporia que a implementação da orientação por competências foi antecedida de muita reflexão, o que os dados não confirmam. A implementação de tal orientação na Escola parece ser motivada pela “obediência à lei” e não fruto de reflexão.

A coordenadora considera que, pelo fato de serem professores de uma escola vinculada a uma universidade muito conceituada, eles tendem a dispensar orientações. Quanto aos professores, ela afirma: “os professores são muito autônomos, e eles prezam isso, eles gostam disso, eles acreditam nisso (...) pelo fato de serem da Escola de Aplicação (...), então eu estou na Escola de Aplicação da (...), eu sou muito boa né, eu não preciso de ajuda”.

Além de relativa, essa autonomia pode estar relacionada a um falseamento da realidade, uma vez que já verificamos que nessa escola as orientações governamentais são assimiladas como o objetivo de serem viabilizadas. A autonomia parece estar relacionada a uma questão de idealização e não ao seu verdadeiro exercício.

A coordenadora parece compreender que a autonomia das professoras como ação individual, como forma de ser, como uma estratégia de adaptação às circunstâncias, independe dos acordos coletivos estabelecidos na Escola. Dessa forma, parece ser possível, às professoras, definirem suas próprias ações no interior da instituição. A coordenadora parece compreender que a autonomia das professoras se sobrepõe às relações de hierarquia e dominação estabelecidas nessa escola.

Para a coordenadora, a grande contribuição dessa tipologia dos conteúdos baseada nas competências está na mudança de foco do que deve ser ensinado: “[...] eu falo vamos diminuir a quantidade de conteúdo conceitual e vamos trabalhar mais com as questões procedimentais [...]”. É possível verificar na fala da coordenadora a assimilação da orientação por competências quando ela afirma que o conteúdo não precisa ser tão conceitual. Nessa mudança de foco do que deve ser ensinado o ensino por competências sobrepõe-se aos conhecimentos.

Ela reconhece que quanto à viabilização das mudanças referentes à tipologia dos conteúdos, alguns têm maior interesse do que outros, e que a disposição das professoras para as mudanças nem sempre significa que elas serão realizadas na sala de aula. Quanto à disposição das professoras para as mudanças, ela comenta:

[...] claro que aquela disposição assim, ah, estou disposta mas também não vou mudar muito o que eu faço na minha sala de aula (...) alguns professores reclamam, não gostam, é óbvio que o que a gente combina na reunião elas não fazem na sala de aula do jeito que foi combinado [...].

A afirmação da coordenadora revela que nem todos os professores implementam em sua prática pedagógica na sala de aula o que é combinado nas reuniões. Por isso, é possível afirmar

que a especificidade da prática pedagógica de cada um dos professores pode fazer com que eles se posicionem de maneira diferenciada em relação à orientação por competências. Contudo, vale indagar: os professores apropriam-se da orientação do ensino por competências de maneira diferenciada?

A professora “B” de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, que entrevistamos no dia 30/3/2006 e demos continuidade à sua entrevista no dia 6/4/2006, considera que houve uma discussão muito rápida para a implementação da orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela fala: “[...] foi uma discussão muito rápida, e aí decidiu-se por adotar (...) foi uma coisa, agora, a partir de agora nós vamos fazer dessa forma”. A professora “B” fala:

[...] eu acho que faltou espaço para discussão, a coisa veio um pouco meio atropelando. O tempo que nós tivemos foi assim, nós tivemos uma semana de planejamento para, e foi nesse período que tudo foi feito né. A leitura, a discussão, e agora. Então, agora nós vamos trabalhar dessa forma. Eu acho que faltou outros momentos [...]

Conforme a professora “B”, foi a direção e as coordenadoras, orientadoras que fizeram a apresentação. Ela afirma:

[...] foi uma apresentação em linhas gerais. A partir de agora nós vamos seguir. Nós tivemos uma discussão em pequenos grupos sobre o texto do César Coll (...) Nós fizemos uma leitura do texto e depois nós dividimos esse texto em partes, e cada pequeno grupo ficou responsável em preparar melhor uma apresentação dessa parte (...) e isso no meu grupo de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, no Ensino Fundamental I. Os conteúdos procedimentais, atitudinais foram apresentados pelos grupos (...) Então, a partir daí nós começamos a incluir no nosso planejamento essa divisão por procedimentos, conteúdos, atitudes. A partir daí a gente começou utilizar isso nos nossos planos de ensino. Só não teve uma discussão muito acirrada, não desenvolveu muito tempo nisso não [...].

A fala da professora “B” revela que houve pouca discussão quanto à orientação do ensino por competências. Há uma tendência de as orientações oficiais estatais serem legitimadas como uma exigência a ser cumprida. Por isso, talvez, a coordenadora do Ensino Médio afirme, como já mencionado, haver uma adequação das orientações oficiais estatais ao trabalho pedagógico da Escola.

A coordenadora de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, por meio da sua fala, também reafirma as mudanças para as competências. Ela afirma: “[...] acho que de uns dois ou três anos pra cá, a gente tem feito essa discussão com os professores [...]”. Segundo ela, os professores organizam seus Planos trimestrais em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, todos os professores devem preparar dessa mesma forma, incluindo a metodologia e a avaliação dos alunos. Conforme a coordenadora, então tem os objetivos “[...] aí depois os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, depois tem a metodologia e avaliação tá (...) Os planos têm essa divisão”. Quando acontecem as assembleias de pais, os professores devem preparar a apresentação do Plano trimestral do ano escolar para eles no início do primeiro semestre, “[...] então todos devem preparar nesse mesmo esqueleto [...]”.

Observamos a assembleia de pais do dia 18/3/2006. Em tal assembleia, verificamos que, de fato, os professores apresentam seus planos de ensino aos pais dos estudantes especificando a organização em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Da coordenadora do Ensino Médio, também obtivemos a informação de que os professores devem e preparam seus planos de ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Aliás, ela comentou que o único professor que ainda não havia organizado seu planejamento de acordo com a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais era um professor novo na Escola. Quanto a esse professor, ela fala: “[...] essa divisão tá vendo, ele fez como os antigos planejamentos. Eu não tinha visto isso, foi até bom ver aqui, eu não fiz reunião com ele ainda [...]”. A coordenadora considera que é necessário o professor organizar o seu planejamento em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela relata o exemplo de planejamentos de diferentes disciplinas que já estão organizados de acordo com os respectivos conteúdos.

Oh, aqui é Matemática. Aqui está toda a parte conceitual né, trigonometria. Aí procedimental ela é imensa, calcular logaritmo, utilizar propriedades operatórias, resolver inequação. Aqui ainda fica calcular e tal, reconhecer e compreender razões trigonométricas [...].

Olha aqui Música, os conceituais né, e aí vem todos os procedimentais, fazer eles criarem situações (...) forma de registro [...].

Biologia aqui estão os conceituais né. Aí oh, elaborar modelo, comparar modelo, manipular material de laboratório, investigação, elaborar relatório, (...) Então, alguns são bem claros.

No relato da coordenadora sobre os planejamentos, não parece haver desconsideração dos conteúdos. No entanto, parece haver uma organização deles com o objetivo de que os estudantes desenvolvam outras habilidades. O conteúdo procedimental parece ser compreendido como possibilidade de os estudantes apreenderem mais claramente os conteúdos conceituais. Segundo a coordenadora, antes, os planejamentos das disciplinas não eram organizados da forma relatada acima. Ela afirma: “não era assim, não tinha prática né, tinha os objetivos, tinha os conteúdos (...) e aí depois vinha a parte da metodologia e era só, era isso né”.

Quanto ao posicionamento dos professores em relação à organização dos planejamentos em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a coordenadora fala:

Eu acho o seguinte. Eu acho que os professores na medida em que a gente foi colocando isso em planejamento. Na semana do planejamento, a gente começou a colocar. Eles entraram na discussão. Aparentemente não havia uma coisa, ah, imagina que absurdo isso e ta ra ra. Mas, eu acho que, de fato, né, as questões vão aparecendo no dia-a-dia. Acho que do ponto de vista, em volta desse discurso não apareceu nada que fosse contrário. Às vezes reservas né (...) eu diria que ficaram com reservas [...].

Conforme a fala da coordenadora do Ensino Médio, os professores não se recusaram a discutir seus planejamentos de acordo com a nova orientação. A sua fala parece revelar também que os professores realizam discussões sobre tal orientação do ensino, e que as discussões parecem ser no sentido de esclarecerem suas dúvidas. No entanto, ela considera que há reservas dos professores. No próximo capítulo, verificaremos se tais reservas revelam resistências e ressignificações a partir da prática dos professores.

Verificamos que as coordenadoras, orientadoras, assim como a direção da Escola assumem a função de implementação da orientação do ensino por competências com os professores, revelando apropriação. No entanto, a palavra competências não é usual na Escola. O ensino por competências é viabilizado em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Verificamos que as professoras também não reconhecem a palavra competências como relativas às mudanças na Escola. Aliás, a professora “C” apresenta questionamento e rejeição em relação a tal palavra. Entretanto, ela considera que a orientação por competências contribui para o ensino. A professora parece apropriar da orientação por competências de acordo com o que ela considera significativo à sua prática pedagógica em relação aos estudantes.

A professora “A” apresenta contradição em sua fala em relação à implementação da orientação por competências. Ao mesmo tempo em que ela assume orientar o ensino por competências, ela afirma que tal orientação prevalece no discurso. Aliás, há uma tendência na fala da professora, assim como da coordenadora do Ensino Médio de separar a prática do discurso. Todavia, a prática e o discurso em tal processo de implementação não estão desvinculados, há uma construção e reconstrução de um a partir do outro que revela assimilação, acomodação e resistências.

Verificamos que houve pouca discussão no processo de orientação do ensino por competências. Houve mais preocupação das coordenadoras, orientadoras quanto à implementação da orientação por competências do que com a discussão. A coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries revela em sua fala que o fato de o ensino ser orientado por competências não significa que ele será implementado pelos professores em sua sala de aula.

No entanto, a apropriação aponta como possibilidade a ressignificação de tal orientação ao longo do processo de sua implementação, e é na ressignificação que podemos vislumbrar os conflitos relativos aos questionamentos e às rejeições. A posição dos docentes entrevistados em relação à orientação do ensino por competências será apresentada no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V

### A APROPRIAÇÃO DA ORIENTAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PELOS PROFESSORES

Nosso objetivo é verificar se os professores orientam o ensino por competências e como. Visamos analisar se suas práticas revelam acomodação e resistências.

Nas reuniões de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e do Ensino Médio bem como nas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, verificamos a participação funcional dos professores no sentido da operacionalização da orientação do ensino por competências. A participação funcional é umas das formas de participação definidas por Motta (2003). É uma prática de reuniões periódicas que serve de ocasião para o debate, para a consulta e a informação (*Ibid.*). É possível afirmar que tal forma de participação ocorre dentro da estrutura hierárquica e, portanto, não significa a eliminação da estrutura de poder e de controle, restringindo-se ao nível de decisões técnicas (TEIXEIRA, 1985). Logo, mesmo quando a autonomia docente é anunciada com ênfase, processa-se a sua perda.

“Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder”. (MOTTA, 2003, p. 370). Com base nesse autor, podemos considerar que a participação funcional reafirma a racionalidade instrumental, pois essa é vinculada à adequação mais eficiente entre meios e fins.

Por meio do discurso evidenciado nas reuniões para a orientação por competências viabilizadas na Escola, acontece a reafirmação das demandas governamentais, bem como a indicação de sua operacionalização. Tal tendência pode ser constatada nas falas da direção e das coordenadoras, orientadoras. Em suas intervenções nas reuniões, os professores não apresentam questionamentos coletivos em relação à orientação por competências, mas a necessidade de discutir e de esclarecer dúvidas, a tendência a viabilização. Quando algum professor questiona a orientação do ensino por competências, o faz de maneira individual. Os professores coletivamente tendem a uma participação funcional nas reuniões realizadas com a direção e as coordenadoras, orientadoras.

Nas reuniões, fica evidente a problematização do processo de ensino, no sentido do seu questionamento no que se refere à ênfase nos conteúdos, sendo afirmada a necessidade de desenvolvimento de outras habilidades (REUNIÃO de 3/7/2001). Conforme o diretor, na reunião do dia 20/2/2002: “A recuperação da aprendizagem precisa ser contínua, digo, imediata

e contínua: ser dirigida às dificuldades específicas dos alunos, e abranger habilidades, procedimentos e atitudes”. Com essa preocupação nas reuniões, ganham centralidade discussões em torno das séries referentes aos anos de escolarização serem orientadas por competências, “o que foi feito na série e as necessidades atuais da série em relação ao conteúdo, habilidades e atitudes” (REUNIÃO de 27/6/2001). Na reunião do dia 24/10/2001, um professor propõe a discussão entre competências e habilidades, assim como há outro que destaca discutir atitudes e hábitos gerais na formação do estudante. Também é feita uma proposta quanto a contextualizar o momento da avaliação do estudante em sua dimensão atitudinal e quanto ao conhecimento específico.

Nas reuniões da Escola, a noção das competências extrapola o campo teórico e adquire materialidade. “As habilidades são o resultado da construção de competências básicas que se consolidaram na forma do *saber fazer*, também, mobilizados na construção das competências profissionais” (RAMOS, s.d., p. 5). Assim, o processo de trabalho que os estudantes deverão ser capazes de compreender e dominar parece tornar-se a referência da Escola para a sua formação. Nesse contexto, a noção das competências tem como fundamento a noção de comportamento e é utilizada quase que exclusivamente associada à ação.

A escola passa, assim, de uma “lógica de conhecimentos” para uma “lógica de competências”. Nesse contexto, os saberes são considerados como ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios reinterpretados no léxico das competências, portanto, mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto (LAVAL, 2004).

Essa tendência aponta para a carência de uma melhor compreensão do político embutido na escola, dificultando sua fertilização pelos projetos de emancipação que vão se delineando na sociedade. Sendo assim, no atual momento, a definição do “conhecimento oficial” determina os saberes escolares que ficam, então, sem uma direção necessária, desfibrados (LINHARES, 1995).

Na reunião do dia 15/12/2003, cuja pauta foi “Avaliação do Projeto Pedagógico”, aconteceu uma discussão geral e uma das observações foi a de que “nos poucos momentos de reunião de série, focamos nas questões atitudinais”, e propõe-se que houvesse “uma reflexão mais sistemática sobre a aprendizagem como um todo”. Contudo, a observação revela uma continuidade no discurso e na prática da direção, das coordenadoras, orientadoras e dos professores quanto à orientação do ensino por competências e, principalmente, no que se refere à ênfase nas questões atitudinais. O fato de haver uma demanda para a reflexão sobre a

aprendizagem como um todo aponta para uma tendência até então recorrente de enfatizar as questões atitudinais. A predominância das questões atitudinais pode ser verificada na fala do diretor na reunião do dia 7/2/2003: “precisamos ampliar a discussão dos atitudinais”.

Dessa forma, a escola recebe por missão principal dotar os futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor contextos profissionais variáveis.

[...] Trata-se de inculcar um “espírito de empresa” que um relatório da OCDE define como a aquisição de “certas disposições, atitudes e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para resolução de problemas, flexibilidade, (...) exercício de responsabilidades, aptidão ao aprendizado e à reciclagem” (LAVAL, 2004, p. 60).

Para tanto, nesse contexto em que “a competência profissional” depende de “valores comportamentais”, não sendo redutíveis apenas aos conhecimentos escolares, a escola é intimada a adaptar seus estudantes aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde (*Ibid.*).

Por isso, verificamos na reunião do dia 4/2/2004 que as observações dos professores apontam para uma polêmica no sentido de ter havido ou não uma priorização das questões atitudinais. Uma professora afirma: “revendo as questões, há várias frases que se referem às questões atitudinais”. No entanto, um professor afirma que “tem feito muitos combinados (procedimentais) entre os professores”. Em prioridades levantadas nas áreas, no que se refere às ações, pensa-se no “grupo ter preocupação em manter o equilíbrio das pautas (pauta pedagógica: conceituais, procedimentais)”.

Entretanto, a continuidade da orientação por competências como fundamento do trabalho pedagógico na Escola pode ser observada na reunião do dia 31/3/2004, quando um professor faz uma proposta de reorganização das reuniões. Ele propõe que estas sejam reorganizadas da seguinte forma: “na 2ª feira questões atitudinais e procedimentais do 1º, 2º, 3º anos do Ensino Médio e nas 3ªs feiras as questões pedagógicas com todo o grupo. A reunião de 2ª feira seria pautada pela Equipe Técnica e a de 3ª feira seria pautada pelos grupos”.

A proposta do professor parece evidenciar que a orientação por competências faz parte de uma intervenção da direção e das coordenadoras, orientadoras de sua ação e da sua demanda. No entanto, ele aponta para a necessidade de discussão das questões pedagógicas. Dessa maneira implícita, ele parece fazer a distinção entre a intervenção técnica, por meio da ação da

direção, das coordenadoras, orientadoras no sentido de orientação por competências, e a necessidade de discussão das questões pedagógicas.

De um lado, há o esforço dos pedagogos – Orientadores, Supervisores, Administradores –, visando manter sob seu controle a organização escolar como um todo e, de outro lado, os professores que estão subsumidos ao ritual burocrático e aos dispositivos legais que regulam a vida escolar. Dessa forma, toma corpo na prática cotidiana da escola a questão da hierarquia e do parcelamento e, cada vez mais o professor vê sua autonomia diminuída e a sua ação pedagógica restringida à medida que aumentam as suas tarefas burocráticas (TEIXEIRA, 1985).

Essas tarefas burocráticas, cada vez mais numerosas, são consideradas as formas mais adequadas de controlar a execução do trabalho dos professores e lhes são atribuídas pelos especialistas com base nos relatórios, formulários e gráficos oficiais. Assim, o cumprimento de normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais se torna a principal atribuição de especialistas e professores com a pretensão de que ocorra o ajustamento e a adequação da escola a elas (*Ibid.*). Portanto, ambos, professores e especialistas, têm o seu trabalho fragmentado, restando a eles quase que exclusivamente as funções de execução e controle. “[...] pois cada um se responsabiliza por uma parcela do trabalho pedagógico e administrativo da escola, trabalho que por sua vez também é funcionalmente fragmentado dentro da estrutura hierárquica [...]” (*Ibid.*, p. 441).

A reunião do dia 31/10/2001 tem como pauta habilidades e competências no Ensino Médio. Nessa reunião, uma das professoras afirma que prefere dizer “que preparamos não só para o vestibular, mas trabalhamos com habilidades, competências e também para o vestibular”. Um professor se preocupa com o grau de habilidade a ser desenvolvido pelo estudante em determinado ciclo, assim como uma professora argumenta “como escolher conteúdo? Conteúdo/habilidade/competência”. A outra diz: “conteúdo – no planejamento, só colocamos o conceitual e não o de atitude”. Já o professor considera que “tudo é conteúdo e tudo deve ser trabalhado”. Assim como outras informações que apontam para a necessidade de esclarecimento, tais como: “As habilidades estão associadas a conteúdos”? Outra indagação é: “O aluno precisa trabalhar as habilidades com os conteúdos?”

No entanto, as reuniões constituem-se em espaços em que os professores reafirmam a sua relativa autonomia. Eles utilizam tal espaço como possibilidade de apropriação das orientações oficiais estatais. Particularmente, nesta reunião, os professores expressam por meio

das suas falas que “[...] toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos [...]” (FORQUIN, 1993, p. 14). Assim, tal reunião expressa como o currículo é construído no interior da escola.

A coordenadora do Ensino Médio que, como já dissemos, é a única da “Equipe Técnica” que timidamente faz algumas observações no sentido de problematização e “questionamento”, identifica a preocupação dos professores, assim como uma angústia relativa à incerteza quanto ao procedimento a ser adotado, e afirma: “A terminologia vem dos espanhóis (competência/habilidades). É preciso não entrar numa neurose”.

Na mesma reunião, foram definidas algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas por áreas. Os professores da área de Humanas entendem as habilidades e competências definidas como progressivas, isto é, desenvolvidas ao longo da vida escolar. Os professores da área de Ciências Naturais consideram importantes as atitudes de auto-organização, intervenção e comportamento compatível com as situações de aprendizagem.

A questão sobre como desenvolver atitude de estudante foi uma das observações da reunião do dia 14/11/2001. Também foi falado na reunião sobre a distinção de atitudes e que “cada atividade de formação de atitude pode ficar a cargo de um só professor”. Em 28/11/2001, afirma-se: “[...] foram elencadas atitudes a serem discutidas para determinarmos em que período e de que forma elas devem ser desenvolvidas (organização do caderno, lição de casa, capricho, cooperação, organização para o trabalho em grupo)”.

As novas formas de constituição da hegemonia do capital, mediadas pelo setor empresarial no cotidiano da escola,

[...] dizem respeito sobretudo aos conteúdos culturais e políticos que operam na rotina escolar por meio de práticas e discursos da empresa que veiculam representações, gestos, maneiras, imagens, condutas e comportamentos específicos controlados pelos dispositivos disciplinares (SILVA, 2006, p. 3).

Nesses termos, pretende-se constituir as “qualidades pessoais” dos estudantes. A geração de posturas e atitudes economicamente úteis é um conjunto de “atributos pessoais”, hoje demandados aos trabalhadores pelas empresas para que eles se ajustem à nova estrutura organizacional (ARAÚJO, s.d.).

Na reunião do dia 14/11/2001, também se considerou que “resoluções de problemas podem ser trabalhadas por todas as disciplinas”. Na reunião do dia 18/2/2004, que trata da autonomia do estudante, a tendência é trabalhá-la de acordo com as questões práticas a serem resolvidas na Escola, dando ênfase à resolução de problemas. Nesse sentido, a reunião teve como centralidade: “Apresentação do seminário: Autonomia e fechamento dos portões”.

Na reunião, ao se falar em autonomia intelectual, pensa-se em “desenvolver discernimento e a escolha na utilização para a resolução de problemas”. Na primeira parte do referido seminário, em reunião do dia 24/3/2004, pensa-se: “A solução do problema como conteúdo procedimental”. O Plano de cursos da Escola aponta que, em situações de ensino-aprendizagem, um dos recursos utilizados pela Escola é a “proposição de situações-problema, para serem resolvidas individualmente ou em grupo, em que os conteúdos ou habilidades a serem trabalhados se encontrem em contexto próximo aos seus objetivos funcionais [...]” (p. 32).

A autonomia<sup>54</sup> dos estudantes é relacionada à resolução de problemas e, dessa forma, reproduz a autonomia baseada na lógica produtiva. A autonomia é uma das qualidades humanas requeridas pelo capital no contexto de produção flexível. Na perspectiva da lógica produtiva ela é entendida como a independência e o compromisso, como a predisposição do trabalhador para resolver problemas que ocorram na produção e como opinar sobre as soluções. Contudo, ela está delimitada pelos objetivos em torno dos quais o trabalho se organiza (ARAÚJO, s.d.). A autonomia trabalhada na Escola tende a adquirir uma dimensão pragmática que reproduz seu princípio de acordo com a lógica produtivista.

Na reunião do dia 14/11/2001, é definida a proposta para a próxima reunião que é “discutir ano a ano a gradação das habilidades com os professores de todos os ciclos para todos os ciclos”. Na reunião do dia 28/11/2001, afirmou-se que “cada um recebeu uma tabela para pensar individualmente nessas habilidades em cada ano do ciclo”.

Ao final de cada ciclo ou de formação são exigíveis competências terminais, além dos objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema educativo. Essas exigências são definidas a propósito dos conteúdos e reafirmam a primazia das competências (TANGUY, 1997).

Dessa forma, os trabalhadores da Escola A tendem a legitimar e reafirmar a orientação por competências, expressando os objetivos do ensino em termos de condutas e práticas

---

<sup>54</sup> Leher (1999) lembra que os teóricos do neoliberalismo defendem a autonomia equivalente à soberania do indivíduo no mercado.

observáveis e reduzindo o conhecimento ao próprio comportamento. Esses objetivos são determinados por conteúdos de formação ordenados pelas atividades profissionais em detrimento da aquisição de conhecimentos. “O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência [...]” (RAMOS, s.d., p. 6).

As noções organizadoras desse modelo pedagógico baseado nas competências encontram sua expressão no ensino técnico e profissionalizante. A escola aproxima-se, assim, progressivamente do mundo das empresas por revisões na maneira de pensar os métodos de ensino, organizar o modo de transmissão dos saberes e avaliá-los, além de cooperações de todos os tipos (ROPE ; TANGUY, 1997).

Verificamos a participação funcional dos professores nas reuniões para a implementação do ensino por competências, tal participação não questiona a estrutura de poder e de controle. Embora haja resistências à orientação por competências, elas acontecem de maneira difusa e individual.

As reuniões revelaram ênfase nos conteúdos atitudinais, além de dúvidas dos professores em relação a este. Tal ênfase pode indicar o direcionamento da prática pedagógica à socialização dos estudantes. Aliás, as dúvidas dos professores parecem revelar não apenas acomodação, mas também resistências.

Verificaremos se a prática pedagógica dos professores com os estudantes é direcionada para a orientação do ensino por competências, se ela revela acomodação e resistência.

## **1 – A orientação do ensino por competências na prática pedagógica dos professores**

Nosso objetivo é verificar se os professores orientam suas práticas para o ensino por competências. Visamos verificar o que as suas práticas revelam.

Na reunião do dia 30/7/2003, uma professora “lembra das dificuldades iniciais em relação aos conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais” e afirma que é “preciso que haja mais clareza sobre as definições, sobre visões e papéis da escola”. Essa dificuldade quanto à compreensão e diferenciação dos conteúdos está evidenciada ainda na reunião geral do dia 14/4/2004. Uma professora admite “as dificuldades em Línguas Estrangeiras de diferenciar os pontos procedimentais e conceituais”. Na reunião de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do dia 16/3/2005, um dos

professores afirma: “Alguns conteúdos procedimentais, digo, conceituais também visam mudar algumas posturas”.

Essa organização dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais é uma nova forma de racionalização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os conteúdos adquirem uma forma disciplinar com ênfase na sua utilidade. Eles são identificados como adaptações dos saberes visando ao saber-fazer. Nessa situação de ação que deve ser conferida aos estudantes, os conhecimentos devem ser úteis em situações pragmáticas, portanto, eles não são inúteis.

A dificuldade que a professora revela em relação a tais conteúdos indica que, de fato, a orientação do ensino por competências implica exigência de adaptação dos professores a um novo método de trabalho. É para essa condição de adaptação que os comportamentos podem indicar resistência ou acomodação.

Em sua entrevista no dia 13/6/2005, a coordenadora do Ensino Médio relata que, de fato, alguns professores se confundem em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. No entanto, pelo que observamos, como pesquisadora, seja por meio das entrevistas ou das reuniões, essa dúvida dos professores pode apontar para uma ação negadora, assim como para uma possível resistência e apropriação. A coordenadora afirma que os conceituais são mais claros para eles, mas ela considera que eles ainda têm muitas dúvidas, e muita dificuldade, em relação aos procedimentais. Ela afirma: “eu acho que eles fazem, eles fazem, acho que a grande maioria faz, se nós formos olhar né os Planejamentos deles [...]”. Entretanto, a elaboração dos Planejamentos de acordo com tal orientação não significa necessariamente que eles sejam cumpridos.

Segundo a referida coordenadora, na medida em que foi colocada no Planejamento essa exigência da orientação por competências, os professores entraram na discussão. Na reunião do dia 16/2/2002, um grupo de discussão considerou que as práticas existentes na Escola de Aplicação “são muito mais ligadas aos conteúdos em detrimento dos objetivos atitudinais”. Por isso, o diretor propôs discutir esse assunto no planejamento no sentido de incorporar outras práticas.

Essa tendência quanto ao questionamento da predominância dos conteúdos aponta para a sua definição em função da orientação dos PCN, no sentido da sua orientação para conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, a razão de ser da escola não é mais a distribuição o mais igualmente possível do saber, ocorrendo, então, a “capitalização dos

saberes”, sua instrumentalização em uma perspectiva estritamente operacional. É assim que a escola é vinculada à lógica da produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista e os conhecimentos que não têm ligação evidente com uma prática ou um “interesse” são reduzidos e julgados inúteis e aborrecidos (LAVAL, 2004).

No entanto, a orientação do ensino por competências parece ser viabilizada em um contexto de constantes indagações, dúvidas e contextualização pelos professores no que diz respeito à realidade da Escola. Como observa uma professora: “Nós vamos sempre ter um número maior de habilidades e conteúdos para o número de conceitos”. Por meio de suas intervenções nas reuniões com indagações sobre o como fazer, os professores, em seus discursos, tendem a apontar para a constituição de uma prática por meio da apropriação da orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Nesse sentido, o diretor da escola faz a seguinte intervenção: “Como juntar diferentes conceitos atribuídos a instrumentos distintos em um conceito único? Definição do mínimo necessário ou será que deveríamos separar em conteúdo conceitual, conteúdo atitudinal, respeitar as diferenças?” Essa afirmação do diretor revela uma discussão para a viabilização da avaliação dos estudantes de acordo com a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Tal afirmação também revela uma dúvida e, por conseguinte, uma contradição entre a necessidade de viabilizar a orientação governamental e considerar as próprias dúvidas. As dúvidas apresentadas apontam para a necessidade de considerar a especificidade do processo de orientação na Escola. Portanto, uma aceitação e resignificação. Dessa forma, “[...] se negociam e se disputam cotidianamente os sentidos construídos em torno do pedagógico, em que se relacionam a política educacional e a micropolítica escolar” (SINISI, 2006, p. 73).

Na reunião do dia 8/2/2002, o diretor da escola afirmou que a proposta pedagógica deve considerar atitudes e procedimentos. “As atitudes e procedimentos deverão estar presentes nos planejamentos de cada área [...]”. O vice-diretor afirma a necessidade de “trimestralmente, definir conteúdos e procedimentos para os alunos”. Na reunião do dia 16/3/2005 foram discutidos os princípios e diretrizes da proposta pedagógica. Nesta reunião a coordenadora do Ensino Médio reafirmou a orientação do ensino por competências em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como um dos princípios da LDB.

Em relação ao trabalho em grupo, o diretor o considera importante para a aprendizagem de conceitos. Para ele, tal tipo de atividade com os estudantes deve ter como referência o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pois cada indivíduo aprende de modo diferente. Entretanto, o diretor entende que na avaliação dos estudantes não podem ser considerados apenas os conteúdos conceituais. “Trabalhar em grupo é um importante objetivo atitudinal e procedimental e deve ser usado para avaliação desses objetivos”, é o que ele afirma (*Ibid.*).

O diretor considera que “são as atitudes e procedimentos peculiares de cada disciplina que geram a autonomia no aluno.” No entanto, a professora apresenta uma dúvida: “O que é atitudinal e procedimental, são as relações interpessoais?” Em sua indagação a professora revela a necessidade de compreender o que o diretor afirma. Dessa forma, ela parece considerar a orientação, mas em um processo de questionamento, visando que o diretor a explique. Conforme SINISI (2006, p. 76): “Partindo do pressuposto teórico de que as escolas não aplicam mecanicamente as linhas definidas no nível central, fica claro, (...) que a existência da inter-relação de representações e concepções dos sujeitos mediatizam as políticas e as concretizam no fazer cotidiano”.

Nas reuniões de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, são poucas as intervenções realizadas que indicam a orientação por competências. Na maioria delas, as discussões privilegiam aspectos pedagógicos que reafirmam rituais comuns ao aprendizado dos estudantes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, tais como oficina de leitura, lições de casa, aulas de Biblioteca, roda de leitura, recuperação ou reforço, organização de estudos do estudante, importância da utilização da gramática, importância e organização dos cadernos, autonomia dos alunos em relação à organização do caderno, correção de atividades do caderno, organização das filas, organização de pastas, gradação em relação ao uso da caneta, comportamento inadequado das crianças ao pegar o lanche e na fila, estudo do meio, entre outras. As reuniões que têm apontamentos sobre as competências são aquelas nas quais há participação e intervenção da direção e das coordenadoras, principalmente do diretor. Geralmente são as reuniões gerais.

Embora os aspectos pedagógicos privilegiados na formação dos estudantes tenham relação com conhecimentos, habilidades e atitudes, eles parecem ser inerentes a formação de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. No entanto, inicialmente, tal formação não é direcionada para orientação do ensino por competências. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos

professores no referido nível de ensino parecem expressar suas experiências e a especificidade da formação dos estudantes. No entanto, pode haver uma tendência de adaptá-las a tal orientação, principalmente, a partir da intervenção da direção, das coordenadoras, orientadoras.

Na reunião do dia 11/8/2001, por exemplo, há poucos apontamentos que indicam a orientação por competências, tais como: “Ensino/aprendizagem, desenvolvimento de valores”, “Revisão de procedimentos”. Na reunião do dia 28/11/2001, com a participação do diretor, há discussão sobre a necessidade de clareza dos conceitos-conteúdos, assim como escolha de procedimentos, mas são apontamentos que, apesar de ter relação com as competências, não remetem a tal orientação explicitamente.

A discussão da orientação do ensino por competências não significa necessariamente a sua viabilização em algumas reuniões e, principalmente, na sala de aula. Há a tendência de introdução sutil da orientação do ensino por competências no interior da Escola. No entanto, o ensino por competências não parece ser viabilizado de acordo com a orientação da direção, às vezes, por dúvidas e por recusa dos professores quanto à própria orientação.

Na reunião do dia 12/2/2001, cuja pauta foi História e Geografia, houve uma apresentação do diretor e do vice-diretor sobre sugestões do PCN para o 1º ciclo. Na reunião geral do dia 14/12/2001, os professores de 1ª a 4ª séries reunidos com os de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, com a intervenção da direção e das coordenadoras, discutiram sobre uma proposta para enfoque de conceitos químicos no Ensino Fundamental. “Estudou-se os PCN de Ciências, trazendo sugestões de eixos temáticos, trabalhando conteúdos conceituais e outras habilidades. Foi organizado o ensino de ciências”. A proposta é de atividades práticas nas quais os estudantes elaboram modelos por meio dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

É a intervenção da direção, das coordenadoras, orientadoras, que faz com que, nas reuniões, a orientação por competências seja enfatizada. A tendência parece ser de que a orientação com perspectiva de orientação profissional seja introduzida em todos os níveis de ensino. Portanto, pode significar a orientação de todos os níveis de ensino de acordo com o pragmatismo do mundo do trabalho.

Dessa forma, o discurso sobre a formação de uma nova consciência, de um novo tipo de trabalhador, de um novo tipo de homem em um contexto de acumulação flexível torna-se cada vez mais explícita, mesmo nas séries iniciais de escolaridade. As práticas realizadas na Escola

quanto a tal orientação tendem a expressar contradições e conflitos quanto a sua viabilização. A própria orientação tende a ser redefinida no interior da Escola.

Em outra reunião geral do dia 4/2/2002, falou-se sobre “Critério para seleção de conteúdos: conteúdos significativos, relacionados a questões culturais, sociopolíticas e científicas, conteúdos que propiciem o desenvolvimento de habilidades, conceitos e atitudes”. Na reunião do dia 15/8/2002, “cada professor escreveu uma ou mais atividades que pretende fazer na horta e/ou parquinho, colocando as competências e habilidades nelas inseridas”. Na reunião do dia 19/2/2003, a coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e algumas professoras “colocam a necessidade de refletir sobre leituras realizadas (César Coll) e sua prática pedagógica”. Na reunião do dia 23/4/2003, há um apontamento sobre o “Seminário: A aprendizagem e o Ensino de Procedimentos”. A reunião do dia 14/5/2003 é sobre apresentação de atitudes. Na reunião geral do dia 28/5/2003, propõe-se para as próximas reuniões “retomar as questões de atitudes e procedimentos e discutir a partir dos planos”.

Na referidas reuniões os professores revelam a participação funcional na viabilização da orientação do ensino em conteúdos procedimentais e atitudinais, além da ênfase em tais conteúdos. Sendo assim, reafirmam a implementação da orientação por competências em tais reuniões.

A visita de um professor e de uma professora à Escola para discutir sobre as competências foi registrada na reunião do dia 28/7/2003. Os dois discutiram os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais visando ao apontamento dos aspectos positivos e negativos de sua operacionalização.

Nas observações da professora, “quanto à visão de ensino-aprendizagem aparecem preocupações com objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais”. Para o professor, “embora se trabalhe com estes conteúdos, não aparecem com clareza, não são intencionais. Como se aprendem conceitos, procedimentos, atitudes? Fatos: memorizando conceitos: estabelecer relação”. Ele pondera: “Procedimental: saber fazer, fazer para aprender. Atitudinal: mais demorado, mais difícil, adquire a atitude agindo, o professor a escola precisam ser além de falar”.

A professora fala dos aspectos positivos dos conteúdos procedimentais. Para ela, o estudante “busca referenciais de consulta e se baseia em um processo de pesquisa, utiliza a avaliação como regulador do ensino (análise dos conhecimentos prévios); avaliação formativa, trabalho com conteúdos procedimentais; aluno: agente e aprendiz”. Quanto aos aspectos

positivos dos conteúdos atitudinais, ela enfatiza: ouvir o outro, ter autonomia, valorizar diferentes fontes de pesquisa.

Para o professor que esteve na Escola, os conteúdos procedimentais permitem “estabelecer comparações e realizar sínteses [...], oferece um percurso ‘seguro’ para o aluno (funciona como modelo); boa organização da exposição oral, segurança do Prof.? Professor sistematiza, coerência na avaliação final e coerência interna”. Considerando a discussão dos dois professores o diretor da Escola propõe “com base nos princípios da escola, como desenvolver atitudes e procedimentos de acordo com a discussão realizada hoje”.

Na reunião de área do dia 29/7/2003 foi feita uma sugestão de metas de estudo para o 2º semestre. Quanto aos conteúdos de ensino foi proposto para o dia “06/08 Leitura ‘vertical’ de planos de ensino e trimestrais com o objetivo de identificar procedimentos e atitudes comuns, ainda que em gradações diferentes”. Para o dia “13/08 Análise dos procedimentos comuns, com o intuito de definir estratégias para ensiná-los...” e “27/08 Plano de Ação (Procedimentos)”.

Na reunião do dia 20/8/2003, foram definidos “grupos de estudos sobre procedimentos”. No balanço geral de 2003 foi definida a “Elaboração de planos trimestrais com divisão por tipos de conteúdos”. Na reunião do dia 18/2/2004, uma professora afirma: “o 1º ano precisa ainda apreender o procedimento de leitura escrita, portanto, somente no 2º semestre”. A coordenadora afirma: “é importante trabalhar o que são os procedimentos”.

Na reunião do dia 17/3/2004, a coordenadora propôs aos professores determinarem alguns combinados gerais para o relatório:

Incluir nos conteúdos atitudinais questões sobre pontualidade na entrega de trabalhos, lição de casa, organização de material (...) No relatório constarão os conteúdos procedimentais e atitudinais (...) 3º e 4º ano. A primeira página do relatório será de conteúdos atitudinais.

Em uma das reuniões gerais de 2005, uma professora fala “será que é interessante colocar conteúdos procedimentais tipo: ‘Escreve com letra boa’; ‘frequência’; ‘prontidão’; ‘sabe a tabuada de cor’; tarefa bastante difícil; precisamos de mais tempo”. Outra professora afirma: “Alguns procedimentos são comuns nos quatro anos e que podem compor um pequeno bloco”. A outra fala: “Algumas crianças de 4º ano receberam bilhetes bem enfáticos sobre mudança de atitude”.

Na prática pedagógica dos professores, a orientação por competências parece ser adequada a partir do que os professores consideram como aspectos positivos e negativos. Dessa forma, é que parece ser constituída a orientação por competências no âmbito pedagógico. Os professores demonstram uma apropriação da orientação. Assim, a relativa autonomia dos professores parece ser revelada.

No entanto, diante das considerações anteriores, cabe verificar como os professores se posicionam e lidam com tais orientações em sua sala de aula. A professora “B” afirma:

[...] embora não tenha tido tempo suficiente para essas discussões, a gente foi na verdade aprendendo a trabalhar dessa forma no decorrer do tempo né. Então eu acho que agora a gente consegue levar em conta mais essas questões, não só no planejamento, como também na avaliação (...) O que antes eram apenas objetivos, conteúdos, metodologia, agora os conteúdos estão divididos em procedimentais, atitudinais. Eu acho que para a gente foi interessante porque a gente começou prestar mais atenção nos procedimentais e aí gerou discussões posteriores. Mas, isso foi bem depois, e nos atitudinais, que eram questões que entravam não só no planejamento como também nas avaliações. Embora nós avaliássemos, mas era uma avaliação informal dessas questões né. A avaliação ficava muito centrada, muito focada nos conceituais.

A professora “B”, por meio da sua fala, reafirma a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e considera que a proposta trouxe a possibilidade de os professores considerarem os procedimentais e os atitudinais em sua prática pedagógica. No entanto, é possível verificar uma tendência de ela fazer a associação de tais conteúdos à avaliação dos estudantes. Nessa perspectiva, há um questionamento em relação à avaliação dos estudantes centrada nos conteúdos conceituais. Ela afirma:

[...] a partir do momento que a gente começou a pensar nessas questões (...) observando os conteúdos, os procedimentais, atitudinais, fazendo essa deferenciação, eu acho que a gente ganhou muito em termos de reflexão sobre ensino, sobre aprendizagem dos alunos. Eu acho que isso foi muito importante né, de você perceber, por exemplo, que não são só as questões conceituais que dizem se um aluno tá indo bem ou não. Mas, tem outras questões envolvidas e isso deve ser levado em conta também. E com relação aos procedimentos, eu penso que é uma discussão que a gente tem feito bastante atualmente, que a gente também deve ensinar procedimentos né, coisa que antes a gente ficava esperando muito dos alunos.

A professora “B” considera que houve aceitação dos professores quanto à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, mas que a falta de discussão desde a sua implementação gerou dificuldades para os professores, dúvidas. Tais dificuldades evidenciavam-se, sobretudo, quando os professores tinham de se reunir para elaborar o Plano anual. Por isso, segundo ela, os professores foram trabalhando em grupo visando resolver as dúvidas. Quanto às dúvidas, ela afirma:

[...] eu acho que principalmente a questão dos conteúdos procedimentais. E até hoje a gente ainda discute muito essa questão né. O que que nós consideramos como procedimentos? Porque às vezes a gente sente que algumas pessoas acabam misturando as atitudes com os procedimentos [...].

Na entrevista da professora “B”, a dúvida dela em relação ao esclarecimento sobre os conteúdos procedimental e o atitudinal parece apontar para a sua necessidade de viabilizá-los na formação dos estudantes. A entrevista dela não apontou que essa dúvida seja relativa a uma ruptura quanto à orientação oficial estatal. Aliás, ela afirma:

Eu acho bem interessante essa divisão. Eu vou ser repetitiva, mas é justamente para que você consiga perceber que existem outras questões além dos conteúdos conceituais, e que isso deve ser levado em conta, e deve ser também objeto de planejamento do professor. Mas, de avaliação também, com relação ao rendimento do aluno. Agora, a minha questão ainda é assim, é que fique claro essa diferença entre o que é procedimento e o que é atitude, porque parece que ainda não está muito claro para muitos professores, e também com relação às atitudes. Então, o que que nós queremos de fato avaliar com relação à atitude? [...] e há também a questão da importância de trabalhar os conteúdos procedimentais. Eu acho que isso ainda não ficou muito claro para todo mundo [...].

Contudo, a fala da professora “B” aponta que ela compreende os conteúdos procedimentais e atitudinais como importantes para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

[...] eu gosto muito de olhar para o ensino dessa forma. Eu acho que a gente ganha muito com isso. Eu acho que a partir do momento que nós começamos a trabalhar dessa forma, nós conseguimos perceber coisas que antes não percebíamos, principalmente, com relação à questão dos procedimentos, o que avaliar. Então, na hora que nós vamos avaliar o aluno, nós estamos olhando o aluno de forma mais global. Não é só o que ele aprendeu, o conteúdo. Mas

também essa questão dos procedimentos, de perceber que tem muita coisa que a gente cobra do aluno e que nos cabe também ensinar [...].

No entanto, para a professora ainda falta espaço para todos os professores discutirem sobre isso. Ela se refere às dificuldades relativas ao discernimento entre conteúdos procedimentais e atitudinais, além da relativa à avaliação dos atitudinais. Sendo assim, a implementação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais parece acontecer em uma situação de contradição, entre a sua viabilização e as dúvidas dos professores em relação a tais conteúdos.

As próprias dúvidas dos professores parecem apontar para uma tendência de eles viabilizarem a sua prática pedagógica de acordo com a sua compreensão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ou, por outro lado, a não desenvolvê-los em sua prática pedagógica. Visando desenvolvê-los, os professores adéquam a orientação oficial estatal à sua prática pedagógica. Sendo assim, a orientação oficial parece ser incorporada à prática dos professores de acordo com a especificidade da sua prática pedagógica, mas tal prática também não fica isenta das influências da orientação oficial. É nessa perspectiva que parece ser possível vislumbrar as adequações ou resistências. Portanto, as resistências não apontam para uma ruptura da prática pedagógica dos professores em relação à orientação oficial estatal, mas para uma adequação e um redirecionamento da sua prática pedagógica de acordo com tais orientações. Nesse sentido, a Professora “B” apresenta em sua fala como ela trabalha os procedimentos.

[...] como eu dou aula de Português, História e Geografia. Eu tenho aí mais ou menos algumas frentes de trabalho. Em Português a questão da escrita, a questão da leitura. Então é que tem dentro de leitura o ler para obter informações. Então dentro desse ler para obter informações existem procedimentos que precisam ser trabalhados né, que é um pouco disso, como é que eu sei que esse texto tem a ver com o que eu estou estudando? Se vai me trazer informações? Um texto mais difícil que a professora empregue. Eu faço muito isso com eles. Você dá um texto que não é para a idade deles. Como é que eu vou tirar desse texto informações? Se eu não estou entendendo como é que eu posso passar a entender sem ter de recorrer toda hora à professora? Então é o uso do dicionário (...), continuar lendo para ver se mais na frente o texto vai te dar alguma informação daquilo que você não entendeu. É anotar, é fazer perguntas para o texto. É uma atividade que eu faço muito com eles. Vamos fazer pergunta para o texto. Então eles anotam do ladinho as perguntas. Depois a gente discute as perguntas, responde, enfim, é essa relação com o texto né. Essa é uma questão que eu trabalho muito em História e Geografia, é também a leitura para obter informações, é a questão do saber anotar informações que é muito complicado para eles. **Isso eles não tinham, é meio**

**inédito**, é o 4º ano que trabalha com isso. Então eu leio, por exemplo, um livro literário que traz informações históricas, e eles vão ter de anotar essas informações históricas. Então, é fazer essa seleção, o que é literário, o que é história inventada e o que que é histórico né, é anotar o que é relevante, aí sempre eles já têm em mente qual o trabalho que eles vão fazer depois com isso, porque aí direciona essa seleção né (...) Durante a leitura, eu faço uma leitura pausada, eles vão fazendo anotações, depois eles comparam as anotações, porque tem criança que anota tudo, e tem criança que não anota nada. Hoje o como anotar também é importante. Eu preciso escrever a frase toda que a professora leu, não dá né. Eles de cara percebem que isso não vai dá. Então, como é que eu posso anotar com palavras-chave. Aí eu faço um trabalho com eles de mostrar, é resumindo, colocando com as minhas palavras [...] (Grifos nossos).

A fala da professora “B” revela resistência. Ela se apropria da orientação do ensino por competências, pois ela associa os conteúdos procedimentais a possibilidade de os estudantes se organizarem para assimilarem o conteúdo de maneira significativa para eles. Além disso, de desenvolverem a sua própria autonomia para aprenderem o conteúdo. A professora “B” fala também sobre como ela trabalha a questão das atitudes com os estudantes:

[...] a questão das atitudes é muito dentro da sala de aula, é muito relacionado ao trabalho na sala de aula. Nós até fazemos uma avaliação geral do comportamento da criança na Escola. Mas, quando eu avalio as atitudes é assim, se durante o momento de aula, assim o colega está falando, se eu estou prestando atenção (...) se eu respeito o que o colega fala. Nós trabalhamos com debates no 4º ano, então, é para aprender mesmo a colocar a sua opinião e respeitar a opinião do colega e saber argumentar né. Eu não vou discutir com você no sentido de briga, eu vou discutir apresentando os meus argumentos. Você apresenta o seu e a gente vai tentar enriquecer os nossos conhecimentos sobre o assunto. Então, é muito assim. Então, é a postura na sala de aula com relação ao que está aprendendo né, com relação ao conhecimento, com relação aos colegas, com relação à organização e cuidado com o material né (...), não no sentido (...). Só que eu falo para eles, não é de letra bonita ou de caderno limpinho, isso também é cobrado, mas é no sentido de vocês estarem com o caderno em dia, de vocês se organizarem, de forma que se você precisa achar uma lição no caderno você sabe onde está, ou colocar data, colocar algumas datas que facilitem. Então, é importante fazer. A gente faz em forma de quadro né, faz colorido, destaca, enfim, é esse tipo de organização que é cobrado, porque a gente trabalha na verdade com isso, quanto ao procedimento é isso.

O que a fala da professora “B” revela é, antes de tudo, a tentativa de melhorar a sua prática pedagógica, visando contribuir para o aprendizado dos estudantes. Além disso, ela parece compreender os procedimentos e as atitudes como possibilidade de aprimoramento dos estudantes em relação à assimilação do próprio conteúdo e ao seu desenvolvimento como

estudante. Nesses termos, é possível compreender a especificidade do trabalho do professor e a possibilidade de ressignificação das exigências oficiais estatais.

Desta forma, as experiências, as práticas, o “saber fazer” profissional de cada empregado possibilitam um conhecimento da operacionalidade do trabalho, de problemas, de formas de resolvê-los, de controlá-los, enfim, a configuração de um campo de conhecimento do trabalho, variando a amplitude, mas possibilitando um campo de ação, para elaboração de estratégias pelos indivíduos (MELO, 1995, p. 173).

A sala de aula parece ser o espaço em que o professor reafirma e reinventa a sua prática junto com os estudantes como possibilidade de criatividade e de superação em relação às exigências burocráticas. No entanto, é necessário considerar que essa possibilidade de reinvenção tende a ser limitada ao que é esperado dele pela escola, para que ele consiga se manter nela, tendo como referência o que a escola elege como orientação das suas práticas pedagógicas.

A centralidade das orientações oficiais no que se refere à aprendizagem dos estudantes refere-se aos professores. As novas orientações os questionam como transmissores de conhecimentos e propõe que eles promovam o aprendizado dos estudantes com mais eficácia. No entanto, a questão estrutural da escola não é discutida no sentido de esclarecer o motivo de os professores serem unicamente transmissores de conhecimentos ou terem qualquer outro tipo de prática pedagógica em relação ao estudante.

Em relação à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de acordo com os PCN, a professora “C”, entrevistada em 3/4/2006, afirma: “foi incorporado de uma maneira natural no nosso trabalho, isso de pensar os planos de ensino a partir dos Parâmetros já faz parte do nosso trabalho (...), aqui é muito tranquilo né, ninguém discute, ah porque se basear nos Parâmetros?”

O comportamento em relação ao cumprimento das exigências oficiais parece estar ligado ao fato de as coordenadoras, orientadoras e professoras considerarem que as orientações legais para as mudanças curriculares são inerentes ao seu trabalho. As professoras compreendem as orientações por meio dos PCN importantes à viabilização da sua própria prática pedagógica com os estudantes. De uma maneira geral, em suas entrevistas, elas não demonstram apresentar rejeição a tais orientações no que se refere a incorporá-las à sua própria prática.

Elas pensam que a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pode ser incorporada em suas práticas pedagógicas e em sua metodologia de ensino no sentido de aperfeiçoá-las, e até assumem que tal orientação contribui para a sua melhor organização na intervenção e viabilização do aprendizado do estudante. Então, a tendência parece ser de as professoras adequarem a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais às suas práticas pedagógicas e à sua metodologia de ensino. Corroborando a nossa análise, a professora “C” afirma:

[...] eu não acho que tenha trazido prejuízo, ah deixei de fazer tal coisa por conta dos Parâmetros. A prática pedagógica, o pensar os planos de ensino, teve até um norte até mais delimitado e conceitualmente baseado para estar pensando nossas práticas, nossos planos.

A professora “C”, entrevistada em 3/4/2006, considera que em sua prática pedagógica ela sempre pensou nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não com essa denominação. Por isso, ela considera que foi mais tranquilo pensar nesses conteúdos e organizá-los de forma mais satisfatória: “[...] quando você categoriza as coisas, você coloca tudo em categorias, você classifica, você ordena, é tentativa de organizar, de deixar mais claro, colocar cada coisa no seu devido lugar, é isso que ficou claro”. A professora “C” também evidencia a sua dúvida sobre os conteúdos procedimentais e atitudinais:

[...] às vezes num Plano. Eu estou escrevendo a parte do conteúdo atitudinal. Eu falo não, mas isso não é atitude, isso é procedimento. Tem uma confusão né. Os objetivos até são mais fáceis de delimitar. Mas, aí quando você entra para especificar o que é cada um dos conteúdos, às vezes né, não é só a questão do verbo, é de pensar quais são as diferenças entre atitude, conceito e procedimento.

Ela explica o que ela compreende por conteúdos atitudinais:

[...] a meu ver os conteúdos atitudinais são aqueles que prezam no espaço da sala de aula pelo bom desenvolvimento do trabalho coletivo (...), escutar a opinião do colega e respeitar, tentar contribuir com a discussão. Então, é uma atitude que traz algum desenvolvimento para o trabalho. É ter respeito pelos demais companheiros, pelo professor [...].

Quanto aos procedimentos, a professora “C” compreende:

[...] O quê que eles precisam aprender, por exemplo, da pesquisa, para fazer uma boa pesquisa. O quê que é consultar um livro, porque um livro tem índice, ou não? Qual a diferença entre enciclopédia e o livro de História?

Na fala da professora “C”, fica clara a adequação dos conteúdos procedimentais e atitudinais à sua prática pedagógica. Ela pensa em desenvolver atitudes e procedimentos que possibilitem aos estudantes construir conhecimentos de maneira autônoma. Segundo ela, quando pensa em atitudes e procedimentos:

[...] na minha cabeça vem muito a idéia do desenvolver autonomia, autonomia em relação ao conhecimento né. O conhecimento ele está aí, mas ele não é óbvio. Então é despertar esse interesse, essa curiosidade, essa vontade de aprender, de participar, de se ver como parte desse conhecimento, dessa história, de se colocar como sujeito que interfere, que quer aprender (...) Então, eu acredito nesses princípios, que aí já não necessariamente são atitudes ou procedimentos (...) Então, com base nisso que eu acredito, aí eu penso né, em que atitude eu espero, que procedimento eu devo cobrar, eu devo esperar das crianças.

A professora explicita que ela utiliza os conteúdos procedimentais e atitudinais em função da sua prática pedagógica. Ela os utiliza como uma estratégia para desenvolver nos estudantes a construção do conhecimento e a autonomia deles em relação a tal processo. Conforme a professora “C”:

[...] pensar nessas competências traz desafios e acaba influenciando no currículo, no Projeto (...). A minha dúvida sobre o que é procedimento, o que é atitude faz com que eu mude, por exemplo, meu programa de um ano para o outro (...) Ah, como é que eu procuro ver que não foi legal a forma como eu encaminhei o ensino de determinado conceito ou procedimento para os meus alunos? Então me faz refletir, e talvez isso traga mudanças [...].

A professora “C” considera que na escola existe muita repetição como, por exemplo, repetir o que foi feito no ano anterior em relação aos planos de ensino. Para ela pensar nas competências, traz alguns desafios e faz o professor refletir sobre a sua prática pedagógica.

A professora “A” assume ter a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no foco da sua prática pedagógica, mas admite que ela não fica o tempo todo preocupada com tal orientação. Talvez, esse seja um dos motivos que a faz afirmar

que tal orientação está mais no discurso do que na prática. Em sua entrevista, a professora fala: “[...] e na minha prática né, como é que eu vejo isso, eu procuro trabalhar, tenho isso no meu foco, mas não fico muito preocupada com as gavetinhas”. Para a professora, as gavetinhas são os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A professora “A” se expressa:

Risos (...) não sei te dizer de onde vem esse negócio sabe. Eu não sei. O que eu sinto é que esses termos, não falo só daqui, em vários lugares onde eu já trabalhei. Eu sinto que a chegada desses termos eles servem muito bem para uma referência ao trabalho, para uma referência aos problemas. É uma forma de achar uma gavetinha onde pôr qualquer coisa. Então eu ponho aqui nessa gavetinha do procedimental, ponho nessa gavetinha do atitudinal, ponho naquela outra gavetinha. Então, o que eu percebo é isso. Agora o quanto isso direciona a prática, a metodologia, eu não vejo, não sei te dizer, não sei te dizer isso.

Quanto à orientação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, ela fala: “eu acho interessante, acho que realmente se a gente olhar a forma como os alunos aprendem, acho que a gente vai ver que existem essas instâncias né”. Sendo assim, ela demonstra considerar tais conteúdos. Quando eu a pergunto se tal modificação ocorreu, ela responde: “sim, sim, porque eu acho que essa coisa do conceitual, procedimental, ela funciona muito bem aí na história do ciclo né (...) no Fundamental, principalmente, tentei seguir mesmo isso [...]”. Pela sua fala, ela declara que tenta viabilizar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em sua prática pedagógica com os estudantes. Sendo assim, tal orientação chega na sala de aula. Portanto, ela não está apenas no discurso. Mas, a professora considera ter uma autonomia relativa na sua sala de aula.

A afirmação da professora “A” de que tal orientação é mais no discurso também pode ser analisada como um mecanismo dela de defesa da sua prática pedagógica de professora, da especificidade dessa prática como um saber seu constituído ao longo da sua experiência profissional, de um conhecimento que pode conferir-lhe autonomia, e, principalmente da sua compreensão de que o que predomina na sala de aula é a capacidade de o professor saber atender às necessidades dos estudantes e, para ela, isso independe do que é exigido e orientado por meio da cobrança oficial. Ela fala:

[...] eu vejo a presença dessas nomenclaturas nos discursos. Há uma preocupação que o aluno tenha tais e tais competências. Há essa presença dessa nomenclatura e é importante que haja porque existe uma cobrança oficial,

documental né (...). Então, a gente precisa falar disso né, se essa nomenclatura, se esses documentos normativos chegam na sala de aula é outra história.

A professora “A” revela, por meio da sua fala, que há necessidade de a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fazer parte do discurso porque existe uma cobrança oficial de que ela seja desenvolvida. Conforme a professora “A”, o que, de fato, predomina na sala de aula é o que o professor tem como prática, como experiência. Ela afirma: “Então se ele sabe usar a nomenclatura em uma reunião, em uma entrevista, em um curso de formação, isso é uma defesa, sabe, é uma máscara que o professor já criou, o que tá valendo na sala de aula é o salve-se quem puder [...]”.

No entanto, quanto à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na Escola de Aplicação especificamente, a professora “A” continua afirmando:

[...] há uma coisa de usar isso no campo da nomenclatura. Então usa-se para definir, para nomear. Mas, a gente não tem muito isso. A gente tem isso nos planejamentos. Você quando faz seu planejamento trimestral, você faz uma especificidade ali de conteúdos e procedimentos. Mas, eu não sei como é que é isso na prática.

A professora “A” assume utilizar os conteúdos conceituais, procedimentais em uma reunião, em uma entrevista, em um curso de formação, mas não necessariamente na sua sala de aula. Em sua fala, há outra tendência de dizer que tal nomenclatura é relativa à prescrição, à norma, mas não à prática.

Aliás, outra tendência na fala da professora “A” durante toda a entrevista é em alguns momentos demonstrar compreender tal orientação. Em relação à sua compreensão sobre orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ela chega a afirmar: “Eu tenho isso bem claro (...). Eu acho que isso para mim é bem tranquilo”. No entanto, em outros, ela demonstra não ter total compreensão. Quanto à tal orientação ela afirma:

Eu acho importante. Mas, eu acho que ainda faltam algumas coisas. Como é que isso se dá na prática? (...) Como é que isso acontece lá na prática? Como é que eu olho as competências? Como é que eu as trabalho na prática? Em algumas escolas eu já vi isso muito como uma questão burocrática, tem que enfiar tudo o que eu faço dentro dessas caixinhas, tem de caber né.

Apesar de em alguns momentos da entrevista ela tender a resistir a tal orientação, em outros momentos ela afirma viabilizá-la. Então, todo o tempo, em sua fala, predomina a contradição entre a resistência e a aceitação, e a aceitação parece estar relacionada ao fato de ela acreditar que tal orientação contribui na prática pedagógica, além disso, ela considera que contribui para a inclusão e para a igualdade de direitos. Entretanto, a aceitação dela parece ser acima de tudo formal, de tentar justificar em uma entrevista que desenvolve sua prática pedagógica de acordo com a orientação do ensino para conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A fala “A” da professora apresenta conformismo ao resistir e resistência ao se conformar.

Ao admitir que em sua prática pedagógica ela não fica muito preocupada com as gavetinhas, ela justifica:

[...] é não sei se por minha história na Educação, de encontrar adultos analfabetos, pessoas completamente desesperançadas, e que pouco importa a gavetinha, porque eles querem ler, eles querem aprender. E aí eu fico meio obstinada que o aluno aprenda. Se vai ser por esta gavetinha ou por aquela sabe (...) não sei se está dizendo muita coisa para ele sabe. Então mesmo para os pais, como eu já vi colocarem para os pais, apresentar para os pais os Programas, porque no procedimental, porque no atitudinal. Então eu falei, até falei isso para a Escola, falei se eu fosse o pai eu diria que o meu filho não está tendo aula. Ele está tendo um procedimental, um atitudinal, um conceitual, uma competência, uma (...). Mas, e a aula? Risos (...). O quê que é essa aula? Sabe, então eu penso que há uma preocupação muito grande com essa nomenclatura. Isso facilitou para resolver alguns problemas. Então, agora eu posso dizer que isso é procedimental, tá bom, classifico, fica bonitinho sabe, aquela coisa bem da nomenclatura sabe, bacana.

Quanto ao questionamento da professora “A”, ela se refere a apresentar para os pais os programas das disciplinas organizados em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Tal apresentação é realizada no início do ano letivo, na reunião de assembleia. Quando participamos de uma dessas reuniões no dia 18 de março de 2006, de fato, presenciamos o questionamento de uma das mães.

Ela se apresentou dizendo que era professora da rede pública estadual e que lecionava em uma escola da periferia de São Paulo. Conforme ela, a mesma orientação da Secretaria de Educação que está sendo adotada na escola na qual ela trabalha está sendo adotada na Escola de Aplicação. Ela considera tal orientação limitadora da formação dos estudantes, pois é estabelecido um vínculo estreito com o mercado de trabalho. Segundo ela, a sua opção de

colocar a filha na Escola de Aplicação é pela esperança de que ela tenha uma formação diferente, que a possibilite emancipar-se e não apenas a colocar-se pragmaticamente no mercado de trabalho. No entanto, a mãe não considera que a Escola de Aplicação possa proporcionar uma educação para a emancipação adotando as mesmas orientações da Secretaria da Educação. Indignada, ela expressa: “eu pensei que o objetivo da Escola fosse formar águias, mas a Escola está formando tartarugas”.

A indignação da mãe reafirma a observação da professora “A” quanto ao posicionamento dos pais em relação à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A mãe, por meio da sua fala, demonstra a sua indignação quanto à padronização do ensino na Escola de acordo com as orientações dos órgãos estatais. Além disso, ela cobra uma posição dos trabalhadores da Escola por considerar que eles têm condições de desenvolver uma educação diferenciada.

No entanto, ela não é a única mãe que apresenta insatisfação em relação à Escola. A nossa entrevista com outros pais também revelou insatisfação. Fizemos entrevista com um casal de pais de uma aluna da Escola e que são funcionários da universidade. Eles reclamaram da ausência de abertura para a participação dos pais na Escola. Entretanto, também admitem que muitos pais não participam porque se sentem constrangidos diante da ausência de abertura para participação deles. Todavia, uma das hipóteses quanto à ausência de participação dos pais é que eles se sentem acomodados pelo fato de os filhos estudarem em uma escola reconhecida. Ao perguntar-lhes a sua opinião sobre a Escola, eles respondem:

**Mãe:** eu acho ela meio (...) **Pai:** fechada, burocrática. O que a gente sente é assim (...). Aqui nessa Escola a gente sente que tem muita teoria, muito diálogo, muito acho que é assim, mas não executa nada. As pessoas aqui são extremamente instruídas, elas são pessoas extremamente inteligentes. A maioria do pessoal que participa aqui tem nível superior né, pessoas que têm vários cursos, o diálogo é lindo, maravilhoso, mas na hora da execução a gente sente uma coisa burocrática. Então, até eu brinco porque é como se eu estivesse numa escola de filósofos. Aqui, apesar de ter pessoas que realmente entendem, não deslancha.

A fala do pai nos possibilita considerar a afirmação de Marx e Engels (1996, p. 37): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Sendo assim, o que os homens são depende das suas reais condições materiais de produção. A consciência dos homens é o seu processo de vida real. Portanto, o que os homens pensam,

imaginam e dizem nem sempre representa a sua atividade real, mas pode ser a representação ideológica de falseamento da realidade. Essa concepção ideológica representa uma falsa consciência de si.

O pai considera que os trabalhadores da Escola demonstram apropriação da teoria. No entanto, a condição real da Escola é a predominância da burocracia, como bem observa o pai.

Em sua entrevista, o pai diz concordar com a mãe que fez a crítica na assembléia em relação à Escola. Ele afirma:

**Pai:** Talvez seja até o que a mãe da menina comentou na última assembléia, aqui, no sábado, que assim, a Escola aqui, ela tem todas as condições, tem todos os recursos disponíveis porque ela está no centro da maior universidade da América Latina (...) E aí o que acontece, essa mãe que também é professora (...). Ela dá aula na periferia (...) e ela estava comentando o seguinte, que lá na periferia ela consegue desenvolver trabalhos mais avançados (...) Então, ela falou assim, eu trabalho numa escola da periferia, eu não tenho recursos. Ela deu um exemplo. Ela falou que pegou os alunos dela. Eles não têm dinheiro para alugar um ônibus. Combinou com todo mundo, pegaram um ônibus normal e vieram até aqui na universidade num simpósio, num congresso. Tinha alguma atividade aqui. Ela ficou sabendo dessa atividade, que ela viu aqui na universidade e reuniu os alunos dela. Ela falou: não temos dinheiro nem para alugar um ônibus, tudo bem, vamos de ônibus urbano mesmo.

**Mãe:** [...] então tem muitas coisas aqui dentro que a Escola poderia participar, poderia levar os alunos [...].

**Pai:** Então, a gente concorda com a mãe da menina, com o que ela falou, que essa Escola teria de ser mais (...), eles continuam ali no tradicional [...].

Embora a Escola tenha melhores condições materiais em relação às escolas públicas, a sua estrutura é burocrática. Portanto, predomina a dominação legal. Como afirma Weber (1993, p. 175): “El tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático”.

O pai comenta sobre a fala da mãe na assembléia e diz concordar com ela. Ele fala:

Até um jargão que ela utilizou, que eu achei muito interessante. Ela falou assim, essa Escola aqui é uma águia, é uma águia com comportamento de passarinho (...). E ela comentou isso daí. Então, eu acho que é isso, é uma águia com comportamento de galinha [...].

Quanto à participação deles na Escola, o pai fala:

[...] alguns pais, talvez como a gente do nível médio e do nível básico se sente meio constrangido. Eu pelo menos sinto isso (...). Eu não sinto a participação. Então, todas as reuniões que têm, é geralmente o mesmo público aqui, isso desde a 1ª série, sempre o mesmo público. Eu nunca vi o pessoal de nível básico, vamos dizer assim, mais efetivo. Eu acho que eles se sentem constrangidos.

Quanto ao contato da Escola com os pais, a mãe afirma:

[...] bom, tem um professor aqui, tem um professor aqui que de certa forma possibilita. Eu acho que é o fato de ele ser o tipo de professor que gosta de se aproximar da criança. Então, se ele aproxima a criança, ele acaba se aproximando dos pais. E aí eu acho que a gente aproxima mais dele.

O pai dá a sua opinião para que a Escola melhore:

Eu acho que o que falta é o professor ser mais dinâmico, desafiar mais os alunos e ser mais audaz, entendeu, sair da mesmice (...), precisa incendiar um pouco a Escola, precisa ser mais um pouquinho anarquista, eles são muito certinhos. Então, vamos ser um pouquinho mais anarquistas.

O pai propõe a transgressão. No entanto, a transgressão é incompatível com a “jaula de ferro” das estruturas burocráticas.

Quanto à questão da implementação da orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a professora “A” afirma que diante das dificuldades em sala de aula, o professor usará o que ele tem, e se o que ele tem é a experiência é isso que ele usará. A professora “A” fala:

Eu já dei curso de formação de professores também, e os professores dizem para mim, isso tudo é muito lindo, maravilhoso, mas aí o meu diretor entra na sua sala de aula e esculhamba com você na frente dos alunos. Então assim, é um salve-se quem puder (...) Então, eu acho que o professor é um profissional, que tem muita gente apontando para ele, de que ele está errado, ele está errado, ele está errado, ele age errado, sabe. Você tem de olhar o procedimental, você tem de olhar o atitudinal né, enfim, até há uma brincadeira nossa que a gente chama isso de “al, al, al” risos (...). A gente tem de olhar o “al, al, al”. Mas, e quando chega na hora ali que o aluno aponta uma arma para você, e diz não quero isso, não quero fazer prova, como eu já ouvi né, de colegas aqui que deram aula em periferia. Como prova? Nós nunca tivemos prova. Você vai dar prova? E põe a arma em cima da mesa. Quero ver você dar prova. E assim, e aí qual dos “al” né, ela vai pensar no planejamento dela?

Conforme a professora “A”, em circunstâncias como a descrita acima, o que vale é a experiência. Ela afirma: “é a experiência, porque é o que o professor vai ter na hora para lidar com as coisas mais loucas que aparece em sala de aula”. A professora considera a dificuldade na implementação da orientação do ensino por competências. Para ela a situação real apresenta-se de forma diferente. Portanto, há uma distância entre ação e a palavra.

A professora “A” considera que não há resistência dos professores em relação à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e que parece haver uma concordância dos professores quanto a essa orientação do ensino. Ela considera que há uma obediência deles, mas que essa obediência é muitas vezes apenas no discurso, pois ela não sabe como isso se dá na prática. Ela afirma: “não vejo ninguém falar nada sabe, como eu te falei, assim, o que eu escuto é só, às vezes a gente brinca né, da coisa do “al, al, al”, que a gente tem de cumprir, tem que está sempre colocando na gavetinha (...) tem de por lá dentro da caixinha.”

A professora “A” declara que não tem muito conhecimento no que diz respeito aos outros professores orientarem sua prática pedagógica em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo ela, apenas alguns amigos – aliás, muito poucos - comentam sobre tal orientação em sua prática pedagógica. Ela afirma: “de outros eu não tenho conhecimento, vejo só de alguns amigos, muito poucos que comentam: ah! Eu me preocupei com isso, eu olhei isso do menino (...) são muito poucos”. Para a professora “A”, os problemas na sala de aula continuam os mesmos:

[...] os problemas continuam, a sala de aula continua complicada, passa ano, vem nomenclatura, sai nomenclatura, vem norma, sai norma, vem lei, sai lei, e a sala de aula continua ainda um espaço de séculos e séculos nessa disposição; essa mesa, essas cadeiras, essa lousa. Se você olhar os livros da história da sala de aula, você vai ver que isso está lá desde o século catorze (XIV), quinze (XV), por aí né, a disposição é essa [...].

A observação da professora “A” em relação à organização do trabalho revela que o trabalho do professor é circunscrito à sala de aula. No entanto, a legislação apresenta proposta para outro tipo de organização do trabalho. As orientações estatais não acontecem no sentido do questionamento de tal organização, mas tal organização permanece reafirmando a burocracia e a hierarquia. Essa estrutura de organização burocrática e autoritária não é questionada como

impedidora para o desenvolvimento das inovações na prática pedagógica dos professores com os estudantes. Aos professores, são atribuídas todas as responsabilidades.

Em entrevista concedida em 31/3/2006, a professora “D”, da Escola A, fala sobre sua experiência. Vale salientar que pelo fato de a professora ter sido aprovada há pouco tempo em um concurso para ingressar na Escola A, ela pode falar muito pouco sobre sua experiência na referida escola que, na época da entrevista, era apenas de um mês e meio. No entanto, sua entrevista trouxe contribuição pela sua vasta experiência em outras escolas. Ela fala da sua experiência de trabalho, principalmente, no período de 1988 a 2002. Tal experiência refere-se ao exercício de sua função como professora e como coordenadora. A sua experiência deu origem a sua dissertação de mestrado, que tem como objeto a autoria do professor no processo de trabalho pedagógico.

Durante 18 anos, ela foi professora da rede pública, em escolas municipal, estadual e também da rede particular. Nesse período, também exerceu o cargo de coordenação. Aqui, serão explicitadas as experiências que foram detalhadas por ela em relação à escola particular, já que em sua fala foram as mais detalhadas e fundamentadas, mas isso não quer dizer que elas não foram desenvolvidas também nas escolas públicas em que trabalhou.

A entrevista que nos foi concedida por ela contribui no sentido de pontuar as experiências que vinham sendo constituídas pelos professores em sua prática antes da orientação por competências, e como foi realizada a transição para tal orientação. O interesse da professora pela autoria do professor no processo de trabalho está muito ligado às reflexões e questões que emergiram devido à sua atuação como professora e como coordenadora. Ela considera que essa autoria no trabalho pedagógico é muito importante para o professor.

Segundo a professora “D”, a questão da autoria dos professores surgiu a partir da sua observação, como coordenadora, das preocupações, tentativas e demandas deles para atenderem às dificuldades dos estudantes, no sentido de possibilitarem uma melhor aprendizagem. Quando ela se refere à autoria do professor, ela pensa no sentido de ele ser “[...] um autor que assuma um trabalho que ele fez [...]”.

Para ela, o professor tem uma percepção da necessidade do estudante, ele tem vontade de desenvolver um trabalho significativo, mas ao mesmo tempo existe uma série de impedimentos, não só no que diz respeito à formação. No entanto, eles são impedidos de realizar trabalhos, principalmente por questões burocráticas da própria escola, que muitas vezes impede sua autonomia. Ela fala da necessidade de se ouvir os professores, as alternativas que eles buscam a

partir da necessidade da prática, as suas angústias, as suas necessidades e os seus questionamentos, o que geralmente não ocorre. Os professores não são ouvidos. As suas necessidades e os seus avanços na maioria das vezes são desconsiderados.

Ela considera que muitas receitas e imposições são colocadas em cima do professor, desmanchando toda a sua experiência e os seus avanços: “[...] eu vejo sempre assim, principalmente em cursos de formação de professores, a coisa é muito assim ditada mesmo, é tudo oh faz assim, assado [...]”. Para ela, o mesmo ocorre em relação aos estudantes, suas experiências são muitas vezes desconsideradas.

Ora, de fato, como bem analisa a professora “D”, a desconsideração dos interesses dos professores e estudantes é inerente à burocracia do sistema escolar. As atividades de ambos são previstas, e surge a questão da avaliação desses processos, que tem como um dos objetivos a anulação da autonomia de ambos, já que suas experiências nem sempre condizem com as hierarquias burocráticas.

Ela relata que a peculiaridade do trabalho desenvolvido por ela na escola refere-se ao fato de dar possibilidade aos professores de falarem sobre sua prática pedagógica, de apontar possibilidades. Assim, “[...] em cada série, foi surgindo uma demanda, um questionamento, e foi, foi um trabalho assim de muitos anos, que foi algo assim bem peculiar [...]”.

Quanto à orientação por competências, a decisão partiu do coordenador geral da escola. Ele trouxe inicialmente a orientação baseada nos três pilares da UNESCO. “[...] Então aquilo ia chegando, mas era, eram papéis, eram vistos mesmo como questões burocráticas, e aí é, é que ia tendo assim tipo uma tradução simultânea naquilo pela necessidade [...]”.

Então, mesmo com a exigência da organização do trabalho por competências, por meio da orientação da UNESCO, mesmo sendo colocadas exigências burocráticas no sentido da organização do trabalho pedagógico: “[...] ah agora tem que fazer assim, criar objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, ah e como é que eu faço esse Plano. Então era aquela coisa de desespero, ai mais como é [...]”. A professora “D” relata que o trabalho que eles desenvolveram foi tão significativo que, quando veio o PCN, “[...] tudo aquilo tinha de fato, oh agora tá escrito aqui, é bem isso, olha a gente já fazia, apesar que essa é a história que a gente sempre ouve assim né, mas ali elas estavam contentes porque de fato elas faziam aquilo [...]”.

Segundo a professora “D”, no começo da orientação por competências, elas começaram a recebê-la de uma forma burocratizada, documentada. A reação das professoras em relação a tal

orientação foi a de constatar a demanda de uma prática que elas consideravam que já era desenvolvida na escola:

[...] mas, a gente já faz isso, mas, era uma coisa assim de, a não quero fazer porque a gente já faz, mais uma coisa de constatação da importância (...) não, não dando este nome. Mas, a gente já tava valorizando isso como sendo uma coisa importante dentro da escola [...].

Em outro momento, ela já fala da superação dessa exigência burocrática, que a partir da abertura de espaço para que os professores se colocassem, fossem ouvidos, a imposição burocrática foi se diluindo, desmanchando, “[...] foi surgindo a possibilidade de você de fato propor situações [...]”. Ela considera que as questões burocráticas foram sendo vencidas. Por meio da entrevista da professora “D”, foi possível perceber que um dos aspectos que contribuiu para que os professores recebessem a orientação por competências sem questionamentos foi o fato de a coordenadora ser colega do grupo, do qual ela também já havia sido professora.

A professora “D” conta que a experiência dela com esse grupo de professores teve três momentos: inicialmente ela desenvolveu uma experiência como professora do Ensino Fundamental de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries; depois ela passou a ser professora de um laboratório de Matemática, e desenvolvia uma metodologia de trabalho diferenciada, pois ela já tinha uma assessoria particular, “[...] e aí as professoras começaram a querer saber como era trabalhar Matemática em uma outra perspectiva (...), aquilo foi sendo novidade mesmo, para elas, tanto é que elas pediram um curso, nós trouxemos a minha assessora [...]” Foi nesse processo que ela passou a ser Assistente de Coordenação e, começou a ser responsável por fazer as reuniões pedagógicas com as colegas, e elas a viam como professora, fazendo uma ponte com a coordenação.

Então, ela direcionou seu trabalho para as necessidades e demandas dos professores, principalmente buscando cursos direcionados para o que as professoras estavam precisando, para o que elas estavam vivendo. Por isso, aconteceu o envolvimento delas: “[...] virou até uma coisa meio idealista sabe, por que chegou uma hora meio utópica que a gente ficava inventando tanta coisa que, mais foi muito interessante, aí envolvia pais, os pais iam para a escola, eles tinham aulas com as crianças [...]”.

O relato da professora “D” explicita que, mesmo com o desenvolvimento de um trabalho significativo anterior a orientação por competências, não foi realizada uma ruptura em relação à

orientação, ela foi considerada e implementada. A professora considera que os professores adequaram tal orientação à sua prática. O que fica evidente no relato da professora “D” é que as práticas visando a melhor aprendizagem dos estudantes, a uma melhor qualidade de ensino que eram desenvolvidas antes da orientação por competências acabam tendo uma continuidade depois de tal orientação. “[...] Então quer dizer parece que as coisas iam sendo descobertas assim, mas na vontade mesmo, naquela coisa do envolvimento, tinha um sentimento muito grande aquilo para elas, porque elas estavam percebendo que de fato era viável [...]”.

No entanto, como tal orientação foi colocada como uma exigência burocrática, acabou sendo imposta aos professores. Entretanto, o que ficou claro a partir da entrevista concedida pela professora é que a orientação por competências foi utilizada pelos professores no sentido de melhorar a relação dos estudantes com os conteúdos escolares, sistematizá-los e constituir alternativas para uma maior e melhor apreensão.

Então, as soluções para resolver os problemas de aprendizagem dos estudantes e suas demandas já eram buscadas antes da orientação por competências. Em função disto havia diversas formas de engajamentos dos professores em grupos de estudo, cursos de formação, leituras, entre várias alternativas. Ela disse que ela mesma, em busca da fundamentação teórica, por uma necessidade, sempre procurou cursos e assessorias, mesmo particulares. Desde 1988, ela tinha contato com especialistas, inclusive alguns professores começaram a acompanhá-la, e foram formados grupos de estudo fora da escola. Ela destaca como significativo nesse movimento a vontade, o envolvimento, o sentimento.

Em relação à sua experiência como coordenadora, ela disse que quando ia para uma reunião de professores, “[...] as professoras entravam na sala de reunião não só com a bolsa, elas entravam carregadas de material, de, de artigos, vinham pedir xerox (...) aí começou sabe, uma hora fazia curso disso, outra hora, aí ficou um volume, mas era uma coisa assim que é, não tinha competição [...]”.

Segundo ela, era uma coisa inacreditável, inclusive a Revista *Nova Escola* quis fazer uma reportagem. A professora “D” relata que quase foi montado um centro de estudo na escola, porque tudo foi se desenvolvendo, aparecendo, “[...] nós fazíamos mapas processuais, seqüências didáticas [...]”.

O envolvimento dos professores com o trabalho desencadeava experiências pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, no sentido de conseguirem vários avanços. Havia interação

entre as crianças, eram realizados trabalhos significativos nos laboratórios, “[...] nós tínhamos laboratórios de cada disciplina [...]”. Neles eram desenvolvidas metodologias. Segundo a professora, ainda não havia a terminologia das competências, mas em relação ao trato da informação que depois é colocado nos PCN já era desenvolvido, por exemplo, no laboratório de Matemática: “[...] análise de jornal, dos gráficos, o porquê que tava ali aquilo, que tipo de gráfico, fazer uma pesquisa (...) e as crianças tinham um interesse, uma vontade de fazer aquilo [...]”.

Por meio da entrevista concedida pela referida professora, foi possível verificar que questões como inclusão, democratização, autonomia, pesquisa, entre outras, emergiram da prática dos professores antes das competências. Como afirma a professora “[...] essa questão aí de procedimentos, de autonomia de pesquisa, isso, então, era discutido bem antes da inserção dos Parâmetros. Talvez não com essa terminologia específica, mas ela era pontuada [...]”. A professora “D” afirma: “[...] então a gente já falava em inclusão naquela época, mais não da forma como é hoje [...]”. Ela também destaca as idéias da Emília Ferrero como significativas no sentido de despertar o interesse e as discussões dos professores.

A dificuldade dos estudantes em relação à leitura foi reconhecida pelos professores como um dos mais graves. A professora entrevistada fala da preocupação dos professores em relação ao fato de as crianças lerem e não conseguirem interpretar, principalmente as situações problemas, não apenas de Matemática, mas de Ciências, de História e Geografia. Então, começaram a desenvolver ações no sentido de buscar soluções. A necessidade de leitura, de aprofundamento, de pesquisa, foi aparecendo devido aos problemas decorrentes da prática.

Apesar dos avanços conseguidos, a mudança de direção resultou no encerramento do trabalho que vinha sendo desenvolvido, acabaram com o trabalho. O processo de transição da direção foi realizado por um mecanismo autoritário, já que a antiga direção da escola privada a qual a professora refere-se foi demitida devido a uma situação de fiscalização do seu trabalho. Foi enviada para a escola uma estagiária ligada a “Liga das senhoras católicas” com a função de observar a situação da escola, de vigiar. Foi assim que a antiga direção foi demitida, e essa estagiária foi contratada pela mantenedora como diretora oficial com o objetivo de substituir a outra direção.

De acordo com a professora “D”, o próprio Projeto da escola foi interrompido: “[...] é por volta de 2000, a coisa começou a ficar complicada tá, com essa nova direção [...]”. Então,

nessa época, a professora entrevistada que já estava quase se aposentando pediu demissão da escola em 2002, devido a essa intervenção da nova direção. Ela saiu por não concordar com a nova direção. Além dela, muitas outras professoras saíram da escola. Em relação às duas direções, ela afirma: “[...] eu acho que foi justamente, a burocracia permissiva possibilitou o que a burocracia é invasiva destruiu [...]”. No entanto, como afirma a professora, “[...] os professores, eles tiveram coragem de ir até a “Liga” e fazer então a denúncia do que acontecia [...]”. Devido a essa denúncia dos professores, a diretora foi, então, demitida no meio do ano de 2004, mesmo estando associada à “Liga das Senhoras Católicas”.

Embora a professora “D” assuma as realizações e os avanços como autoria dos professores, ao mesmo tempo, ela tende a associar tais conquistas à implementação da orientação do ensino por competências. Dessa forma, os professores vivenciam um conflito entre reconhecer-se como autor da sua própria prática e legitimar a orientação dos órgãos estatais como organizadora da sua prática pedagógica. Esse conflito pode ser mais bem compreendido por meio da afirmação de Santos (2002, p. 357):

[...] os Parâmetros, elaborados centralmente, confrontam-se com inovações singulares, gerando conflitos com as práticas em desenvolvimento nas escolas. De um lado, os professores, mesmo quando aderem às suas propostas, buscam interpretá-las e adaptá-las, de acordo com o contexto institucional de onde trabalham, o que faz com que assumam características bem diversificadas. Por outro lado, para muitos docentes, as inovações trazem insegurança e inquietação porque se propõem a romper com práticas já instaladas. Em decorrência desse fato, os professores podem reagir e resistir às propostas dos Parâmetros, cristalizando práticas tradicionais e revitalizando-as com uma atitude defensiva contra a mudança. Além disso, reformas curriculares, na expectativa de inovar e modificar a prática das escolas, podem também criar barreiras e limites para o surgimento de práticas novas e criativas.

Contudo, Santos (2002) ressalta a necessidade de considerar a experiência dos “atores educacionais” nos processos de interpretação, negociação e assimilação dos saberes escolares. Segundo ela, a produção no campo da formação docente tem dado ênfase aos processos por meio dos quais os professores filtram conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares. Sendo assim, tais conhecimentos são refocalizados de acordo com a visão educacional do professor, seus princípios, seus valores éticos e suas experiências de vida. Nesse sentido, as experiências sociais são consideradas elementos definidores das práticas escolares. Portanto, “[...] uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira no seu

processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas” (p. 358).

Santos (2002), questiona as questões de ensino aprendizagem propostas pelos Parâmetros. Conforme a autora, os problemas reais das escolas continuam sendo desconsiderados,

[...] os problemas sociais de diversas ordens aparecem de forma mais perversa na escola, porque atinge uma população infantil e juvenil que precocemente sente o peso da fome, do desamparo e dos sinais de um futuro sem esperanças. Nesse cenário, o professor é desafiado a educar essa população, tarefa que para ser desempenhada termina passando por várias outras, como resolver problemas de alimentação e doenças dos alunos, ajudá-los a superar problemas emocionais, orientá-los em relação ao comportamento sexual, trabalhar com a prevenção ao crime e às drogas, entre outros.

O docente só poderá realmente assumir sua função e seu papel, de acordo com aquilo que é posto pelas políticas públicas no campo educacional, quando forem criadas condições para que ele possa dedicar-se à solução dos problemas educacionais. Quando ele/a puder concentrar suas energias em colocar em ação uma proposta de currículo afinada com as concepções de uma educação inclusiva. Quando o Poder Público entender que, para uma mudança no quadro da educação, é necessária que sejam realizadas reformas econômicas e sociais e sejam concedidas mais verbas para a educação e mais apoio e incentivo à carreira docente [...] (p. 367).

A autora solicita ao MEC a consideração dos problemas anteriormente apontados, e que foram constatados por ela por meio dos depoimentos dos professores com os quais ela convive. A fala da professora “A” também revela um questionamento em relação aos vários problemas com os quais os professores deparam-se em suas salas de aula. Conforme a professora, os professores geralmente têm de priorizar tais problemas, e a orientação dos órgãos estatais acabam sendo reconhecidas como cobranças burocráticas e distantes da sua realidade.

Os problemas aos quais Santos (2002) refere-se não predominam na Escola A. No entanto, nessa escola continua prevalecendo distância entre as cobranças burocráticas e a sua realidade, particularmente no que diz respeito às salas de aula dos professores.

Em suas práticas, os professores revelam apropriação da orientação por competências e reafirmam a sua relativa autonomia. A fala da professora “B” revelou a articulação da orientação por competências ao processo de avaliação dos estudantes, embora ela considere ter dúvida e sinta necessidade de discussão sobre os conteúdos procedimentais e atitudinais. Para a professora “B”, a orientação do ensino por competências contribui para que os professores

considerem os procedimentais e os atitudinais em sua prática pedagógica, pois ela os considera importante na formação do estudante.

Verificamos que as professoras “B” e “C” se apropriaram da orientação por competências visando contribuir para o aprendizado do estudante para a sua formação. Dessa forma, a prática das professoras revela acomodação e resistência.

A prática das professoras revela apropriação da orientação do ensino por competências visando a que os estudantes assimilem o conteúdo de maneira significativa para o desenvolvimento da sua autonomia na construção do conhecimento. Assim, os professores se apropriam da orientação por competências para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, visando ao aprendizado dos estudantes. Nesse processo, a especificidade do trabalho do professor é revelada, a sala de aula apresenta-se como local de criação de práticas pedagógicas, com os estudantes, de resistência e de manifestação da autonomia relativa do professor.

A professora “A” também afirma considerar a orientação por competências em sua prática pedagógica, mas apresenta resistência à imposição burocrática de tal orientação. Ela qualifica a experiência do professor como possibilidade de ação na sala de aula. Ela reafirma a autonomia do professor considerando a especificidade do seu trabalho. A professora também apresenta dúvida quanto à orientação por competências. As práticas das professoras apresentam conformismo ao resistir e resistência ao se conformar.

A fala da professora “D” revela a sua experiência em outra Escola e explicita a imposição burocrática da orientação por competências à experiência de criação coletiva dos professores. A fala da professora revela também que a burocracia da escola inviabiliza a criação de alternativas pelos professores, além da desmobilização e da fragmentação.

Em suas entrevistas, os pais dos estudantes apresentaram críticas à Escola e a sua adequação à orientação do ensino por competências. Os pais consideram a Escola burocrática e fechada à participação. Para eles, a Escola reúne condições para criar alternativas às imposições oficiais estatais. Entretanto, não é o que acontece.

## 2 – A avaliação na orientação do ensino por competências

Nosso objetivo é verificar a influência da orientação por competências na avaliação dos estudantes. O que muda no processo de avaliação.

A orientação do ensino por competências se impõe, também, por meio das novas práticas de avaliação dos estudantes. Nas falas dos professores durante as reuniões, é discutido como serão avaliados os conteúdos conceituais e atitudinais na formação dos estudantes. Nesse sentido, na reunião do dia 28/11/2001, o vice-diretor indaga: “Vai ter conceito de atitude? Como fazer?” A coordenadora do Ensino Médio fala: “Estamos precisando discutir avaliação. Estamos atrelando atitude ao conceito”. Outra afirmação na reunião foi: “O que fazer com o aluno que não tem atitudes frente ao esperado?” Dessa forma, a preocupação em relação à avaliação da atitude dos estudantes adquire relevância nas novas práticas de avaliação introduzidas por meio da orientação do ensino por competências.

Na reunião do dia 5/2/2002, houve uma discussão sobre avaliação de conceitos e atitudes na formação dos estudantes. Houve uma discussão geral na qual uma professora afirmou que “existe um nó entre a avaliação do conceito e da atitude. Se nós pudéssemos discriminar um conceito para atitude e outro para conteúdo seria muito bom”. Outra professora considera que “entregar um conceito final no trimestre é muito complicado, pois o conceito final reúne conteúdos conceituais e atitudes tão distintas”. E outra professora fala da “dificuldade de reunir com clareza atitudes e conteúdos em um único conceito [...]”. No entanto, não apenas ela, outra professora também faz a mesma observação, assumindo a sua dificuldade em avaliar conteúdos distintos em um único conceito. Ela afirma: “Como reunir competências, atitudes e conteúdo em um único conceito?”

Diante da orientação da organização dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais por meio do ensino por competências, os professores demonstram sua preocupação. Eles revelam sua dificuldade em compreender o processo de avaliação dos estudantes no que se refere à avaliação em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em suas discussões eles explicitam que embora a avaliação dos estudantes seja feita de acordo com a orientação por competências há dificuldade em atribuir-lhes um conceito único. A tendência é de propor que seja atribuído um conceito à avaliação da atitude dos estudantes. Mas, os professores

problematizam a avaliação da atitude. A discussão para a avaliação das atitudes parece priorizar o ensino por competências em detrimento do conhecimento.

Na reunião do dia 20/3/2002, os professores dividiram-se em grupos com o objetivo de discutirem se existe uma prática avaliativa comum na Escola de Aplicação. Tal discussão sobre a existência de uma prática avaliativa comum na Escola parece apontar para uma padronização na avaliação dos estudantes, visando a adequá-la para a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os grupos de professores chegaram a conclusões diferentes sobre a existência da prática avaliativa na Escola.

Os professores do grupo 1 consideram que não existe uma prática avaliativa comum na Escola, o que pode acontecer são variações do método avaliativo. O grupo considera que cada um dos estudantes tem sua individualidade e que não há comparação entre eles. O grupo afirma que não prestigia somente os conteúdos, portanto não é o conteúdo que adquire peso maior, nem é atribuído peso maior às habilidades e à participação.

O grupo 2 também considera que não há uma prática comum de avaliação na Escola, “e que cada professor o faz de seu modo, pensando em conteúdo, atitude e na habilidade”. “Quanto à nota de participação, alguns grupos de professores o fazem, outros não”. A maior preocupação do grupo foi discutir “o que seria conteúdo conceitual?”

Para o grupo 3, existe certa prática avaliativa na Escola: “Comenta-se a aula, discute-se pontos. Os alunos e professores fecham conjuntamente os conceitos [...]”. Para o grupo, não são os conteúdos conceituais os que mais pesam. “Toda produção é subjetiva, o ‘não-produzir’ é subjetivo. E cada produção contém habilidades de conteúdos”.

O grupo 4 considera que é o conteúdo conceitual o que mais pesa no final, porque é difícil avaliar atitudes em sala de aula. “Além disso, por mais que se avalie atitudes, elas não são verdadeiramente colocadas no uso, no fechamento do trimestre. Talvez todos estejam muito presos nos conteúdos [...]”. No entanto, a principal questão levantada na reunião foi: “Deve-se avaliar a atitude?”.

Na reunião do dia 27/3/2002, houve discussão sobre as conclusões a que chegaram cada um dos grupos. O vice-diretor observou duas contradições nas opiniões dos grupos e propôs um debate. Ele apontou como contradições: “Primeiro, a questão de maior peso atribuído aos conteúdos conceituais versus equilíbrio (avaliação global) e, depois, a questão sobre ‘prática avaliativa da Escola de Aplicação’, existe ou não existe?” Uma professora pede esclarecimento

sobre o que o vice-diretor chama de equilíbrio. Além disso, ela propôs a discussão dos dois problemas separadamente.

Outra professora considera que não há clareza de significado dos conteúdos entre os professores. A outra diz que “o grupo de que participou tinha a preocupação de avaliar atitudes, habilidades e conceitos: isso seria um ponto comum, mas não necessariamente uma prática avaliativa da Escola de Aplicação”. O vice-diretor admite: “Não sei avaliar atitudes. Na verdade a avaliação prioriza o ‘atitudinal’ nas 5ª e 6ª séries, porém no Médio dá-se mais peso ao conteúdo conceitual”. Na reunião de 5ª a 8ª séries, um dos professores “ponderou que a Matemática talvez avalie mais os procedimentais na prova, em História isso é mais abrangente”.

As reuniões demonstram que, ao orientarem o ensino da Escola por competências há uma tendência de definição de uma prática avaliativa em que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sejam contemplados na avaliação dos estudantes. Dessa forma, os trabalhadores da Escola tendem à institucionalização de uma prática avaliativa normativa condizente com tal processo, mas nem sempre conseguem. O objetivo dessa prática avaliativa normativa parece tender a eliminar as diferenças nas formas de avaliação dos professores.

Visando tornar mais produtivo o ensino por competências, pode haver tendência à padronização de uma prática avaliativa como um dispositivo disciplinar para que se tornem mais governáveis professores e estudantes, inclusive pela formalização do processo em documentos avaliativos com atribuição de conceitos. Porém, a própria indagação dos professores aponta para uma discussão e um possível questionamento em relação à viabilidade da avaliação dos estudantes baseada na orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O que pertence à vigilância hierárquica não é apenas o resultado de uma produção, mas a própria atividade de produzir (d)os indivíduos: a sua habilidade (as técnicas que dominam), o seu comportamento e a sua atitude; o seu saber/fazer e o seu agir/ser. E porque possibilita, ao mesmo tempo, suscitar, observar, registrar, comparar, classificar, organizar e aprimorar ações produtivas e atitudes submissas, que tomam a forma de hábitos, a vigilância realiza uma objetivação dos indivíduos na mesma medida que os sujeita. Objetos para um saber, alvos para o poder, os indivíduos vão sendo fabricados por operações que fornecem a eles competências, informações de si, valores e habilidades, sempre referidos a um modelo, sempre por aproximação ou distanciamento do modelo (BELTRÃO, 2000, p. 53).

Quanto à avaliação de atitudes, um dos professores tem o seguinte posicionamento: “A escola precisa discutir valores, mas valores não devem ser avaliados. Valores estão ligados a

cultura e a sociedade precisa conviver com diferentes valores, se não haverá uma priorização cultural”. Outro professor posiciona-se dizendo que a atitude pode ser avaliada sim, porque ele considera que atitude não é comportamento. Para ele, “comportamento implica valores, valores podem ser construídos”. Ele considera necessário definir as atitudes que devem ser desenvolvidas com uma determinada turma, e posteriormente definir atividades que trabalhem essas atitudes e possam ser avaliadas. Entretanto, afirma: “o complicado é que essas atitudes não são objetivas pelos professores”.

Uma professora considera que só é possível avançar a discussão se os professores fundamentarem-se quanto aos conceitos de atitudes. A outra afirma que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental falam de conceitos, referentes ao conteúdo e as atitudes, mas isso não está claro para os professores, nem para os pais. Outra professora posiciona-se dizendo que a atitude pode ser avaliada, mas não receber uma menção. Uma professora afirma: “Há escolas em que o aluno pode ter até 7 com base nos conteúdos, a partir desse grau ele tem/pode ter três + 3 pontos derivados de atitudes”. Já um professor fala: “estamos tentando padronizar algo que é impadronizável. Nosso erro é tentar criar um modelo e enfiar todo mundo”. Na reunião do dia 16/2/2002, uma professora considera: “Enquanto o aluno não fizer sua prática de auto-avaliação, não haverá uma construção de atitudes”.

O professor questiona sobre a tendência a padronização do processo avaliativo. Mas, não há questionamento coletivo dos professores em relação à orientação do ensino por competências. Eles apresentam inquietações sobre a avaliação dos estudantes de acordo com suas atitudes, pois não têm clareza sobre tal avaliação e como realizá-la.

Na reunião do dia 3/7/2002 foi apresentada uma ficha para avaliação conceitual, procedimental e atitudinal. Foram selecionados, aleatoriamente, pela equipe técnica, quatro exemplos para serem analisados em duplas. O principal objetivo da atividade foi o de perceber os diferentes tipos de conteúdo existentes. “O conteúdo conceitual parece claro a todos os professores, porém há uma certa ‘confusão’ em relação aos conteúdos procedimentais e atitudinais”. Uma professora fala: “está complicado o conteúdo atitudinal”. Ela indaga se a disposição do estudante para o trabalho é uma demonstração do conteúdo atitudinal, e até que ponto ele incorpora atitude em relação à lição de casa, às normas da escola, ao conteúdo conceitual.

Uma professora relata que “diferenciou conteúdo atitudinal de comportamental”. A outra tem “dúvidas em relação a avaliação do conceito atitudinal”. Um professor considera que “algumas atitudes são mais fáceis de ser avaliadas do que outras” e indaga: “Avaliar atitude é atribuir conceito?” Uma professora indaga: “Como avaliar valores?” E a outra: “A postura durante um debate pode ser avaliada”. Em reunião no dia 6/11/2002, uma professora afirma ter “dificuldade de verificar se os objetivos, principalmente os atitudinais foram atingidos. Fazer isso só na 8ª série é muito difícil”.

Apesar de não apresentarem em suas indagações um questionamento estrutural da orientação do ensino por competências, as falas dos professores revelam uma inquietação em relação a tal exigência, principalmente, no que se refere ao seu desenvolvimento na prática. No entanto, tal inquietação não parece, na maioria dos casos, indicar a inviabilização da orientação do ensino por competências em suas práticas pedagógicas. Entretanto, talvez, uma interpretação diferente de cada um deles de acordo com a sua prática pedagógica ou, em alguns casos, a própria resistência.

A referida ficha parece ser um dos mecanismos de padronização da prática avaliativa dos professores. Além disso, essa ficha parece ter sido desenvolvida e apresentada visando ao estabelecimento de um consenso por parte dos professores em relação à avaliação dos estudantes. Assim, parece estar sendo definida uma prática avaliativa.

Uma das coisas mais valorizadas pelas instituições escolares como um todo é o processo classificatório. É muito difícil para elas lidarem com a desestruturação das modalidades de controle pedagógico, que têm como estrutura o julgamento, o exame. Se isto não funciona, a instituição não sobrevive. Por isso mesmo (a instituição) procura corrigir aqueles – tanto os professores, quanto os estudantes – que saem ‘fora dos trilhos’, reduzindo-os ao silêncio. Aqueles que tem autonomia são sufocados por um discurso do disciplinamento que passa pelos corpos, pelas formas de manifestação da inteligência, pelas formas de representação caricatas do mundo e pelos modos de agir. Portanto, na instituição escolar, não há lugar para uma concepção de educação que trabalhe em função da produção de um outro tipo de subjetividade marcada pela singularidade, pela diferença, pela multiplicidade (SÁ, Introdução BELTRÃO, p. 15).

A coordenadora do Ensino Médio, em reunião concedida em 13/6/2005, relata que os professores, em suas avaliações, estão considerando a orientação por competências, além de os

conceitos que os estudantes recebem em suas avaliações também serem baseados nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na entrevista concedida em 19/5/2005, pela coordenadora de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, esta afirmou que eles, na Escola, devem fazer uma avaliação em função dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nesse sentido, estava sendo proposta uma ficha de avaliação no Conselho, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e para o Ensino Médio, para a avaliação trimestral do estudante que tem um rendimento não satisfatório, pois há uma exigência de que se apresente aos pais um relatório desse estudante. A coordenadora relata:

[...] então no Conselho de classe a gente vai preencher essa ficha. Então, essa ficha é nova (...). A gente vai começar a usar ela agora a partir de, daqui a duas semanas a gente tá usando. Então aqui é o primeiro trimestre do aluno, aqui o segundo, aqui o terceiro, tá, e aí a gente vai fazer uma avaliação segundo esses itens com atitudes. Então, tem desde atitudes que são principalmente ditas de comportamento né, comportamentais e tal, né (...). Até aqui, que são dificuldades específicas, que são tanto procedimentos, quanto conceituais, por exemplo, apreensão de conteúdos né, desse conteúdo aqui que a gente tá falando é o conteúdo conceitual (...), raciocínio lógico, expressão oral e tal. A gente pode entender como né, conteúdos mais procedimentais [...].

Essa ficha da qual fala a coordenadora explicita a orientação da prática avaliativa da Escola para as competências. Por meio dessa ficha, tenta-se orientar os professores e estabelecer um consenso em relação às suas práticas de avaliação, já que em várias reuniões, como já verificamos, eles apresentavam dúvidas e preocupações quanto a avaliar os diferentes conceitos do ensino por competências. “Durante os anos 90, os boletins trimestrais e as cadernetas escolares introduzem a ‘lógica da competência’ nos julgamentos e veredictos escolares” (LAVAL, 2004, p. 62).

A referida coordenadora também considera que é necessário avaliar os outros conteúdos, além do conceitual. Para ela, essa avaliação deve ser contínua e os conceitos devem ser avaliados por semestre, assim como no progresso do estudante em relação a ele mesmo. Ela afirma: “temos que avaliar nos três aspectos mesmo [...]”. Os três aspectos, dos quais fala a coordenadora, são os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela explica como a avaliação em relação a esses conteúdos vem sendo desenvolvida:

[...] se você pegar as provas, a gente combinou um cabeçalho para as provas. Então quando o professor faz a prova, ele coloca ali naquela avaliação. A gente fala prova, mas às vezes a gente fala, não é só prova, ele deu uma atividade de avaliação que não é exatamente uma prova né. Então o professor, é a gente combinou que nesse cabeçalho o professor explicita, explicita assim quais são os objetivos do professor naquela avaliação, e aí você vai encontrar alguns objetivos ali que são né relativos a conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, e aí o professor marca o xizinho, se atingiu, não atingiu, e depois tem um conceito do lado [...].

No dia 31/5/2004, assistimos a uma reunião de conselho de classe, realizada pela coordenadora do Ensino Médio da Escola. Na reunião era analisado o desempenho de cada um dos estudantes, considerando o conceitual, atitudinal e procedimental. Era analisada também a modificação de postura dos estudantes do ponto de vista atitudinal como, por exemplo, falta de interesse. Dessa forma, os objetivos são definidos e há a verificação se eles foram atingidos.

Vale ressaltar que na reunião ganham ênfase e são motivos de discussões os estudantes com baixo rendimento escolar. Na reunião de conselho de classe do dia 1/6/2004, ao se referir a um dos estudantes, um professor afirma “que o aluno tem problemas em habilidades e competências básicas (desinteresse, brincadeiras, falta de compromisso)”. Uma professora considera que há “um grande número de alunos na sala de aula descomprometidos, e que o problema é muito mais atitudinal do que conceitual e procedimental. Têm muitos alunos com problemas atitudinais”. Na reunião do dia 30/9/2004 foi afirmado que “os alunos realizam atividades extra-curricular, na escola, para resolver alguns problemas de comportamento que estão ocorrendo”.

Os problemas de comportamento apresentados pelos estudantes não são reconhecidos como mecanismo de resistência, de oposição e manifestação da singularidade. Eles não são localizados dentro da lógica da “indignação moral e política”. A intenção é de que tais problemas sejam corrigidos, por meio da avaliação do estudante, de acordo com o conteúdo atitudinal: “o objetivo é produzir indivíduos que, nas tarefas que realizam, evidenciem apenas as diferenças consideradas úteis e que se mantenham cada vez mais governáveis” (BELTRÃO, 2000, p. 79). A orientação do ensino por competências parece privilegiar a racionalidade do processo avaliativo dos estudantes visando a constituição do seu autocontrole e a sua produtividade.

Mas, se o poder produz o indivíduo isolado, colocado num quadro, inserido num programa, adestrado pelo exercício, como este indivíduo adquire progressivamente saber, mas ao mesmo tempo bom comportamento e se torna, com os outros indivíduos, coletivamente útil, mas ao mesmo tempo dócil? É que o poder disciplinar da escola dispõe e lança mão, ainda, de um outro mecanismo: a composição das forças.

[...] A disciplina torna-se então, a técnica de transformar as forças isoladas em uma força coletiva [...].

[...] O valor do corpo singular, provém, na composição das forças, do lugar que ocupa, da regularidade e da ordem que orientam seus deslocamentos (BELTRÃO, 2000, p. 49).

Por que o sonho do poder disciplinar é o de tudo (e todos) adestrar e fazer úteis (*Ibid.*, p. 52).

A professora “C”, entrevistada em 30/4/2006, acredita que nessa nova perspectiva de avaliação dos estudantes de acordo com o ensino por competências, há a possibilidade de avaliá-los de maneira mais processual. Ela considera que durante muito tempo a escola teve uma avaliação baseada em notas e conceitos. Por isso, afirma:

Então a partir do momento que você tem de considerar os seus objetivos, que seus objetivos estão relacionados com atitudes, procedimentos e conteúdos, a idéia de avaliação na minha cabeça muda. Aí eu tenho isso de pensar mais em um processo. Como é que eu avalio esse aluno? Então, a avaliação é no dia-a-dia, é na participação em aula, não é necessariamente em uma avaliação escrita documentada, que também é necessária, mas as atitudes pesam, os procedimentos [...].

No entanto, a professora “C” parece não compreender que há uma inversão na perspectiva de avaliação processual de acordo com a perspectiva dos professores. Esta parece visar a autonomia do estudante baseado no respeito ao seu desenvolvimento de maneira integral. Já a avaliação por meio da orientação por competências parece contemplar a disciplinarização do estudante. Mas, é nessa apropriação dos professores que há possibilidade de ressignificação e resistência, assim como a constituição de práticas diferenciadas e inovadoras de acordo com a realidade da escola e dos estudantes considerando a emancipação.

Quanto às disciplinas que a professora “C” leciona ela afirma avaliar os procedimentos e atitudes dos estudantes da seguinte forma: “[...] no dia-a-dia, nessa interação, na participação, no interesse, no se envolver com as atividades (...). Eu preservo isso, essas atitudes de participação, de envolvimento, são tão importantes quanto o conteúdo [...]”.

A preocupação com o desenvolvimento de atitudes pelos estudantes de acordo com a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais está presente na fala de todos os professores e parece ganhar relevância nessa nova orientação. A leitura do livro de Becker (1983), intitulado *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, possibilitou-nos verificar que ele estabelece relação entre educação e aptidão na perspectiva do capital humano, por conseguinte, como fator de desenvolvimento econômico. Para o autor, algumas investigações reafirmam a idéia de que a educação é um mecanismo fundamental que indica aos empresários quem são as pessoas de maior capacidade. Logo, podemos compreender a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo como referência a perspectiva da educação como capital humano. Conforme o autor:

Los economistas saben desde hace tiempo que las medidas convencionales de la aptitud - pruebas de inteligencia o de habilidad, expedientes escolares, pruebas de personalidad – aunque son importantes para algunos fines no miden adecuadamente las cualidades que se requieren para tener éxito económico en la vida. Para ello hacen falta ciertas características de personalidad, persistencia e inteligencia. (BECKER, 1983, p. 99).

[...] ya que la teoría descrita con anterioridad sugiere que las personas con aptitudes y otras características personales superiores invertirían más en sí mismas (*Ibid.*, p. 106-107).

[...] El resultado final sería una correlación positiva entre la aptitud y la inversión en capital humano, resultado que tiene consecuencias de interés (*Ibid.*, p. 100)

[...] El supuesto del capital humano homogêneo implica tan sólo una diferencia de detalle, no drástica, con referencia al énfasis que normalmente se pone en las diferencias cualitativas de la educación, la formación y las aptitudes [...] (*Ibid.*, p. 113).

Es lógico afirmar que los que producen más capital humano con un gasto dado tienen más capacidad o “aptitud” (*Ibid.*, p. 114).

No he intentado explicar porqué algunos individuos son más “aptos” que otros; puede deberse en última instancia a diferencias de los numerosos “factores” básicos de aptitud [...] (*Ibid.*, p. 127).

La productividad de los empleados depende no sólo de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, tanto dentro como fuera del puesto de trabajo, sino también de su motivación y de la intensidad de su esfuerzo [...] (*Ibid.*, p. 57-58).

Citamos algumas passagens do livro de Becker visando situar que as aptidões são relacionadas à educação como capital humano, por isso, a necessidade de olhar desconfiadamente para as propostas de orientação do ensino baseadas em tal referência. Apesar

das possíveis ressignificações das orientações governamentais a partir da experiência e da prática pedagógica dos professores, é necessário problematizar essa nova lógica de reordenação do conteúdo escolar, da avaliação escolar e, por conseguinte, do trabalho escolar.

Conforme a professora “C”, ela avalia os estudantes continuamente, e busca contextualizar sempre a forma como ela os avalia, incentivando-os a descobrirem os seus próprios erros e a tomarem consciência deles e resolvê-los. A professora fala que valoriza em sua avaliação:

[...] esse vai e volta, isso de tentar ver como que eles estão construindo esse conceito, como eles estão pensando, quais são as dúvidas e quais são os desafios em aprender. Porque que, enfim, as dificuldades aparecem. Então isso é muito no dia-a-dia [...].

Conforme a professora “B” que entrevistamos no dia 30/3/2006 e demos continuidade à entrevista no dia 6/4/2006, na Escola, elas já avaliavam atitudes e procedimentos. Ela afirma: “mas, era uma avaliação informal dessas questões, a avaliação ficava muito centrada, muito focada nos conceituais”. Segundo ela, agora, tais questões são mais consideradas na avaliação dos estudantes. Ela fala: “na hora que nós vamos avaliar o aluno nós estamos olhando o aluno de forma mais global, não é só o que ele aprendeu, o conteúdo, mas é também essa questão dos procedimentos [...]”.

Essa forma de avaliar, ao mesmo tempo em que significa a possibilidade de considerar o processo de aprendizado do estudante, também parece indicar uma tentativa de estabelecer um consenso em relação às respostas dos estudantes ao processo de aprendizado. O professor, assim como a sua prática pedagógica, tende a ser mais controlado, e também o estudante em seu processo de aprendizado. Todavia, a ausência de participação e envolvimento tende, cada vez mais, a ser considerada um problema de atitude e não como uma manifestação de resistência e insatisfação dos estudantes no que diz respeito à negação da sua subjetividade.

Tal avaliação indica uma preocupação com a disciplinarização dos estudantes de acordo com essa nova orientação. Ao avaliar os estudantes por suas atitudes a Escola impõe certa concepção de “verdade” como norma moralizante. A “verdade” é produzida por sistemas de poder com o objetivo de controlar e regular, por isso pode provocar opressão e violência.

Dessa forma, pode haver tendência de o exercício do poder disciplinar ser utilizado pela escola como mecanismo de avaliação e de dominação dos estudantes, e exercer a sua violência

ao conferir ao estudante um conceito por suas atitudes. Nessa condição de serem avaliados por suas atitudes os estudantes podem se sentir constantemente vigiados e controlados.

O poder disciplinar é internalizado pelo indivíduo por ele estar em um estado consciente e permanente de visibilidade que assegure o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2007). Assim, a Escola exerce seu papel no crescimento do poder disciplinar. No entanto, é na prática pedagógica dos professores junto aos estudantes, em suas experiências, que pode haver possibilidade de questionamento e ressignificação das imposições.

Na entrevista da professora “B”, de uma maneira geral, a orientação do ensino por competências é associada, principalmente, a uma nova perspectiva de avaliação dos estudantes. Quanto à sua metodologia de ensino e à sua prática pedagógica, ela considera que a principal mudança é propiciar a reflexão sobre avaliação. Ela considera que a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais proporcionou uma melhor organização dos professores no sentido avaliar o estudante de forma mais global e não centralizar a avaliação apenas nos conteúdos conceituais. Ela afirma:

[...] eu vejo um lado muito positivo desse trabalho, e eu acho que tem tomado uma certa importância por conta de você conseguir avaliar o aluno de uma forma mais global, de ficar mais claro o que está sendo avaliado. Não é só o conteúdo né, não é só o que ele consegue realizar no momento de prova, de trabalho, ali, é muito mais no dia-a-dia, o cotidiano da sala de aula. Eu acho que facilita muito quando você pensa em uma avaliação que é contínua. Você tem parâmetros melhores para fazer essa avaliação [...].

[...] os alunos ainda estão muito vinculados à avaliação relacionada a conteúdo. Então, por exemplo, ontem mesmo eu estava conversando com os meus alunos sobre isso, o que que eu avalio quando eu avalio um aluno. Eu não avalio só como ele foi na prova. O aluno pode ir muito bem na prova, mas ele ter na sala de aula uma atitude de atrapalhar, de conversar, de brincar muito, de não participar da aula, de não mostrar interesse. Eu posso ter o contrário. Eu posso ter um aluno que naquele momento da prova ficou muito nervoso, ou ainda tem alguma dificuldade, alguma dúvida com relação aquele conteúdo específico. Mas, ter um aluno que participa, é um aluno que se envolve nas atividades, é um aluno que faz um trabalho em grupo, que enfim, que dá a sua contribuição. Então tudo isso é avaliado [...].

A fala da professora “B” revela que a atitude é um comportamento socialmente aceito pela Escola. A professora “B” afirma que essa forma de avaliação ainda não é bem compreendida pelos estudantes. Eles continuam associando os conceitos que eles recebem ao conteúdo conceitual. Ela afirma:

[...] eles às vezes não entendem bem o conceito que vem no boletim, porque eu fiquei com S<sup>55</sup>, porque eu fiquei com NS? E eles vinculam isso muito aos trabalhos que eles entregam ou às provas que eles fazem. Então eu acho que falta ainda uma discussão maior de como que a gente pode deixar isso claro para os alunos né. Esse tipo de avaliação. Eu não estou avaliando só o que você aprendeu, só o conceitual. Eu estou avaliando também a maneira como você realiza os trabalhos. Eu estou avaliando a sua atitude com relação ao conhecimento, com relação à aula, com relação ao que você está aprendendo. Dentro disso de querer que os alunos entendam o que a gente avalia eu tentei fazer uma ficha de avaliação, para entregar para eles, ou tentar até preencher com eles. Acho que isso não vai ser viável porque eu tenho 61 alunos. Mas, assim, que eles entendam o que está sendo avaliado né. Então, assim, eu dividi né, e apresento em tópicos aquilo que nós avaliamos, e aqui entrou um pouco os procedimentos (...), por que se a gente fizer essa divisão para eles acho que fica mais fácil de entender (...) Eu acho que ficou mais claro o que eu estou avaliando, fica mais fácil você dar um conceito final né [...].

A professora “B” considera que há uma tendência de julgamento moral da atitude do estudante. Segundo ela, tal atitude tende a ser avaliada na Escola como ser respeitoso no ambiente escolar, ser respeitoso com os professores, ser respeitoso com os funcionários. Ela considera que falta discussão sobre o que, de fato, eles avaliam na Escola em relação à atitude. Para ela, a Escola deveria definir o que deve ser avaliado em relação à atitude do estudante. Ela fala:

[...] que seja não só da professora de 4º ano, porque ela acha que isso é importante, mas que seja uma coisa de todos né, porque nós estamos formando esses alunos, e eu acho que nisso a gente tem de ter uma linha de trabalho mais ou menos comum, dentro do que a gente acredita.

Essa nova maneira de avaliar o estudante, de acordo com a orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e que é denominada pela professora de avaliação mais global do estudante, deixa pouco espaço para a manifestação da sua subjetividade. O que se espera do estudante é a sua adequação aos valores da instituição em detrimento da sua própria autonomia como cidadão e em relação construção do seu conhecimento. Tal conhecimento tende a ser subjugado aos procedimentos e atitudes a serem constituídos, daí a ênfase no conhecimento útil.

---

<sup>55</sup> Conceitos que expressam o aproveitamento do estudantes, plenamente satisfatório (PS), satisfatório (S), não-satisfatório (NS) (PLANO ESCOLAR 2006, p. 75).

Há uma padronização dos conteúdos que é explicitada nos documentos estatais. Os aprendizados comuns ao âmbito escolar são padronizados governamentalmente, de tal forma que a tais valores fique subjugada a construção do conhecimento. Daí a ênfase no conhecimento útil.

Por outro lado, e contraditoriamente, as professoras utilizam-se dessa orientação visando ao aperfeiçoamento da situação de aprendizado do estudante. Nesse contexto, evidencia-se a aceitação, a resistência e a ressignificação em relação à orientação governamental.

A professora “A”, entrevistada no dia 30/3/2006, considera que, na Escola, a avaliação do estudante é relacionada ao instrumento de avaliação. Ao contrário das duas professoras anteriores, para ela, os procedimentos e as atitudes não são considerados na avaliação dos estudantes. Ela acha que se fala muito nisso, mas não acontece na prática. Ela considera que: “A avaliação aparece como relacionada ao instrumento de avaliação, então é a nota da prova, é a nota do trabalho, é a nota do caderno”.

A referida professora considera que não há uma orientação para o professor no que se refere à elaboração da sua prova, à avaliação de um trabalho em grupo como, por exemplo, em relação à orientação em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ela afirma:

Então que tipo de competência eu estou olhando quando eu proponho um trabalho em grupo? Como é que eu observo esses alunos no grupo né. O quê que eu estou priorizando? Um trabalho de oralidade? Ele vai discutir? Ele vai argumentar dentro do grupo? Há opiniões diferentes no grupo? Como é que ele lida com isso no grupo? Isso não se discute, essa observação não aparece aqui na Escola [...].

A professora “A” comenta que o fato de o professor considerar a evolução do estudante, por exemplo, na escrita, visando relativizar a nota como definidora do seu rendimento escolar, ainda é visto na Escola como bondade do professor. Segundo ela, quando leva para o conselho de classe que o estudante deve ser promovido devido à sua evolução na escrita, na participação em sala de aula, apesar de não ter boa nota na prova, ela é vista como a fada madrinha, como boazinha. Segundo ela, esse tipo de avaliação que considera o progresso do estudante, além da avaliação formal, não aparece como uma perspectiva da Escola, como um registro no diário, mas ainda é considerado como uma posição pessoal do professor em relação à avaliação dos seus estudantes.

A fala da professora revela que a adequação dos conteúdos procedimentais e atitudinais nas práticas avaliativas da Escola tende a reafirmar a influência governamental. Dessa forma, não contribui para uma prática de avaliação que considere o desenvolvimento do estudante independentemente da sua resposta a um instrumento de avaliação. No entanto, as práticas das diferentes professoras revelam experiências diversas, assim como constituição de novas práticas.

A orientação do ensino por competências na Escola A modifica o processo de avaliação do estudante, privilegiando a sua socialização e disciplinarização, ocorrendo a negação da sua subjetividade. Tal orientação privilegia o controle no processo de avaliação não apenas na relação do estudante com o conhecimento, mas na sua adequação à instituição. A Escola parece responder à imposição da orientação por competências na avaliação na medida em que tende a padronizar a avaliação dos professores sobre os estudantes. Essa prática indica o controle de ambos professor e estudante. No entanto, os professores questionam e resistem a tal imposição.

## CAPÍTULO VI

### ESCOLA B: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Neste capítulo, pretendemos apresentar a organização do trabalho na Escola B, além de verificar se nela está sendo introduzida a orientação do ensino por competências.

A Escola B é gerida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e pertence à Diretoria de Ensino de Itapequerica da Serra. A primeira sala de aula que a originou, e que depois se transformou no Grupo Escolar São Leopoldo, foi construída em 1921 na propriedade de uma imigrante européia. Ela nasceu em Berlim, na Alemanha, em 1981, e chegou ao Brasil em 1900, fixando residência em Itapequerica da Serra. Casou-se com o Sr. Pedro Pires de Albuquerque e Cintra e teve cinco filhos. Faleceu em 1996. Sua vida era voltada quase que exclusivamente para atividades agropecuárias, mas ela apoiou o setor educacional. Foi ela quem teve a iniciativa de construir a sala de aula para os filhos dos trabalhadores de sua propriedade e que forneceu hospedagem à primeira professora da Escola Dona Dionízia Mariano. Por meio da Lei 3.331, de 02/06/82, a Escola recebeu o seu nome. A Escola teve a instalação do 2º grau, atual Ensino Médio, pela Resolução S. E. 12 de 24/12/92 (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006).

O bairro no qual está situada a Escola apresenta características rurais e urbanas, pois neste existem sítios e chácaras, apesar de estar situado na cidade de Itapequerica da Serra, que pertence à grande São Paulo. Neste, há um posto de saúde, um lixão a céu aberto, algumas empresas dentre as quais se destacam uma Editora e a empresa que mantém parceria com a Escola. Também há um pequeno comércio nos arredores da Escola (*Ibid.*).

A população reside em pequenos núcleos urbanos e, de acordo com informações de pesquisa realizada pela própria Escola, a população indica como principais problemas do bairro: saneamento básico - pois não se dispõe de água tratada -, iluminação e segurança. A educação é considerada o 8º problema. Como principais problemas apontados pela população em relação à escola estão a quantidade de funcionários - que é considerada insuficiente - e a falta de segurança em sua proximidade (*Ibid.*).

Os estudantes desta Escola são 703. Destes, 320 são homens e 273, mulheres. Dos estudantes, 331 são de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: 184 do sexo masculino 147 do feminino. São do Ensino Médio 262 estudantes, 136 do sexo masculino e 126 do feminino. Na

Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola tem, no Ensino Fundamental, 26 estudantes: 15 homens e 11 mulheres. No Ensino Médio, 84 estudantes: 47 homens e 37 mulheres.<sup>56</sup>

Conforme informações concedidas pela vice-diretora da Escola B, em 2007, por meio de um questionário<sup>57</sup>, o número de estudantes por classe varia em torno de 30. Eles são agrupados nas classes por faixa etária. São trocados de sala apenas quando apresentam problemas de comportamento no dia-a-dia quanto ao rendimento escolar ou devido aos problemas de indisciplina. Em 2005, do total dos estudantes da Escola, 26% estudavam no período da manhã; 43%, no período da tarde; e 31%, no período noturno. Quanto à distribuição de estudantes por ciclo em 2005, estavam no Ensino Fundamental 43% dos estudantes; no Ensino Médio, 40%; e ocupavam as Telessalas, 17%.

De acordo com o documento que pesquisamos na Escola, no ano de 2003, a quantidade de estudantes por série era: 1ª série (68), 2ª série (61), 3ª série (74), 4ª série (82), 5ª série (74), 6ª série (68), 7ª série (53), 8ª série (79), 1º ano do Ensino Médio (137), 2º ano do Ensino Médio (124), 3º ano do Ensino Médio (96), Telessala I (93), Telessala II (83). A quantidade de estudantes por série em 2004: 4ª série (80), 5ª série (77), 6ª série (71), 7ª série (72), 8ª série (58), 1º ano do Ensino Médio (140), 2º ano do Ensino Médio (120), 3º ano do Ensino Médio (114), Telessala I (43), Telessala II (91). A quantidade de estudantes por série em 2005: 5ª série (99), 6ª série (76), 7ª série (67), 8ª série (64), 1º ano do Ensino Médio (68), 2º ano do Ensino Médio (124), 3º ano do Ensino Médio (99), Telessala do Ensino Fundamental (134), Telessala do Ensino Médio (115) (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006).

Os estudantes não pertencem apenas à população que vive nas proximidades da Escola. A maioria reside em bairros mais afastados - na zona rural - e por isso sempre tiveram grande dificuldade para chegarem à Escola, já que antes não havia transporte público. Na entrevista realizada com uma estudante e tia de estudantes da Escola, ela declara que o ônibus para o transporte dos estudantes foi conseguido com a Prefeitura após uma grande luta dos pais e também mobilizações por meio de abaixo-assinado.

De acordo com informações da pesquisa realizada pela própria Escola, a maioria dos pais dos estudantes nasceu na região sudeste (58%); 19% são oriundos da região nordeste; 13%,

---

<sup>56</sup> Dados fornecidos pela vice-diretora da Escola como resposta ao Questionário que elaboramos.

<sup>57</sup> Quando estávamos escrevendo o texto, necessitamos completar algumas informações, por isso elaboramos um questionário sobre os dados que faltavam e enviamos para a vice-diretora da Escola.

da região sul; 0,5%, da região centro-oeste. No que se refere ao nível de escolaridade, a maioria não concluiu os 4 primeiros anos do Ensino Fundamental (46%); 16% tem o Ensino Fundamental I completo; 10% completou o Ensino Médio; e há 2% de analfabetos (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006).

Em relação à atividade profissional que exercem, cerca de 12% dos pais dos estudantes são caseiros ou agricultores, mas a maioria é constituída por empregados do setor de produção nas indústrias ou são pedreiros autônomos. Cerca de 14% estão desempregados (*Ibid.*).

A maioria das mães dos estudantes inseridas no mercado de trabalho, cerca de 22%, estão empregadas no trabalho doméstico. As mães que permanecem em casa, fora do mercado de trabalho (48%), têm ocupações domésticas (*Ibid.*).

No que se refere à renda das famílias, 45% recebem em torno de um a três salários mínimos; 26%, de quatro a seis salários mínimos; e 12%, de sete a quinze salários mínimos (*Ibid.*).

O horário de funcionamento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries é das 7h às 12h20 – matutino - e das 13h às 18h20 - vespertino. O horário de funcionamento do Ensino Médio é das 7h às 12h20 – matutino – e das 19h às 23h - noturno. A Educação de Jovens e Adultos funciona das 19h às 23h – somente noturno.

De acordo com a proposta pedagógica da Escola, de progressão continuada, há dois tipos de retenção: de Ensino Fundamental ciclo II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e Ensino Médio. Quanto à evasão, é maior no Ensino Médio, devido ao ingresso dos estudantes no trabalho que é, na maioria das vezes informal.

Nove é o número das disciplinas dos estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Eles têm seis aulas semanais de Português; seis de Matemática; três de Geografia; três de História; três de Ciências; duas de Arte; duas de Educação Física; duas de Inglês; e uma de Leitura. No total, eles têm 28 aulas semanais. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem têm duas aulas semanais de reforço.<sup>58</sup>

Os estudantes do Ensino Médio têm 11 disciplinas, e a carga horária semanal varia de acordo com a série. As disciplinas são: Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Inglês, Química, Física, Biologia e Filosofia.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Dados fornecidos pela vice-diretora da Escola como resposta ao Questionário que elaboramos.

<sup>59</sup> (*Ibid.*).

Os estudantes do 1° e dos 2° anos do Ensino Médio têm cinco aulas de Português; cinco de Matemática; três de História; três de Geografia; duas de Arte; duas de Educação Física; duas de Inglês; duas de Química; duas de Física; duas de Biologia; e duas de Filosofia. Os estudantes do 3° ano do Ensino Médio têm seis aulas de Português; cinco de Matemática; três de História; três de Geografia; duas de Educação Física; duas de Inglês; duas de Química; duas de Física; três de Biologia; e duas de Filosofia.<sup>60</sup>

As parcerias estabelecidas na proposta pedagógica da escola por meio de projetos são consideradas atividades extracurriculares desenvolvidas pelos estudantes. A Escola desenvolve com a Natura projetos de Informática e Marketing; com o Hospital de Itapecerica da Serra, o projeto HGIS<sup>61</sup>; com a Prefeitura Municipal de Itapecerica da Serra, os projetos atitude jovem, música (flauta doce), atividades da escola, fanfarra, horta escolar e atividades desportivas (turmas de treinamento). Ainda são desenvolvidos os projetos Agenda 21 (enriquecimento curricular), Agita galera (caravana do Matilde), Educação para o trânsito, Prevenção, Contribuição para a Orientação profissional e Higiene bucal. Os projetos são desenvolvidos de acordo com o planejamento anual das disciplinas.<sup>62</sup>

Os professores da Escola são em número de 44: destes 21 são do sexo masculino e 23 do sexo feminino. As horas semanais para atividades pedagógicas dependem da carga horária de cada professor: alguns têm 2 horas semanais e alguns, 3 horas semanais. Na tabela abaixo, colocaremos a idade de cada um deles, as disciplinas que lecionam e como foram contratados.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> (*Ibid.*).

<sup>61</sup> Hospital Geral de Itapecerica da Serra (HGIS). No informativo v. I, n. 2 – out./nov./dez. do referido Hospital destaca-se a participação dos estudantes da Escola B no hospital. Considera-se que tal participação está focada nas ações de humanização, que incluem apresentação de teatro aos pacientes e funcionários, e apoio à divulgação de campanhas, entre outros. O informativo destaca a iniciativa da direção da Escola, dos estudantes, professores e funcionários que fizeram, na Semana do Meio Ambiente, uma coleta de vidros para o Banco de Leite Humano. Tal coleta foi feita por meio de uma gincana. No informativo há a seguinte afirmação:

Atualmente estamos discutindo com a (...) uma série de atividades, que inclui a promoção de palestras voltadas para ações preventivas, educação em saúde e as regras de funcionamento do SUS, entre outros temas que serão indicados pelos alunos. Esta atividade deverá ser o propulsor para o voluntariado corporativo, já cogitado por parte de alguns colaboradores e que será mais um passo para a inserção definitiva do HGIS na comunidade, que vem garantindo uma rica troca de experiências.

<sup>62</sup> Dados fornecidos pela vice-diretora da Escola como resposta ao Questionário que elaboramos.

<sup>63</sup> (*Ibid.*).

<b>44 professores(as)</b>	<b>Idade</b>	<b>Disciplinas que lecionam</b>	<b>Formas de Contratação</b>
Professor A	60	Química e Física	Concurso - Efetivo
Professor B	32	Filosofia	ACT (Lei 500) <sup>64</sup>
Professor C	44	Matemática	ACT
Professor D	41	História	Concurso - Efetivo
Professor E	32	História	ACT
Professor F	28	Português	ACT
Professor G		Educação Física	ACT
Professor H	25	Geografia	ACT
Professor I	25	História das Religiões	ACT
Professor J	24	Eventual	ACT
Professor K (*) <sup>65</sup>	25	Matemática	Concurso - Efetivo
Professor L	26	Geografia	ACT
Professor M	22	Ciências	ACT
Professor N	24	Eventual	ACT
Professor O	23	Eventual	ACT
Professor P	35	Matemática	ACT
Professor Q	22	Física	ACT
Professor R	23	Eventual	ACT
Professor S	24	Eventual	ACT
Professor T	22	Arte	ACT
Professor U	23	História	ACT
Professora A	33	Eventual	ACT
Professora B	58	Arte	ACT
Professora C	51	Educação Física	Concurso - Efetivo
Professora D	54	Matemática	Concurso - Efetivo
Professora E	48	Turmas de Treinamento	ACT
Professora F (*)	48	Português e Inglês	ACT
Professora G (*)		Português e Inglês	Concurso - Efetivo
Professora H	30	Arte	ACT
Professora I	41	Português	Concurso - Efetivo
Professora J	40	Biologia	ACT
Professora K	43	Física	ACT
Professora L	33	Inglês	ACT
Professora M	35	Português e Leitura	ACT
Professora N	38	Física	ACT
Professora O	33	Educação Física	ACT
Professora P	29	Geografia	ACT
Professora Q	32	Biologia	ACT
Professora R	30	Ciências	Concurso - Efetivo
Professora S	31	Português	ACT

<sup>64</sup> A Lei n. 500 de 13 de novembro de 1974 criou um novo regime jurídico para servidores públicos: ela introduz a admissão destes por tempo determinado.

<sup>65</sup> Professores entrevistados.

Professora T	26	Sociologia	ACT
Professora U	27	Inglês	ACT
Professora V	24	Português e Inglês	ACT
Professora W	37	Eventual	ACT
Professora X	23	Arte	
Professora Y	25	Eventual	
Professora Z	26	Eventual	

A Escola possui 16 salas de aula, sendo 14 de alvenaria e 2 metálicas. As salas 3 e 14 são utilizadas para reforço; a 5 para sala de Arte; a 9 para sala de vídeo; e a 13 para sala de Informática. Em termos de “recursos humanos”, a Escola possui o diretor; o vice-diretor; um professor coordenador diurno; um oficial de escola; dois serventes; um zelador; e um frente de trabalho. Como recursos físicos, há uma Zeladoria; uma quadra esportiva descoberta; uma sala de vídeo. Como recursos materiais, um laboratório; dois equipamentos de Informática administrativos; quatro video-cassetes; quatro televisores; um retro-projetor; uma antena parabólica. Na Escola, existem ainda a APM e o Grêmio Estudantil (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006).

Verificamos que a Escola B é gerida pela SEE/SP e é situada em Itapecerica da Serra. Desde a sua origem foi voltada para a formação das classes populares.

A maioria dos seus professores não é efetiva. Portanto, não têm boas condições de trabalho.

### **1 – Escola B: condições de trabalho**

No dia 3/8/2005, estivemos na Escola com o objetivo de conversar com a Diretora sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Aliás, o encontro com ela já havia sido marcado por telefone. No entanto, ao chegar, lá encontramos outro Diretor, que ali estava temporariamente, esperando pela chegada de um terceiro que seria indicado pela Secretaria de Educação. Segundo ele, ficaria na Escola apenas até o dia 29 de agosto. Em nossa conversa com o referido Diretor, ele declarou que nas escolas estaduais é comum a substituição frequente de diretores. Ele afirmou também que na rede estadual “é comum um diretor ser substituído a cada seis meses”, o

que indica uma grande rotatividade, dificultando a constituição coletiva de trabalhadores estáveis.

De fato, no registro das reuniões em Livros de Atas, constatamos que vários diretores passaram pela Escola. Embora na rede estadual de ensino de São Paulo os diretores sejam admitidos por concurso público, a sua substituição é freqüente como afirma o entrevistado. Conforme ele, um dos principais motivos dessa rotatividade é o fato de os diretores “serem colocados”, pela SEE/SP, em escolas de difícil acesso para eles. O diretor afirma que, na maioria das vezes, eles têm de se deslocar para lugares distantes da sua região de origem. Ele, por exemplo, é de Campinas e teve de assumir o cargo em Itapeverica da Serra. Por isso, pediu transferência. Além disso, ainda existem vários diretores na rede estadual de ensino que não são concursados. A diretora que estava na Escola, antes da chegada dele, queria permanecer nela, mas teve de sair por não ser concursada.

Quando concursados, os diretores na realidade são, por sua própria escolha, alocados às escolas e não “deslocados” como afirma o diretor. A ordem da escolha é determinada, entre outros fatores, pelo desempenho no concurso ou por meio de pontos acumulados no decorrer da carreira.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) confirmam a grande mobilidade funcional dos diretores de escola. Eles são designados por meio de concurso de provas e títulos e podem requerer transferência para outro estabelecimento a qualquer momento do ano letivo.

Nas entrevistas que realizamos com a vice-diretora e com os professores da Escola, também ficou evidenciada a grande rotatividade de professores. Aliás, fizemos um novo contato com a vice-diretora da Escola em junho de 2007 e fomos informados de que muitos dos professores que estavam na Escola quando fizemos a pesquisa de campo já não estão nela. Como explicam Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 122):

Em São Paulo, as políticas que regem a carreira docente permitem a mobilidade dos professores e gestores – removidos de uma escola para outra – em pleno período letivo, torna-se um grande obstáculo à construção de propostas institucionais consistentes, principalmente as que se referem aos exigentes projetos que devem decorrer da reforma curricular.

Como já mencionado, dos 44 professores da Escola, 36 têm contrato temporário. O professor é contratado nessas condições para substituir outro professor efetivo afastado ou para

ocupar posto de trabalho vago. A rotatividade provoca a descontinuidade do processo de trabalho na Escola, o que pode dificultar a organização coletiva dos trabalhadores e a emergência de práticas sociais inerentes ao trabalho educativo.

A vice-diretora considera que a descontinuidade no trabalho da Escola B dificulta a avaliação da proposta pedagógica em andamento, assim como possíveis avanços. Um dos principais motivos da descontinuidade, segundo a vice-diretora, é a rotatividade. Ela considera a constante mudança de “gestores” como um empecilho para a continuidade da proposta pedagógica iniciada. Segundo ela, durante o período de desenvolvimento de tal proposta, houve “mais de cinco vezes mudança de gestor, e isso atrapalhou muito (...) mesmo de professor”.

Quanto aos professores, ela disse em sua entrevista, no dia 27/1/2006, que havia apenas um ano que os professores tinham sido efetivados. Assim, os professores não eram os mesmos do início da proposta pedagógica. Portanto, não a acompanham desde o início do seu desenvolvimento. Ela fala: “da equipe de professores que iniciou essa proposta pedagógica são oito (8), o gestor não é o mesmo, e os professores também não [...]”. A vice-diretora considera que a troca constante de “gestores” e de professores influencia negativamente na proposta pedagógica da Escola, porque para ela há uma “quebra de equipe”.

Apesar de a rotatividade dos professores ser histórica no ensino público, portanto, anterior às reformas neoliberais, ela parece se agravar nesse contexto. No modo de organização capitalista, baseado na acumulação flexível, a prática de revezamento dos trabalhadores traduz-se no ponto-chave da ofensiva capitalista contra as resistências impostas pelo trabalho qualificado. A rotatividade dos trabalhadores da Educação, principalmente, dos professores expressa condições de trabalho, contratos de trabalho e condição salarial precarizados.

As relações de trabalho nas escolas públicas, em um contexto de reforma administrativa do Estado baseada no neoliberalismo, reafirmam o processo de acumulação flexível. O Estado, por meio de seus diversos órgãos, tais como as Secretarias de Educação, implementa as mudanças decorrentes desse processo. No entanto, a política do Estado de implementação de tais mudanças pode variar de país para país, de acordo com o seu contexto histórico e econômico.

Verificamos que a Escola B é caracterizada pela mobilidade dos diretores e dos professores. Tal característica revela a descontinuidade do trabalho na Escola e a dificuldade de

constituição de relações coletivas no interior das escolas, o que influencia na implementação das exigências da SEE/SP.

## **2 – Escola B: a orientação do ensino por competências**

Verificaremos se a Escola implementa a orientação por competências. Qual influência ela recebe na implementação de tal orientação.

Nos documentos que pesquisamos na Escola B<sup>66</sup>, assim como nas entrevistas realizadas com os professores e com a vice-diretora, verificamos a tendência de eles reconhecerem a SEE/SP como a principal viabilizadora das atuais mudanças educacionais na unidade. Em entrevista concedida em 27/1/2006, a vice-diretora admite que a orientação por competências na Escola foi realizada devido à ação da Secretaria da Educação. A Secretaria afirma aos trabalhadores da Escola que a necessidade de mudança deve-se às novas instruções que estão presentes na LDBEN 9394/96 para a formação de um novo perfil de homem, de cidadão, além de ser a exigência do novo século.

Segundo a vice-diretora, foram oferecidos cursos pela SEE/SP no sentido de viabilizar a formação orientada por competências, visando à adequação da proposta da escola a tal exigência. Esses cursos eram fundamentados por meio de “apostilas” que tinham como referências a LDBEN 9394/96, os documentos da UNESCO, os PCN, entre outros. Diante das cobranças da SEE/SP, das orientações dos documentos legais, a equipe da Escola discutiu sobre como operacionalizá-las.

Os trabalhadores da Escola (direção, coordenação e professores) baseiam-se também nos PCN para viabilizar as mudanças para competências, mas foi possível verificarmos no Planejamento de 2005 a significativa influência dos documentos da UNESCO. Para a

---

<sup>66</sup> No final de 2005, quando entrevistamos os professores eles afirmaram que a parceria da Escola com a empresa foi praticamente finalizada. Ainda era desenvolvido um projeto junto aos estudantes, mas também estava sendo finalizado. O projeto era denominado “Juventude de Futuro” e destinava-se aos estudantes a partir dos 16 anos, do Ensino Médio. Tal projeto privilegiava, principalmente, o desenvolvimento de hábitos e comportamentos. Os estudantes também tinham aulas de informática no laboratório da empresa. Em sua entrevista no dia 27 de janeiro de 2006 a vice-diretora afirma: “[...] tinham aula de etiqueta, informática”.

viabilização das mudanças, as aprendizagens fundamentais da UNESCO e de Bernardo Toro<sup>67</sup> - quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - foram lidas e discutidas (ATA da reunião de planejamento – 10/2/2005). Além dos documentos da UNESCO, também verificamos a preocupação dos trabalhadores da Escola em fazerem as mudanças, considerando também a posição da ONU sobre o encaminhamento das soluções para os problemas atuais, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento e meio ambiente, com ênfase na Agenda 21<sup>68</sup> (PLANEJAMENTO, 2005).

As aprendizagens fundamentais enfatizadas pela UNESCO fundamentaram o Planejamento do ano de 2005 da Escola. Elas são expressas no “*Relatório Jacques Delors*”, publicado pela UNESCO em 1996.

Na Escola B, a orientação por competências é viabilizada por meio do currículo organizado em objetivos de formação e por projetos de trabalho. As competências e habilidades devem ser orientadoras do trabalho em todas as áreas.

Na estrutura dos PCN (1997) a integração curricular

[...] delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas (p. 57).

Assim, a unidade orientadora da proposta curricular é formada pelos objetivos que definem capacidades e pelos conteúdos que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades (*Ibid.*).

Visando à formação das competências e das múltiplas dimensões das identidades dos jovens e das crianças, propõe-se a mudança na elaboração dos marcos curriculares; considera-se que um marco curricular não se limita ao que ensinar, mas deve direcionar-se também ao para que, ao quando, onde e quem. Nesse sentido, propõe-se, por meio de documentos oficiais da

---

<sup>67</sup> Bernardo Toro é citado no site (<http://quatropilares.net/pages/text-cont.htm>) como um dos autores que têm relevância para o debate acerca de competências e habilidades e os quatro pilares. Ele é colombiano e presta consultoria para a UNICEF, o BID, o Banco Mundial e alguns governos desde 1980. (<http://www.reportersocial.com.br/editoriais.asp?ed=meio%20ambiente>) e (<http://www.editoradimensão.com.br/revistas/revista39trecho.htm>) Acesso em: 5 jan. 2008.

<sup>68</sup> A Agenda 21 é um documento que foi aprovado na Conferência das Nações Unidas, realizada no Rio de Janeiro em 1992. É composto por um conjunto de ações a serem realizadas pelas nações signatárias, objetivando um modelo de civilização em que predomine o equilíbrio ambiental e a justiça social.

UNESCO, que os novos currículos trabalhem os estímulos dos estudantes, privilegiando as exigências de aprender a aprender, a viver juntos, a conhecer e a empreender. No entanto, pensa-se que tais exigências não são resolvidas se esses estímulos têm a forma de propostas estruturadas em conteúdos conceituais sob a forma de matéria; propõe-se organizar os estímulos por áreas ou de acordo com produtos ou metas a alcançar ou ao tipo de atividades formativas a desenvolver; e dispõe-se a substituir as disciplinas por áreas (BRASLAVSKY, s.d.).

Por isso, diversos documentos curriculares orientam para a organização, por exemplo, de projetos, oficinas e empreendimentos.

As áreas seriam ‘disciplinas escolares’ construídas a partir de uma seleção de conteúdos provenientes de um conjunto de disciplinas acadêmicas que utilizam procedimentos afins para criar conhecimentos, em particular no caso das ciências sociais de um lado e as ciências naturais de outro (*Ibid.*, p. 20).

O Plano de Gestão da Escola expõe como uma das prioridades “diversificar o trabalho pedagógico, organizando cada vez mais o currículo por projetos de trabalhos, a fim de tornar a aprendizagem mais interessante, motivadora e conseqüentemente mais eficaz”. A Escola justifica que o trabalho com projeto “é uma atividade intencional que pressupõe um objetivo e um produto final”, além disso, “envolve complexidade e atividades de resolução de problemas”, tendo caráter prolongado e percorrendo várias fases que envolvem negociação e parceria, sendo a responsabilidade, autonomia e cooperação dos estudantes elementos essenciais. A escolha do tema “pode advir da experiência dos alunos; de idéias despertadas por um projeto já realizado ou em andamento; por um problema surgido no cotidiano; trazido pelo professor ou comunidade” (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006, s/p).

Dessa forma, o objetivo é “desenvolver capacidades, habilidades e valores fundamentais para a vida em sociedade no século XXI”. Com o objetivo de alcançar tais aprendizagens, a proposta pedagógica da Escola “procura revolucionar significativamente o cotidiano escolar dos alunos, dando-lhes oportunidade de avançar rumo ao desenvolvimento das novas habilidades e competências, hoje requeridas pela evolução do padrão do conhecimento nesse novo milênio”. (*Ibid.*).

Em função disso, definiram-se competências e habilidades, além de atitudes comuns em todas as áreas. As competências e habilidades comuns a todas as áreas são: **Leitura e análise de diversos textos**, produzidos em diferentes linguagens (narrativos, poéticos, informativos,

inclusive didáticos), mapas, fotos, gravuras, documentos de época, depoimentos, gráficos de todos os tipos, tabelas; artísticos: visuais, musicais, corporais e cênicos. **Escrita:** organização e registro cuidadoso de informações em diferentes linguagens: texto escrito, tabelas, esquemas, gráficos, desenhos. Produção e registro de diferentes linguagens: visuais, musicais, corporais e cênicas. **Expressão oral:** exposição de idéias com clareza; argumentação em defesa de idéias, considerando a contribuição do outro nas diferentes linguagens. Análise e interpretação de fatos e idéias, coleta e organização de informações, estabelecimento de relações, formulação de perguntas e hipóteses, utilização de informações e conceitos em situações diversas nas diferentes linguagens. “Para desenvolver essas habilidades todos os professores se comprometem a valorizar a leitura e a interpretação em todas as áreas e disciplinas, reservando para isso espaço privilegiado em suas salas” (PLANO DE GESTÃO, quadriênio 2003-2006 s/p).

Os objetivos atitudinais comuns a todas as áreas são: respeito ao outro e a si próprio; chamar todos pelo nome, evitando apelidos; ouvir o outro e respeitar a sua fala, mesmo que não concorde com o seu ponto de vista; não incentivar brigas entre colegas ou estudantes da escola; não agredir física ou moralmente; não incentivar preconceitos de qualquer tipo; seguir as normas de convivência da escola; dirigir-se a todos com civilidade; acatar orientações de funcionários e professores; respeitar o espaço físico; estimular a curiosidade; desenvolver hábitos de pesquisa: interesse por temas novos, inquirir, trocar experiências, buscar exemplos, ler como forma de aprender e de lazer.

Contudo, “os eixos definidores para nortear o trabalho pedagógico em todas as disciplinas e áreas são: a) trabalho com projetos b) resolução de problemas c) leitura [...]”. (*Ibid.*).

A orientação governamental do ensino por competências é reafirmada nos documentos da Escola. No entanto, a vice-diretora afirma que falta orientação e esclarecimento aos trabalhadores da Escola para que ela seja, de fato, viabilizada. Ela considera que é necessária a presença de um “gestor” na escola que compreenda tal orientação e que a viabilize com os professores. Ela considera que os professores interessam-se e reconhecem a importância de orientar o ensino por competências, mas reclamam da falta de orientação.

Conforme a vice-diretora, os principais projetos desenvolvidos na Escola, quando realizamos a entrevista com ela, em 27/1/2006, eram o “Projeto Poluição Sonora”, o “Projeto Juventude de Futuro” em parceria com a empresa, o “Projeto sobre sexualidade”, o “Projeto

escola da família” e o “Projeto Grêmio”. A diretora afirma que além dos projetos da Escola também é cobrado o desenvolvimento de projetos da Secretaria de Educação. Então, ela considera que são muitos projetos. Ela afirma que os professores reclamam da quantidade de projetos. Na Escola, cada trio de professores é responsável por desenvolver com os estudantes um projeto. Ao falar sobre o “Projeto Leitura”, ela explica como este é desenvolvido.

[...] cada professor acha um artigo de revista, de jornal, traz. Aí naquilo, não importa a disciplina [...]. Todos os professores na primeira aula vão ler, interpretar e discutir aquele texto, que todos os dias nós vamos trazendo (...). Então, a professora de Língua Portuguesa vai discutir, vai trabalhar, é um texto informativo, é um texto jornalístico ou é um texto poético? O de Matemática, o índice elevado da violência, quantos por cento? Geografia, História, vai ver o que leva o cidadão a ser violento. Ciências e Biologia [...].  
[...] o tema, qual o procedimento e qual atitude a ser trabalhada em cima desse tema.

Quanto ao “Projeto Poluição Sonora”, conforme a vice-diretora, um dos principais problemas na Escola é o barulho. Por isso, na Escola, eles resolveram trabalhar o problema por meio de um projeto. Ela fala: “Então, todos trazem artigo [...]”. Para a vice-diretora, o trabalho com projetos possibilita que os estudantes proponham temas de seu interesse para serem trabalhados.

Os professores e a vice-diretora da Escola B reconhecem que a implementação da orientação por competências é devido à ação da SEE/SP por meio, principalmente, de cursos aos professores e à direção da Escola. Embora os PCN tenham influência na implementação da orientação por competências na Escola B, seus documentos explicitam a relevância dos documentos dos organismos internacionais para a implementação da referida orientação, principalmente da UNESCO.

A orientação por competências na Escola B é viabilizada por meio da organização do currículo por projetos de trabalho, visando à resolução de problemas. Dessa forma, o ensino escolar adquire uma característica utilitária quanto ao conhecimento.

## CAPÍTULO VII

### A PARCERIA DA ESCOLA B COM A EMPRESA

O nosso objetivo neste capítulo é verificar por que a Escola fez parceria com a empresa e o que aconteceu na Escola a partir dessa parceria. Verificaremos se a parceria da Escola com a empresa implica a constituição da orientação do ensino por competências.

Para a constituição deste capítulo, basear-nos-emos nas entrevistas que nos foram concedidas pela vice-diretora e pelos professores da Escola. A descrição dos professores consta na introdução do trabalho. Portanto, ao fazermos referência aos professores da Escola B, a ordem de apresentação dos professores segue a que foi colocada na introdução.

Na Escola, a orientação do ensino por competências acontece em um contexto de desenvolvimento de várias ações relativas à parceria dela com a empresa. Tal parceria teve início antes da introdução da orientação do ensino por competências e desencadeou algumas experiências na Escola. As experiências decorrentes da parceria da Escola com a empresa indicam o desenvolvimento de algumas ações muito próximas ou semelhantes à perspectiva da orientação do ensino por competências.

O artigo de Chaim (1994) reafirma essa observação de a orientação por competências estar vinculada a um contexto de desenvolvimento da influência das empresas nas escolas públicas, no sentido de estas atenderem as demandas daquelas de maneira pragmática. Nessa perspectiva, vale salientar que, por meio do referido artigo, a autora afirma a necessidade de a Educação no Brasil ser vista sob o ângulo dos negócios para que o país tente alcançar padrões internacionais de competitividade.

Conforme Chaim (1994), “Educação, vista sob o ângulo dos negócios, é sinônimo de mais competência, mais produtividade e mais qualidade” (...) Pelo menos a comunidade de negócios já está bem desperta” (p. 67). De acordo com a autora: “Na pressa de procurar caminhos para reduzir preços, melhorar a qualidade, aumentar a produtividade e ganhar mercado, o empresário encontrou uma pedra no caminho: a pífia educação da mão-de-obra brasileira”. Contudo, como afirma ela, a “mudança é revolucionária. E exige do trabalhador novas competências e a posse de uma base de educação geral” (*Ibid.*, p. 67-68).

Na perspectiva da educação sob o ângulo dos negócios, no mesmo artigo, a autora relata a experiência de várias empresas, no Brasil, que resolveram investir na Educação, seja por meio de criação ou de adoção de escolas públicas. Entre as empresas, ela cita o exemplo da que adotou a escola na qual realizamos a pesquisa.

Alguns dos projetos desenvolvidos na Escola são em parceria com a empresa. Temos, como exemplo o Projeto Fazendo ECO, que foi iniciado pela unidade escolar, no ano de 2004, em parceria com a empresa e a Prefeitura Municipal de Itapecerica da Serra. Com esse Projeto, a Escola visa cumprir os objetivos da Agenda 21 que, como já mencionamos, teve origem na Conferência das Nações Unidas, que foi realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

Em reunião no dia 3/8/2005 com o diretor que estava temporariamente na Escola, ele explicou que um dos principais motivos de a Escola fazer parceria com essa empresa é a escassa contribuição do Estado no que diz respeito às verbas. Ele afirma que, por meio da parceria, a Escola obteve computador e copiadora. O diretor justifica que, além disso, a empresa tem interesse em selecionar na Escola estudantes que serão seus possíveis empregados. Segundo ele, naquele momento, a empresa estava realizando na Escola um trabalho com aproximadamente quinze estudantes do Ensino Médio que posteriormente poderiam ser contratados por ela. Na opinião do diretor, a empresa não interfere no trabalho pedagógico da Escola.

Embora o diretor considere que a empresa não interfere no trabalho pedagógico da Escola, verificaremos por meio da entrevista dos professores que essa influência existe. Ela é desenvolvida na formação dos professores, na avaliação, entre outros.

Na entrevista o diretor parece considerar inaceitável, e até impossível, que a empresa oriente ou determine o trabalho pedagógico na escola. Em sua afirmação parece que a escola tem apenas ganhos ao fazer parceria com a empresa, sendo estes principalmente materiais.

Além disso, ele demonstra compreender que a autonomia dos trabalhadores da escola não está ameaçada pela ação da empresa. Nesse contexto, para ele a finalidade está acima da relação comercial com a empresa e tal finalidade não pode ser abalada diante de tal parceria. Em sua concepção, os trabalhadores da escola têm autonomia suficiente para exigir da empresa o que eles querem.

Nos documentos oficiais, assim como nos documentos empresariais sobre a proposta de parceria empresa-escola, fica evidente a intenção das empresas em determinar o trabalho pedagógico das escolas. Elas não têm interesse de auxiliar as escolas financeiramente. Em sua

proposta de parceria empresa-escola, a Federação das Indústrias do estado de Minas Gerais (FIEMG), por meio do seu Conselho de Educação, deixa clara essa tendência (s.d., p. 2):

Na construção de uma parceria empresa-escola, os recursos materiais e financeiros da empresa não são o mais importante. A principal contribuição que uma empresa pode oferecer à educação é motivar os seus dirigentes e funcionários a trabalhar como voluntários na escola e pela escola.

Nada de caridade ou filantropia. O empresário deve ajudar a prestigiar a escola pública em seu próprio interesse.

Na perspectiva de divulgação da ideologia liberal, o Instituto Liberal (IL)<sup>69</sup>, com sede no Rio de Janeiro e núcleos em vários estados, mobiliza uma estratégia de ação política reunindo vários empresários. Eles patrocinam a divulgação da ideologia liberal por meio da tradução e publicação de livros de pensadores considerados fundamentais para a compreensão do liberalismo, além de conferências proferidas por seus convidados. Eles doam os livros às instituições de ensino e também promovem cursos e palestras (GROS, 1993).

Em 1989, eram mantenedores do IL-SP, a Rhodia, a Alcoa, a Alumínio, a Nestlé, o Citibank, a Dow Química, o Carrefour, a Gessy-Lever, a Ciba-Geigy e a Hoechst, nove das maiores empresas estrangeiras em operação no país, entre outras. Entre os grupos econômicos nacionais, há quinze dos maiores: Votorantim, Banco Itaú, Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO), Varig, Unibanco, Banco de Crédito Nacional, Paranapanema Mineração e Indústrias Villares (IL 10, 1989 *apud* GROS, 1993, 142).

A divulgação da ideologia liberal pelo IL-SP é realizada por meio de atividades variadas e permanentes: publicação e distribuição de livros; promoção de palestras, cursos e de convênios de pesquisa no meio universitário; realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão cultural para professores do Ensino Básico; organização de Fóruns Liberais sobre Políticas Públicas; concessão de prêmios para estudantes e jornalistas; programas de rádio e palestras para públicos selecionados (GROS, 1993).

Desde 1989, o IL-SP vem expandindo a sua atuação à assessoria e qualificação dos profissionais do Ensino Básico. Para isso, o IL-SP desenvolve uma proposta educacional por meio de dois programas permanentes: o referente à formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e o de pesquisa e produção de material didático e pedagógico, visando a novos

---

<sup>69</sup> Vale ressaltar, que o Instituto Liberal (IL), não se guia por uma perspectiva ideológica como se fosse neutro. Aliás, a própria concepção ideológica indica a sua posição.

enfoques. Essa proposta educacional tem como pressuposto “afastar-se das ideologias, permitindo um aprendizado livre de dogmas, um pensamento e um agir independentes, aptos a incorporarem uma perspectiva social humanista” (IL 32, 1992 *apud* GROS, 1993, p. 144). O IL considera que durante anos o liberalismo foi marginalizado nas universidades, onde predomina o pensamento “ideologizado”. Os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo IL-SP aos professores são elaborados por uma equipe de especialistas, que também presta assessoria pedagógica a prefeituras, escolas, delegacias de ensino etc. (GROS, 1993).

Em São Paulo, 19 escolas são “patrocinadas” por um grupo de empresários e profissionais liberais. O principal investimento é no treinamento dos professores. O grupo de empresários pretende ampliar as parcerias, visando atingir 500 escolas e 750 mil estudantes até 2010. Eles constituíram uma organização não governamental para apoiar os novos empresários interessados em investir nas escolas públicas (*O ESTADO DE SÃO PAULO*, 18 ago. 2006).

O governo do estado de São Paulo criou há um ano o Programa “Empresa Educadora” para oficializar iniciativas de parcerias das empresas com as escolas públicas. “As parcerias são apoiadas pelo governo, mas não dependem de aprovação oficial. Os investimentos são geridos pelos empresários, de acordo com prioridades estabelecidas com a direção da escola” (*Ibid.*, p. A3). O empresário de uma das empresas justifica a parceria pelo fato destes cobrarem resultados das escolas. Para ele, o que falta nas escolas é gestão. Ele defende que o governo deve aprender com as parcerias a administrar suas verbas com eficácia (*Ibid.*).

## **1 – A influência da empresa no trabalho pedagógico da Escola B**

Quanto ao início da parceria da Escola com a empresa, não nos foi informada uma data precisa. Uma das professoras entrevistadas informou que foi entre 1990 e 1993. A fala da professora “A” evidencia que foram os profissionais da Escola que tiveram a iniciativa de solicitarem ajuda à empresa. Ela afirma em 15/12/2005:

[...] acho que foi na época de festa junina, que alguém daqui foi pedir material, lápis, lápis de cor, papel mesmo para ajudar na festa junina, e aí começou assim, aí eu acho que eles deram alguma coisa, mais assim muito pouco. Eu acho que eles também não vão ter material escolar aí na empresa né [...].

O interesse da empresa em estabelecer parceria com a Escola ocorreu a partir da contribuição solicitada pela Escola para a sua festa junina. Aproveitando esse pedido, a empresa resolveu propor a parceria por meio de uma conversa com a diretora. A diretora, na época iniciou a parceria da Escola com a empresa e em 1994 a nova diretora deu prosseguimento.

Nessa situação específica da Escola que pesquisamos, podemos considerar a afirmação feita, em 1988, por um homem de negócios, Yves Cannac. “Hoje em dia é o mundo do ensino que chama a empresa. É ele que pede à empresa para aconselhá-lo e ajudá-lo”. Tal afirmação é citada por Laval 2004, p. 69. No entanto, a aproximação da Escola que pesquisamos com a empresa não foi no sentido de obter aconselhamento, mas contribuição de material para a realização da festa junina. A característica da aproximação deve ser considerada, pois revela que a Escola entende a aproximação com a empresa como possibilidade de obter recursos materiais e não aconselhamento pedagógico. Ao buscar o auxílio da empresa a Escola explicita as condições nas quais o trabalho se realiza na Escola.

Embora a empresa tenha fornecido algum material para a realização da festa junina da Escola, ela deixou claro que seu papel não é contribuir dessa forma na Escola. Para ela isso é papel do Estado. A professora “A” afirma em 15/12/2005: “olha na verdade era assim, a gente pensava de um jeito e a empresa pensava de outro, quando a gente pedia material, a gente queria vídeos né, queria deixar a Escola de primeiro mundo, mas ela falava que isso era responsabilidade do Estado, e não dela”.

Quando começou a parceria da empresa com a Escola, a atuação da empresa foi principalmente em cursos de aperfeiçoamento para os professores. A atuação da empresa na Escola foi exatamente no trabalho pedagógico. Conforme a professora “A” em 15//12/2005: “a empresa ajudou muito, justamente em cursos para os professores [...]”.

O que os trabalhadores da escola pretendem é, de fato, que a empresa os auxilie no que se refere aos recursos materiais para o exercício do ofício docente, devido à atuação cada vez mais escassa do Estado. A empresa, por sua vez, encontra nesse pedido de auxílio uma boa oportunidade para desenvolver sua influência no âmbito da escola. Ao associar imagem do seu produto às políticas sociais, ao desenvolvimento sustentável, a empresa exerce a sua influência na escola e na sociedade. Atualmente, o fato de a empresa investir em ações sociais lhe confere credibilidade da sociedade, promovendo o consumo dos seus produtos, além da sua própria imagem.

Os professores entrevistados concordam com a parceria da escola com a empresa e a consideram boa, embora apresentem alguns questionamentos, que serão explicitados no decorrer do capítulo. No entanto, os trabalhadores da Escola parecem atribuir um grande valor à empresa. Se antes eles recusavam a empresa, seus princípios, hoje eles não apenas a procuram como parecem tê-la como referência. Aliás, eles parecem se sentir valorizados quando podem estabelecer uma relação com a empresa. A fala da professora “A” em 15/12/2005 explicita esse posicionamento: “No começo, vinha até o dono da empresa, veio aqui na Escola, sabe né, muito chique né, então meio que assim a gente sentia importante né [...]”. A fala da professora “A” revela, ainda, subserviência, ela parece considerar a Escola pouco importante em relação à empresa.

Conforme Laval (2004), o encontro dos professores com os dirigentes e os chefes das empresas permite difundir novos valores das competências e um léxico “moderno”. “Na realidade, o essencial mantém-se ligado aos consideráveis interesses econômicos que transformam a educação em mercado e as escolas em indústrias de ‘competências’” (*Ibid.*, p. 134). O patronato e suas organizações têm o desejo de determinar de maneira mais precisa o conteúdo das formações. Tal característica é inerente à todos os países capitalistas. Dessa forma, eles visam uma força-de-trabalho mais “empregável” e mais capaz de utilizar as ferramentas técnicas mais modernas.

Tal tendência em relação à parceria da empresa com a Escola corrobora a análise realizada por Pires (1997). Em sua pesquisa a autora analisou a proposta de parceria empresa-escola do Conselho de Educação da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG). Ao analisar tal documento, a autora verificou que o interesse das empresas não reside em financiar a escola pública, mas controlar a gestão e os processos pedagógicos.

Elas incentivam seus funcionários a trabalharem como voluntários no interior das escolas públicas. A autora considera que essa é uma das estratégias de as empresas transferirem suas forma de gestão para o processo pedagógico, análise e avaliação das práticas educativas, procurando criar no interior das escolas um movimento pela eficiência e racionalidade administrativa do campo empresarial.

Para a autora, tal movimento aponta a desvalorização dos trabalhadores da Educação e de suas experiências coletivas, buscando envolvê-los em uma causa técnica e procurando deturpar a dimensão política da ação pedagógica. Com isso, as empresas visam desenvolver uma nova base de educação geral e formar indivíduos que atendam ao processo produtivo.

Por meio do documento da FIEMG de parceria empresa-escola, Pires (1997) pôde constatar também o interesse na estruturação dos currículos das escolas, defendendo habilidades básicas relacionadas com a aprendizagem ou desempenho de uma determinada tarefa e introduzindo conceitos e valores produzidos na lógica do mercado. Os documentos da FIEMG indicam o empenho em adequar o currículo das escolas ao mundo do trabalho, bem como construir uma nova estratégia de socialização do indivíduo, coerente com as necessidades do capitalismo.

Ações das empresas locais na formação destinada aos professores, em parcerias “culturais”, e na formação profissional são cada vez mais frequentes, sendo muitas vezes solicitadas. Laval (2004) fala dessa tendência na França; o capitalismo e a empresa se tornaram respeitáveis nos anos 1980. Para os defensores da integração da escola na lógica econômica, isso ocorreu com ajuda do desemprego. Os professores foram maltratados pelo desemprego nos anos 1980, o que lhes fez admitir as críticas dos empregadores sobre as insuficiências do ensino. Devido ao desemprego, os professores abandonaram sua prevenção ideológica com respeito à empresa e compreenderam que eles tinham por missão adaptar a oferta de força-de-trabalho à demanda.

Essa tendência apontada por Laval não parece ser uma especificidade só do contexto francês. De fato, na entrevista da professora “A”, é possível verificar sua preocupação em relação a formar o estudante para o trabalho. Para ela, a escola deve preparar o estudante para o mundo, mas essa é uma missão muito ampla. Ela afirma: “[...] a gente focaliza mais o trabalho”. Segundo ela, a modernidade e a globalização colocam cobranças para todo mundo, e que ao sair da escola o estudante vai competir com muitos outros, por isso ele tem de ter competência para a competição.

A vice-diretora considera a parceria com a empresa necessária, principalmente porque a empresa pode informar para a escola o perfil de cidadão que ela precisa. Ela afirma em sua entrevista no dia 27/1/2006:

[...] a escola tem de estar muito bem integrada com essa empresa, com essa preparação. Olha, e o cidadão que nós estamos te mandando está de acordo? Aonde você quer que eu melhore? Olha, esse aluno que está chegando na 5<sup>a</sup>, está faltando o que? Então, é assim o que que faltou. Então, essa parceria nada mais do que ideal [...].

[...] e a escola buscando, ouvindo né, o que que o mercado de trabalho está precisando [...].

Em sua entrevista, a professora “A” contou que há mais ou menos 4 quatro anos uma empresa<sup>70</sup> entrou com uma ação contra a Delegacia de Ensino de Taboão da Serra, porque os estudantes do Ensino Médio não sabiam preencher as fichas de cadastro da empresa para a contratação de funcionários.

Ora, não é apenas nos Estados Unidos que a empresa exerce seu poder. A ação dela na justiça contra a Delegacia de Ensino de Taboão da Serra indica que a influência das corporações transnacionais na Educação não ocorre apenas tendo o Estado como interlocutor e viabilizador de suas necessidades.

Além disso, os profissionais da escola foram submetidos ao discurso da crise da Educação, haja vista o número excessivo de materiais publicados e o uso dos meios de comunicação para divulgar e reiterar a crise educacional. Os profissionais da escola tendem a assumir a falta de credibilidade e de eficiência disseminada pelo próprio mundo produtivo e pelo Estado para justificar suas reformas. Por isso, os trabalhadores da Educação estão cada vez mais fragilizados e contaminados pelo discurso da lógica produtiva, sentindo na obrigação de referendá-la, já que as corporações transnacionais vêm se colocando na posição de ser o próprio Estado.

A parceria da Escola B com a empresa teve início quando ainda nela era ofertado o Ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Hoje a Escola atende o Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e o Ensino Médio. Ao privilegiar a formação pedagógica das professoras, a empresa contratou profissionais para realizar palestras, conforme a afirmação da professora “A” em sua entrevista. Às professoras das séries iniciais, foram propiciadas atividades com as autoras do livro “Viva Vida”. Na sua entrevista concedida no dia 15/12/2005, a professora fala sobre o trabalho:

---

<sup>70</sup> Segundo Dupas (2007), a empresa é o símbolo da cultura capitalista deste início de século XXI, é um exemplo clássico da condição de trabalho na nova lógica global. Para ele, o poder de influência da empresa foi resumido por Nelson Lichtenstein. “A direção da empresa legisla elementos essenciais da cultura social e política dos Estados Unidos”. A empresa lidera uma cadeia de parceiros globais que produz o equivalente a mais da metade do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro ou mexicano. Ele atende a mais de 100 milhões de pessoas por semana.

A empresa chegou ao Brasil há doze anos. No ano de 2006, teve um faturamento de R\$ 12,9 bilhões. Atualmente, há 319 lojas da rede espalhadas por 17 estados brasileiros. Em 2007, o grupo investiu R\$ 1 bilhão no Brasil, na construção de vinte lojas, na reforma e modernização das já existentes e ampliação do centro de distribuição na Bahia (SOBRAL, 2007, B14).

Segundo seu presidente, nos planos da direção mundial da empresa o mercado brasileiro tem ganhado importância devido, entre outros fatores, o aumento do crédito, à redução nas taxas de juros e o aumento do poder de compra da população de renda mais baixa. Atrás do México, Canadá e Inglaterra, o Brasil é considerado o quarto mercado mais importante na sua estratégia de crescimento global. Em 2008, no Brasil, serão feitos investimentos pela rede americana no total de R\$ 1,2 bilhão. Neste ano, devem ser abertos no país 36 lojas e um centro de distribuição da rede. No seu plano de expansão, é previsto um crescimento de sua própria rede de lojas, além de fusões ou aquisições (*Ibid.*).

[...] o trabalho deles era mais em cima do pedagógico mesmo (...) então foi mais esse lado, mais para melhorar o professor (...) Até no comecinho teve um trabalho bem grande com as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, porque até então tinha 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> aqui (ela fala o nome da Escola) (...) Nossa! As meninas que eram daquela época que tavam aqui todas efetivas né, elas aprenderam assim sabe, e até tinham duas autoras (...) eu sei que o nome do livro é “Viva Vida” né, e aí eu sei assim, elas trabalharam o livro delas aqui. Elas tavam elaborando né, então tudo que tava de novo no mercado o (ela fala o nome da Escola) já tinha [...].

Como já dissemos, na Revista Exame do dia 21 de dezembro de 1994, Chaim, deu o exemplo dessa parceria da empresa com a escola. Em uma enorme foto que ilustra o artigo, estudantes da Escola aparecem dentro de um meio de transporte. O objetivo era uma viagem que foi financiada pela empresa, para Santos. A autora afirma (1994, p. 69): “[...] a (nome da empresa) tem colaborado com a manutenção da estrutura da escola (nome da escola), em Itapeccerica da Serra, com a contratação de profissionais para prestar assessoria pedagógica e até com passeios inimagináveis [...]”.

A intervenção da empresa no trabalho pedagógico da Escola também ocorreu por meio de seus funcionários. Havia uma funcionária da empresa responsável por auxiliar os professores na elaboração de seus programas, de seus planos de aula, de sua metodologia. A funcionária acompanhava o trabalho das professoras por meio da realização de reuniões frequentes e relatórios. Ela exigia que todo o trabalho fosse organizado em relatórios, assistia às aulas dos professores e acompanhava a produção dos estudantes. Segundo a professora “A” em 15/12/2005:

[...] eles queriam ver resultado, a gente tinha que mostrar resultado (...) então tinha essa cobrança, por isso que eu te falo dos relatórios, quando a (...) vinha, era tal dia reunião com a (...), aí meu Deus tem que fazer relatório né. Eles cobravam, eles queriam ver o rendimento, e aí melhorou né. Os professores tinham de fazer muitos trabalhos para eles analisarem né (...) além de mostrar os dados, mostrava o que os alunos tinham produzido (...). Então quer dizer, era essa cobrança do pedagógico mesmo, quer dizer, quem ganha? Os alunos ganham né, a empresa ganha.

Conforme Laval (2004), a pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa contribui para a intervenção mais direta e mais ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares e dos diplomas. Entretanto, além disso, um “alvo” comercial a atingir por estratégias específicas das empresas, por meio de mídias particulares, são os jovens.

Todas as grandes empresas desenvolvem campanhas de *marketing* destinadas às escolas, visando atrair a atenção dos jovens consumidores. A variedade de estratégias de penetração comercial é grande. Em numerosos estabelecimentos, as atividades e as aquisições escolares dos professores são financiadas pelas publicidades das empresas, o coelho Quick da Nesquick, o Doutor Quenotte da Colgate até às lições de nutrição de Mc Donald's. Os professores são solicitados a utilizar na aula esses suportes como meio pedagógicos e promocionais. Tais estratégias consistem em transformá-los, desde a primeira infância, em consumidores de mercadorias cada vez mais numerosas e variadas. “À medida que as empresas vão, assim, encontrando cada vez mais facilidade para penetrar no mundo da escola, teremos que lidar com uma comercialização do espaço escolar” (*Ibid.*, p. 113).

Como lembra Laval (2004), a autonomia do espaço e da atividade educativa é cada vez mais questionada e se torna difícil de defendê-la em um mundo inteiramente regido não somente pelo comércio real, mas pelo imaginário do comércio educativo. “A comercialização do espaço escolar é um dos aspectos mais significativos do desaparecimento das fronteiras entre escola e sociedade de mercado [...]” (*Ibid.*, p. 135).

Em 1998, foi iniciado um projeto de avaliação na escola que pesquisamos, com a intervenção da empresa, o qual é mantido até hoje. Esse projeto deu origem ao Sistema de Avaliação da Escola (SAMA). A empresa contratou pessoas para desenvolvê-lo. Como afirma a professora “A” em 15/12/2005: “[...] sabe não importa quanto pagava, mas vinham as pessoas, gente de nome mesmo sabe, e aí eles vinham dava palestra pra gente [...]”.

Entre as pessoas contratadas pela empresa, havia uma professora da rede privada de ensino que era assessora do projeto. Ela auxiliava os professores na elaboração de suas provas. Conforme a professora “A” em 15/12/2005: “Então ela tinha toda uma bagagem de escola particular né que outro, é outro mundo na verdade né”.

Para a Escola, a avaliação tem como objetivo a melhoria da aprendizagem dos estudantes, por isso está fundamentada em princípios democráticos e participativos. Visando a viabilização de tais princípios, propõe-se que todas as disciplinas e séries trabalhem com a auto-avaliação. Além disso, propõe-se a realização do conselho participativo a partir da 5ª série do Ensino Fundamental com a presença de todos os estudantes da classe. Ao final de cada 1º bimestre, são elaborados gráficos de desempenho pela coordenação pedagógica. A avaliação dos aspectos pedagógicos é realizada por meio do SAMA, que é uma avaliação interna. Essa

avaliação dos aspectos pedagógicos e administrativos é realizada em reuniões de conselho de escola e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Em 1998, a Escola também recebeu uma profissional, por meio da empresa, para fazer palestras sobre os PCN para os professores. Esta auxiliou as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries na elaboração de seus planos de ensino de acordo com a orientação dos PCN.

Outra professora da Escola, a professora “B” nos informou sobre o conflito estabelecido com a empresa em relação aos gastos com a implementação do SAMA. Em relação ao documento de avaliação, que tinha três páginas, a empresa fornecia apenas 50 cópias por mês para cada professor. Esse número era insuficiente, já que na Escola havia professores que lecionavam mais de uma disciplina e chegavam a ter 500 estudantes. A relação da professora com a profissional responsável pela implementação da avaliação é relatada a seguir: “[...] aí eu reclamei com a moça. Eu falei: escuta! Você quer que eu aplique uma prova dessa? O seu projeto é muito bom! Mas como que eu vou aplicar se eu tenho 50 cópias por mês e eu tenho 500 alunos? E cada prova pelo menos tem que ter três cópias [...]”. (ENTREVISTA com a professora “B” em 15/12/2005).

Quanto à viabilização do projeto de avaliação da empresa na Escola, esta ofereceu ao coordenador pedagógico da unidade um curso de informática sobre gráficos para sistematização dos dados referentes à avaliação. Para isso, a empresa enviava à escola um funcionário para ensinar o coordenador.

Às vezes, a empresa cedia também ônibus para excursões, para levar os estudantes ao teatro. Fornecia cursos de Informática para os professores. Mandava psicopedagogo para atender os estudantes da escola.

A professora “A” considera que a escola ganhou importância com a parceria com a empresa, que a Escola era mais valorizada. Para ela, o trabalho pedagógico da Escola era mais desenvolvido. Segundo ela, aconteciam mais coisas na época, havia projetos, montagem de livros, jornal. Todo o custo era financiado pela empresa. Ela afirma: “e teve ainda, hoje já nem, já não é mais, mais existia uma época assim que (a professora fala o nome da escola) sabe, sabe, sabe aquela escola de assim, de nome, tinha isso, tinha isso, então hoje já igualou às outras né, já desceu né [...]” (ENTREVISTA 15/12/2005).

Por meio do financiamento dessas atividades pela empresa, a publicidade entra na escola. O que ocorre é o desenvolvimento do mundo escolar na lógica econômica. As escolas que têm subvenções fracas do Estado para satisfazer suas necessidades pedagógicas, geralmente as

localizadas nas regiões mais pobres, são as mais dependentes dos financiamentos publicitários. Dessa forma, é imposto na escola um novo ideal normativo (LAVAL, 2004).

Quanto à questão do financiamento dos cursos oferecidos pela empresa à Escola, houve questionamento e indignação dos professores da Escola em relação a uma divulgação realizada em um dos mais importantes jornais do estado de São Paulo. Foi publicado no jornal que a empresa tinha gastado por volta de 40 mil reais na Escola. A reação dos professores em relação a essa informação divulgada no jornal é relatada pela professora “A” em 15/12/2005: “Nossa os professores ficaram revoltados aqui na Escola. Onde está esse dinheiro? Sabe, muito dinheiro [...]”. No entanto, ela própria considera: “[...] né quer dizer, claro eles, elas as pessoas que vinham aqui são profissionais, e não vai vir aqui pra troca de nada, sendo que é uma empresa que vai pagar né, então quer dizer foi, a gente é que, foi gasto né [...]”.

Na entrevista da professora “A”, ela afirma que a parceria da Escola com empresa enfraqueceu em relação ao que era no início. Atualmente a empresa desenvolve apenas um projeto com os estudantes denominado “Juventude de Futuro”. A empresa chegou a mudar de Itapeverica da Serra durante um período. Agora ela está retornando.

Ao entrevistarmos a professora “B”, em 15/12/2005, também verificamos seu posicionamento favorável a parceria da escola com a empresa. Ela considera que a parceria ajuda muito a escola “porque nós, escola do Estado, como todos sabem né, nós temos verbas limitadas, e se vem uma verba para comprar sei lá papel, é para comprar papel, computador, é para comprar computador. E a gente nem sempre naquele momento a gente está precisando disso”. Como afirma a professora, as verbas são para fins determinados e não podem ser utilizadas para outras necessidades.

O trabalho na Escola é facilitado pela parceria da Escola com a empresa, de acordo com a professora “B”, entrevistada em 15/12/2005. Ela também considera que, apesar de a empresa não fornecer verbas para a Escola, ela a orienta. Ela fornece orientadores para a Escola no desenvolvimento de projetos com os estudantes como, por exemplo, no Projeto Juventude de Futuro. Alguns dos estudantes da Escola conseguiram emprego por meio desse projeto e estão empregados, e a professora considera que foi devido à orientação dos funcionários da empresa. Segundo ela, a escola não teria condições de preparar para uma entrevista, e os funcionários da empresa prepararam os estudantes. Em relação à empresa, ela afirma: “Então ela não dava

dinheiro para a Escola, mais ela dava algumas orientações, trazia gente para dar orientações, um curso pros alunos, é alguns passeios pra conhecer uma empresa por dentro, como ela funciona”.

No ano de 2004, quase 200 estudantes da Escola foram à Feira do Livro no Ibirapuera porque a Escola solicitou o transporte para a empresa e ela forneceu. Eles foram ao museu também com o transporte da empresa, ao lixão, e também a uma escola agrícola. A professora “B” considera que a parceria da Escola com a empresa contribui para que os estudantes ampliem um pouco o seu conhecimento. A parceria possibilita que eles tenham acesso a oportunidades que a Escola sozinha não propicia. Ela afirma: “Eu acho que se a gente consegue trabalhar, ter parcerias para alguns projetos, a gente consegue realizar mais coisas do que se tivesse sozinho”.

Em sua afirmação, a professora “B” não se refere à relação da Escola com o Estado. Ela considera que a Escola está sozinha. A professora não identifica o Estado como responsável por cumprir suas obrigações em relação às necessidades da Escola. Dessa forma, ela não se compreende como uma trabalhadora do setor público, e que a Escola tem direitos junto ao Estado. Ao compreender a empresa como a única possibilidade de relação com a escola, ela reafirma a condição de quem pede auxílio e adquire um favor, e não de quem reconhece ter direitos e luta por eles. Assim, se dá a anulação do espaço público, o da política, pelo espaço privado. O sentir-se sozinhos, na fala da professora, revela uma condição de isolamento.

[...] Nesse caso, a dissolução do espaço público significa mais do que a perda de um espaço comum entre os homens [...].

Neste caso, a perda do espaço público significa a privação de um mundo compartilhado de significações a partir do qual a ação e a palavra de cada homem podem ser reconhecidas como algo dotado de sentido e eficácia na construção de uma história comum.

Finalmente, a perda do espaço público significa, agora num registro explicitamente político, a perda de um espaço reconhecido de ação e opinião, o que significa dizer, a perda da liberdade que exige, para sua efetivação, um espaço politicamente organizado (TELLES, 1990, p. 29).

A afirmação da professora “B” revela que os professores apóiam a parceria da Escola com a empresa por considerarem a possibilidade de adquirirem mais recursos para a Escola. Além disso, eles também levam em consideração o fato de os estudantes terem mais oportunidades quanto à sua formação e à inserção no mercado de trabalho. Essa visão pragmática os impossibilita de questionarem a proposta ideológica da empresa e o papel do Estado.

Conforme a professora “B”, os funcionários da empresa também vêm à escola, fora do seu horário de trabalho, fazer palestras para os estudantes. Ela fala: “[...] inclusive não sei se foi no começo do ano o dono lá veio dar uma palestra para os alunos do curso. Então eu achei assim bem interessante porque você tem contato com um outro mundo que não é o seu né, que não é o nosso aqui só escola [...]”. Quanto à ação da empresa de fazer a parceria com a escola a professora relata:

[...] claro que na minha opinião particular tem a ver com propaganda sim, porque quando eu faço Projeto social eu estou, estou me promovendo, porque é uma coisa interessante, uma coisa legal né, você se preocupar com a sociedade onde você vive, mas é para escola isso é bom [...].

A professora acredita que “a própria sociedade já valoriza, então isso é importante para empresa também porque ele vai consumir o produto, de uma empresa que ajuda a escola, que tem uma parceria com uma escola né”.

O professor “C”, entrevistado em 15/12/2005, considera a parceria com a empresa favorável para a Escola. Ele defende que a empresa explicita para a Escola as características que ela necessita que o seu funcionário tenha para que esta possa formá-lo. Quanto ao trabalho que a empresa está desenvolvendo na Escola em relação à formação dos estudantes, ele fala:

[...] (o nome da empresa) bancava um curso para eles, acho que é Juventude de Futuro não lembro, e eles trabalhavam muito nesses cursos, o como se portar numa empresa, o que precisa, seria um outro curso feito dentro da Escola, e aí sim com recursos que eles têm, como apresentação, o que desenvolver, como se portar, e depois eles conseguiram ficar com os alunos trabalhando em empresas terceirizadas na própria empresa, ou seja, ofereceram uma oportunidade, e aí alguns alunos daqui se prontificaram a se desenvolver mais, estudar. Então, houve uma melhora, aumentou a perspectiva dos alunos.

Por meio de sua fala, o professor “C” declara uma visão pragmática em relação à formação dos estudantes para atender às necessidades da empresa. Sua posição indica uma ausência de questionamento sobre o que significaria esse estreitamento da Escola com a empresa no que se refere à limitação do estudante como cidadão e como ser humano. O professor legitima a parceria da escola com a empresa devido ao problema de desemprego. Dessa forma, o estudante é apenas um instrumento para ser adequado a exigência de produtividade da empresa, para assimilar seus princípios e códigos na perspectiva de se tornar útil. À Escola cabe desenvolver tal adaptação. O professor “C” afirma:

Sabe, eu não sei se por falta de possibilidades de investimento por parte dos governos, ah, de falta de estímulo da escola, e talvez a empresa na escola seria esse pequeno estímulo, que há essa mentalidade pequena. Olha, você pode conseguir emprego, sabe é desenvolvido no senso comum isso, que talvez você tem uma chance maior por entrar para a empresa. No senso comum isso gera uma repercussão bem grande. Talvez, você estudando aqui, já tem uma parceria, você pode conseguir mais fácil, e pelo fato de, de estar desenvolvendo isso é interessante até por subsidiar mesmo algumas coisas, é uma empresa que está adotando uma escola. Então, para ela é vantagem. Então, é interessante nesse sentido né.

Para o professor “C”, associar a oportunidade profissional do estudante à parceria da escola com a empresa é senso comum. No entanto, ele próprio reafirma a necessidade de a escola direcionar a formação dos estudantes para a necessidade das empresas. Assim, ele expressa o mesmo senso comum que questiona, embora ele não perceba. Assim, a lógica do resultado em curto prazo, que é do senso comum, é reafirmada por ele próprio e vem determinando a ação das escolas.

O referido professor considera que o projeto que está sendo desenvolvido pela empresa na Escola poderia ser desenvolvido pelo Estado. No entanto, geraria custo para ele, embora a empresa tenha custos, ela adquire vantagens como, por exemplo, isenção de impostos.

Se, por um lado, o Estado deixa de arrecadar parcela de impostos, por outro lado, para o Estado, é conveniente delegar os encargos que ele teria em relação aos direitos constitucionais do cidadão à sociedade civil. Sobre o fato de o Estado incentivar a parceria da escola com a empresa o professor “C” fala:

[...] isso é muito, assim meio capitalista né o pensamento, isso é muito lucrativo principalmente para as empresas, já que elas mesmas buscam hoje em dia adotar algumas escolas, se bem que algumas têm, vai um lado social mais desenvolvido, mas eu acho que isso fica vai é o segundo colocado. Até que as escolas conseguem mais investimentos das empresas, até que não prioritários, mas que são, não vou colocar como um agrado, mas seria né, então é meio complicado, é acaba sendo. Ah, a gente precisa disso, para gente pedir isso para o governo eu vou ter que fazer um projeto, ele vai ter que ser autorizado, ele vai voltar porque ele não tem a capa. Então eu vou ter que mandar de novo. Agora já que eu consigo eliminar uma coisa a mais para o governo, já que a empresa vai bancar alguma coisa na parceria[...]. Então, pensando dessa maneira é interessante para os dois. Então eu acho que isso gera uma economia interessante para eles.

Quando os homens não se constituem politicamente em âmbito público, o fator que rege suas ações e sua conduta são as necessidades da vida, a garantia do trabalho, da residência ou

mesmo da vida. Entretanto, tudo isso pode ser resolvido fora dos marcos legais pela caridade de uns, pela solidariedade de outros ou mesmo pela condescendência das instituições. No entanto, os homens não constituem a dimensão política da liberdade. O campo da liberdade como fato da vida cotidiana é o âmbito da política. O problema é ter acesso às condições para lutar por tudo isso (TELLES, 1990).

O professor “D”, entrevistado em 9/12/2005, demonstrou problematizar a relação de parceria da escola com a empresa: “[...] então, para mim, a inserção da empresa na escola não é positiva, a escola tem de receber verba pública, tem de ter liberdade para gerir essa verba pública, e então oferecer um ensino de qualidade [...]”.

Ele apresenta a visão de que a escola pode determinar o tipo de parceria que ela estabelece com a empresa. Por isso, o próprio professor participa do projeto que a empresa desenvolve na Escola com os estudantes. Para ele, a parceria da empresa com a escola, tem de ser do jeito que a escola quer. Sobre isso ele fala: “eles querem participar muito bem, que participem da forma que nós queremos, apesar que não foi isso que eu senti aqui”.

Ele demonstra considerar que, ao fazer parceria com a Escola, a empresa tem seus interesses bem definidos. Quanto à parceria da Escola com a empresa, em sua entrevista no dia 9/12/2005, ele declarou:

[...] eu tenho altíssimas limitações para isso, altíssimas limitações, porque ninguém injeta dinheiro à toa, eles vão injetar dinheiro desde que o que eles realmente desejam seja implantado, então há uma [...] intromissão por parte da empresa no Projeto Pedagógico da escola. Eles vão se intrometer sim, apesar que eu não senti isso aqui nesse momento que eu estou lecionando já que houve uma mudança [...].

Embora o professor considere que a empresa tem propósitos bem definidos ao fazer parceria com uma escola, ele parece acreditar que a escola tem condição de impor os seus interesses à empresa. Todavia, como já verificamos na fala dos outros professores, há influência da empresa no trabalho pedagógico da Escola. Quanto à sua concepção de Projeto Pedagógico, o professor afirma: “[...] a escola é pública, laica, e a escola tem que ter total liberdade na elaboração do seu Projeto Pedagógico”.

No entanto, o professor “D” justifica que a necessidade muitas vezes faz com que alternativas como a parceria empresa-escola sejam aceitas. Ele admite que chegou a aceitar a

parceria da Escola com a empresa como possibilidade de os estudantes conseguirem uma oportunidade de emprego: “[...] eu cheguei a ponto de achar interessante, porque os alunos não tinham perspectiva no mercado de trabalho, aí por esse lado conseguiram espaço [...]”.

Quanto às condições do bairro, o professor conta que não tem nenhum centro de lazer, não tem uma quadra, a única quadra fica dentro da escola. Quanto a essa observação do professor, podemos dizer que, quando fizemos as entrevistas com os estudantes, foi possível, de fato, constatar o significado que tem a quadra da escola para eles. Ficou nítido em todas as entrevistas que eles gostam e valorizam a quadra da escola, dando a entender que parece ser a única alternativa de se reconhecerem como crianças e jovens que têm direitos a um espaço de lazer. Segundo o professor, muitos dos estudantes da escola “[...] são alunos que trabalham, trabalham na roça mesmo, limpam terrenos, cuidam de sítios”. Muitos vivem em situação de exclusão, “[...] estão partindo para a criminalidade”.

O incentivo da parceria empresa-escola como uma maneira de o Estado se desobrigar da educação escolar é identificado pelo professor “D” em 9/12/2005. Para ele, o Estado está transferindo a Educação para o campo de atuação da sociedade. Conforme o professor “D”:

O Estado está se afastando cada vez mais de suas funções e coloca a empresa. Então, cabe a cada diretor estar buscando convênios com empresas, para que junto com as empresas venham a melhorar a escola. Balela! O Estado tem responsabilidade, tem dinheiro para isso [...].

Para ele, a escola pública está vivendo uma situação de abandono, isso contribui para que caíam em ciladas “[...] o Estado coloca a empresa e dá o incentivo fiscal, o Estado mínimo, o Estado que tá dentro da perspectiva neoliberal, e que a sociedade se auto-gerencie na miséria né, vamos, vamos nos auto-gerir no caos né (...), tem uma perspectiva muito clara nisso [...]”.

Em sua entrevista o professor “D” reconhece a influência dos organismos internacionais na viabilização de novas orientações para a ação do Estado na educação escolar. Segundo ele:

[...] num contexto de globalização, a política neoliberal, é onde grande parte do financiamento da educação brasileira vem por meio de empréstimo do BID, vem por meio do empréstimo do FMI, que impõe ao governo determinadas metas de acesso e permanência, e mesmo porque eles também têm uma perspectiva de qual seria a relação entre o serviço público educacional e a comunidade [...].

O professor “D” parece compreender que os organismos internacionais impõem, por meio do financiamento, exigências ao Estado e que tais exigências implicam na redefinição da ação do Estado na educação escolar. O professor parece compreender que a proposta de parceria das escolas com empresas faz parte da redefinição do papel do Estado em relação à educação escolar no novo contexto.

De acordo com Dourado (2006), as políticas do Estado para a educação são resultantes das ações e dos compromissos assumidos entre as instituições financeiras internacionais e as forças econômicas nacionais. A intervenção desses organismos na definição de políticas para a educação pública ocorre por meio de financiamento de projetos e assistência técnica. Por meio de tal intervenção, os governos federal, estaduais e municipais reconfiguram, de maneira sutil, a educação à lógica dos negócios comerciais. Como políticas públicas, dentro desse contexto, as políticas educacionais cumprem o papel de integração e qualificação para o processo produtivo, criando estruturas norteadas por interesses e prioridades nem sempre circunscritos à esfera educacional, mas voltadas para o campo dos negócios empresariais. Dessa forma, a educação pública passa a ser tratada na esfera dos negócios comercializáveis com rotinas de cunho gerencial estritamente privado.

O processo de parceria da escola com a empresa reafirma o aniquilamento da sociedade política, com a diluição e fragmentação da identidade política universalista, à qual correspondia o conceito de cidadania. No atual contexto, prevalece uma sociedade de gestão sistêmica tecnocrática. Os direitos da pessoa, a sua liberdade, passam a ser definidos de maneira totalmente privada. “O empresariado passa a ocupar, então, um espaço de ação social aberto pelo encolhimento das garantias e dos direitos sociais” (DUPAS, 2003, p. 17).

A vice-diretora da Escola na qual realizamos a pesquisa, em entrevista no dia 27/1/2006, justifica a parceria empresa-escola como sendo uma parceria como qualquer outra, uma integração com a comunidade:

[...] hoje nós temos que fazer parceria, é muito importante, seja ela com o posto de saúde mais próximo, seja ela com a empresa, porque isso ajuda, porque geralmente fala, não isso é problema do governo, mas o governo não está aqui próximo a nós. Se eu ficar aqui dentro, só da unidade, eu não vou saber o que está acontecendo fora do muro da Escola. Porque esse mesmo aluno que nós atendemos, ele tem o pai que trabalha na (...), o irmão mais velho que trabalha na (...), nós somos todos responsáveis pela formação, e de uma clientela melhor. Se aqui eu dou forma ao cidadão, bem, ele não vai dar problema, não vai furta (...)

a empresa, os guardas lá da (ela fala o nome da empresa) ajudam olhar aqui, ajudam, têm o maior cuidado. O guarda é que faz a segurança dos professores quando eles saem, fazem a segurança daqui, do comércio daqui. Eles se preocupam (...), então é parceria. Agora se eu não me relacionasse bem, fosse um grupo fechado aqui da Escola, não tinha essa relação né, a importância de relacionar, de resolver, somos todos por um, e um por todos [...].

A fala da vice-diretora expressa a sua assimilação da “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”<sup>71</sup>. Dessa forma, ela considera a parceria com a empresa como fortalecimento de alianças. Ela afirma:

[...] nós temos que viver no coletivo, nós temos que formar cidadãos autônomos, que ele seja capaz de resolver problemas, que ele não espere pelo outro (...) e é esse que a empresa hoje quer, esse cidadão, esse que vai ter espaço, esse que vai conseguir. Qual é a relação? Se a escola não formar esse, o que será do futuro?

Ela vê a parceria como possibilidade de a empresa ser uma referência para a formação do estudante, e também acredita que a tendência de parceria empresa-escola está relacionada à exigência de orientar o ensino por competências. Dupas (2003, p. 17) problematiza tal parceria:

Na teoria política clássica, incorporada ao inconsciente coletivo das sociedades, o espaço público era equivalente ao espaço da liberdade dos cidadãos, no qual estes exerciam sua capacidade de participação crítica na gestão dos assuntos comuns, sob o princípio da deliberação; um espaço que se opunha, portanto, ao espaço privado regido pela dominação do poder. Hoje, as corporações apropriam-se do espaço público (...); os cidadãos que o frequentam não o fazem mais como cidadãos, mas como consumidores [...].

---

<sup>71</sup> A “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” tem como orientação no seu Artigo 7 Fortalecer alianças. Conforme a Declaração:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação **prioritária** de propiciar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (...) Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.

A relação de parceria deles com a empresa, de acordo com a vice-diretora e os professores entrevistados, está mais enfraquecida atualmente. Para a vice-diretora, é devido à mudança da gerência da empresa, por isso, a pessoa que estava acompanhando a parceria com a Escola foi demitida da empresa. A vice-diretora afirma: “[...] tiraram a que estava nos acompanhando, questão política, viu que estava dando muito certo veio o (...) da (ela fala o nome da empresa), veio aqui assistir uma palestra, no outro dia ela caiu”.

A vice-diretora não soube explicar bem o que houve, ela disse que até hoje está sem entender o que realmente aconteceu, mas ela acha que a pessoa que os estava acompanhando caiu por questões políticas. Ela disse que a Prefeitura isentou a empresa de pagar impostos por oito anos, caso a empresa revertesse esse imposto em melhoria para a comunidade, fizesse parcerias com a comunidade. Entretanto, o prefeito teve de sair, porque quem ganhou as eleições foi outro. Conforme a vice-diretora:

[...] foi política, política partidária (...) porque o prefeito PSDB, porque o programa era PSDB, e esse prefeito de oito anos isentou (ela fala o nome da empresa) de impostos (...) Aí de repente ganhou o novo, e ele tentou continuar, mas não sei, que aí, lá de cima o governador era um partido, aqui é outro partido [...]

[...] o negócio eu acho que foi parar lá em cima no, saiu no jornal qualquer coisa, no outro dia a moça aqui caiu. Mas, ela tá fazendo, desenvolvendo ótimo, tanto que 37 alunos nossos entrou na (ela fala o nome da empresa).

O Professor “D”, entrevistado em 9/12/2005, também reafirma o enfraquecimento da parceria da empresa com a Escola. Ele fala:

[...] houve uma quebra, houve uma quebra, e também a (ele fala o nome da empresa), ela passou por um processo de mudança, porque a pessoa que trabalhava conosco foi demitida por motivações políticas. Por que é uma pessoa que fazia um trabalho com a comunidade aqui, e a comunidade apresenta as demandas, falava que a empresa podia solucionar né, que a empresa podia dar o dinheiro. Aí ela falava, mas como? E ela orientava como exigir do poder público. Então, como houve mudança política em Itapeçerica [...].

Quanto à funcionária demitida, a sua posição parecia ser a de direcionar as demandas que a comunidade fazia à empresa para o poder público. Aliás, como representante da empresa, ela parecia cumprir a sua função. A vice-diretora, principalmente, e o Professor “D” tendem a

exaltar o trabalho da funcionária da empresa na comunidade. Eles não parecem identificar a funcionária como imbuída dos interesses da empresa.

Na opinião da vice-diretora, a profissional que foi demitida pela empresa estava desenvolvendo um “ótimo” trabalho, que tinha envolvido toda a comunidade. Desse trabalho, participavam a Escola, a empresa, a instituição de alcoólatras anônimos, a instituição espírita e uma outra escola. Sobre isso, ela fala: “[...] um tremendo trabalho, de repente falou êpa não é isso aí, é a comunidade dando conta [...]”. Quanto à profissional, a vice-diretora conta: “[...] e ela chorou muito, ela falou olha caí sem explicação, é mudança na empresa”.

A vice-diretora considera que a demissão dela aconteceu porque o trabalho que ela estava realizando estava mobilizando a comunidade, “e que tava mostrando que isso dá resultado, e que daqui a pouco era uma grande força né, nós observamos isso, e que é capaz a partir do momento que se unir, dá resultado (...) Eles perceberam que estava mobilizando todos [...]”.

A atuação da funcionária na comunidade reafirma o objetivo da empresa de envolvimento da comunidade para melhorar a sua imagem. Essa é uma das estratégias das empresas ao propor parcerias. No entanto, a vice-diretora, em sua fala, não demonstra compreender a real intenção da empresa e, por conseguinte, da funcionária.

A vice-diretora relata que o fato de estar havendo uma mobilização na comunidade fez com que o (...) da empresa chegasse na escola sem avisar, cercado por seguranças,

[...] entrando e falando, eu quero a Juventude de Futuro<sup>72</sup> na Biblioteca (...), deu uma palestra maravilhosa, contou como ele conseguiu o sucesso (...), no outro dia ela cai, no outro dia ela caiu né, isso foi. Ele veio, fez uma palestra de surpresa, não foram convidar, nem ela sabia que ele viria.

A vice-diretora disse que o trabalho que a moça estava desenvolvendo na escola e comunidade estava tendo muita repercussão, por isso, para ela, que o (...) tomou essa atitude de vir à escola. Segundo a vice-diretora, o (...) chegou na escola, contou como ele havia conseguido tudo, quem ele era, o que ele foi, e os alunos todos malhando né [...]”.

A vice-diretora fala: “aí conclusão, aí parabéns, vocês estão de parabéns, parabéns, aí dali há pouquinho tudo vigiando, aquele movimento todo porque ele ia sair né, tudo, aquele carro de vidro escuro para ninguém. No outro dia ela liga chorando, que veio despedir [...]”. Segundo a

---

<sup>72</sup> O Projeto “Juventude de Futuro” foi explicado na p. 249.

vice-diretora, depois veio uma outra imediatamente para substituir, e aí finalizou, todo o trabalho que estava sendo feito foi barrado. Para a vice-diretora o trabalho foi finalizado porque:

[...] começou incomodar (...) é aquele discurso. O discurso é um, é para fazer parceria, é para crescer, é para mudar o mundo, mais na hora que a coisa começa a mostrar que achou, escola capaz (...). Então se trabalha várias questões, quando é, o discurso é muito grande político né, que tem que, que se unir, que tem que buscar mesmo, cobrar, mas na hora que vê que se une escola, porque tem que estar assim, a, a gestores daqui, a equipe daqui, mais a, a, associação de amigo de bairro, que tem a cultura do Manacá, tão todos envolvidos, tudo com trabalho com a (ela fala o nome da empresa) e com a Escola, viu que se fortalece realmente.

aí viu que tava é Prefeitura, é (ela fala o nome da empresa), Escola (ela fala o nome da Escola), Associação dos Manacás, da cultura né, a do, representante do Posto de saúde, tudo foi assistir ali, palestra ali, e de que rumos iria tomar, cortou tudo, cortou assim sem explicação, e os pais tão vindo aqui e aí vai continuar? E aí vai continuar?

aí vem muita cobrança lá na hora, mais a (ela fala o nome da empresa) é isso, e isso, mais você falou isso, a escola também, muita cobrança a comunidade, os líderes da comunidade cobrando e mostrando aonde que, (...) muitos debates, muita reunião mostrando né, e aí eu te digo uma coisa, só sei que cortaram [...].

A vice-diretora disse que o próprio trabalho com as questões ambientais começou a incomodar, porque trabalhava tudo “porque a (ela fala o nome da empresa) teve um problema também (...), ela poluiu toda a água daqui, ela colocou a vida em risco né, todo o lençol freático aqui é contaminado pela (ela fala o nome da empresa)”. Ela disse que quando começou a trabalhar as questões ambientais, quem era responsável pela poluição era a própria empresa, “questões do ambiente, é que tem que preservar, que a mata, perfumes da (ela fala o nome da empresa)”.

Embora a empresa desenvolva um trabalho de meio ambiente com os estudantes e professores da escola, ela foi responsável pela contaminação do lençol freático da região. Para Laval (2004), há um cinismo de algumas empresas que desenvolvem campanhas de sensibilização ao meio ambiente, pois estas são nocivas e oferecem riscos.

O professor “D”, em entrevista no dia 9/12/2005, conta que essa empresa que tem parceria com a escola “[...] a mesma empresa que trabalha com o meio ambiente acabou com o lençol freático aqui (...), eles guardam a 7, não 7, 8 chaves isso aí entendeu? (...) e ninguém comenta isso entendeu?”

Segundo a vice-diretora, quem descobriu que a água estava contaminada foi à própria comunidade.

[...] e abafam, não deixou televisão mostrar, aqui mesmo a água, o governo teve que ficar nos atendendo, estamos com problema na água até hoje, tinha que trazer caminhão pipa, aí o governo fala que não vai trazer mais, fez um poço aqui, e o poço aqui nós estamos com problema, enviamos ontem um ofício [...].

Segundo ela, o Estado os abandonou no meio do caminho, quem fornecia a água era o caminhão pipa do Estado, aí o Estado mandou uns engenheiros para analisar o poço e detectaram que o poço estava contaminado também.

A descoberta da poluição do lençol freático é que parece ter provocado as mobilizações e conflitos da comunidade contra a empresa. Todavia, na fala da vice-diretora, podemos verificar versões contraditórias sobre a demissão da funcionária. Ambos, vice-diretora e professor “D”, demonstram compreender que a atuação da funcionária na Escola devido à parceria foi um dos motivos da sua demissão.

Verificamos que a parceria da escola com a empresa antecede a implementação da orientação por competências. A parceria da escola com a empresa revela a influência da orientação do ensino por projetos.

Verificamos que foi iniciativa da escola solicitar da empresa contribuição de recursos materiais. No entanto, a proposta de parceria com a escola foi iniciativa da empresa.

A empresa considera que é responsabilidade do Estado fornecer os recursos materiais à Escola. A parceria que a empresa propõe à Escola é por meio da influência no trabalho pedagógico, principalmente na formação dos professores com a viabilização de cursos. Tal influência acontece pela assessoria de profissionais contratados pela empresa aos professores da Escola, além da participação dos seus próprios funcionários na escola. A atuação dos funcionários da empresa na escola é na orientação dos professores. Os funcionários da empresa visam aos resultados do trabalho. Aliás, o projeto de avaliação interna dos aspectos administrativos e pedagógicos, que a escola mantém, foi orientado pelos funcionários da empresa. Tal avaliação é baseada em gráficos de desempenho.

Os trabalhadores da Escola concordam com a parceria com a empresa pela possibilidade de inserção dos seus estudantes no mercado de trabalho. Eles tendem a considerar às necessidades da empresa como referência, no que tange a qualificação da força-de-trabalho.

Os professores consideram que a parceria com empresa facilita o trabalho na Escola, eles parecem não identificar que há problema na influência da empresa no trabalho pedagógico da

Escola. A relação tende ao utilitarismo no sentido de os professores considerarem as vantagens com a empresa, como emprego para os estudantes, excursões, entre outras. Os professores parecem reafirmar a socialização dos estudantes para o trabalho com a orientação da empresa. Os professores reconhecem que a empresa faz parceria com a Escola por uma questão de interesse e que ela tem vantagens com tal parceria.

A justificativa de parceria com a empresa na fala dos professores evidencia um distanciamento da relação com o Estado, principalmente, a negação dos seus direitos como cidadão e trabalhador do setor público que podem se colocar na situação de exigir melhores condições de trabalho. Há tendência de os professores, principalmente do professor “D”, idealizarem a relação com a empresa no sentido de compreender que quem define a relação de parceria é a escola, impondo seus interesses.

A empresa também teve influência na implementação da orientação oficial estatal para competências na Escola por meio da discussão dos PCN com os professores e na orientação dos seus planos de ensino.

A vice-diretora parece ter assimilado a orientação da educação para todos para justificar a parceria com a empresa. Em sua fala, fica evidenciada a reafirmação da necessidade de constituição de alianças, assim ela justifica a parceria com a empresa.

Os conflitos evidenciados na relação da comunidade com a empresa e com o poder público revelam que a transferência de responsabilidade para a comunidade pode escapar da orientação instrumentalizada de redefinição do papel do Estado. Tal conflito explicita a divergência de interesses.

## **2 – A influência dissimulada de outra empresa na Escola B**

Na Escola é desenvolvido também um projeto elaborado por outra empresa, mas ele chega por meio do governo federal. A empresa envia para as escolas de todo o país um convite para participarem do projeto. As escolas que aceitam preenchem uma ficha e enviam para a empresa e para o MEC. Após esse procedimento, o material é enviado para a escola.

O projeto da empresa tem como objetivo o desenvolvimento dos valores humanos nos estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Embora o projeto do qual tomamos conhecimento pelo site do

MEC<sup>73</sup> seja direcionado aos estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries das escolas, quando fizemos as entrevistas verificamos que o projeto já estava sendo desenvolvido na escola com os estudantes do Ensino Médio, naquele ano, desde maio.<sup>74</sup> Há um prazo para que ele seja desenvolvido e os resultados sejam apresentados à empresa e ao MEC. No entanto, não era o primeiro ano do desenvolvimento do projeto, pois ele já acontecera antes.

O projeto visa ao desenvolvimento da leitura. É enviado para a Escola um kit com cinco livros, geralmente de literatura e poesias. O kit contém também CD de músicas. Na Escola na qual realizamos nossa pesquisa, o projeto é trabalhado com os estudantes por uma professora de Língua Portuguesa. Geralmente o projeto é baseado em um livro de um autor clássico da Literatura Brasileira, tais como, Machado de Assis, Mário Quintana, entre outros. São feitos projetos de aulas denominados de oficinas, que têm como base a leitura do livro. Os CD de músicas visam à reflexão sobre o assunto que está sendo tratado. O desenvolvimento do projeto resulta em uma redação. As escolas têm de enviá-las para a empresa, e esta fará a avaliação.

Tal projeto pode contribuir para a empresa, de um lado, para a promoção da sua imagem social e, de outro lado, para um processo de socialização do consumidor na perspectiva do fortalecimento da sociabilidade capitalista.

---

<sup>73</sup> <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=content&task=view&id=3737&pop=1&pa...>  
No referido site, Lorenzoni afirma:

Os alunos das escolas públicas do ensino fundamental vão iniciar o ano de 2006 estudando e discutindo os valores humanos. O tema foi escolhido para o Projeto MEC/(nome da empresa) de Valorização de Crianças e Adolescentes 2005/2006, lançado nesta terça-feira, 6, pelo Ministério da Educação e pela (nome da empresa) Brasil. Para concorrer a uma viagem e conhecer Brasília, o aluno precisa escrever uma frase sobre o que são para eles os valores humanos.

Em sua 9<sup>a</sup> edição, o Projeto MEC/(nome da empresa) é dirigido aos estudantes da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental de escolas das redes estaduais e municipais. Para trabalhar o tema, as escolas receberão em fevereiro um *Kit* contendo materiais que servirão de base para o trabalho dos professores em sala de aula e para uma reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente à cidadania. Neste contexto os estudantes vão escrever as frases para o concurso.

Para o ministro da Educação, Fernando Haddad, estas iniciativas podem até parecer detalhes, mas têm alto potencial mobilizador da escola, do professor e do aluno. “A premiação é uma parte, mas todos os que participam têm ganhos, porque é uma atividade educativa em si mesma”, explicou.

O diretor para assuntos corporativos da (nome da empresa) Brasil, (nome do diretor), disse que a frase do estudante é o final de um processo que reflete sua vivência na família e na escola. (Nome do diretor) lembrou que sua empresa distribuiu para as escolas em 2004 mais de um milhão de exemplares do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que em 2006, além do estatuto, as escolas receberão o caderno sobre os valores humanos, que ajudará a ampliar as atividades.

<sup>74</sup> O tema abordado no projeto de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries é diferente do tema do projeto do Ensino Médio.

O projeto revela que a iniciativa privada toma o lugar do Estado e se beneficia. A iniciativa privada penetra no interior das escolas em articulação com o próprio Estado. Em vez de o Estado dar incentivo para que os professores criem seus próprios materiais, ele promove a empresa.

Para Dupas (2007), a empresa viabilizadora do referido projeto é uma das que tem a percepção sobre a importância do mercado dos pobres como última fronteira de acumulação do mercado global. Por isso, ela

[...] descobriu que uma lata de leite condensado, em regiões pobres do país, é presente de aniversário. A imprensa anunciou que esse produto, com embalagem dourada e laço impresso de fita vermelha, desenvolvido sem alarde para não chamar a atenção da concorrência, será o novo mascote da empresa no país (p. 84).

Quanto ao projeto da empresa que está sendo desenvolvido na Escola, tivemos conhecimento pelo *site* do MEC e, depois, na Escola, tivemos contato com o material que é enviado pelo Governo Federal às escolas. O material era identificado como sendo viabilizado pelo governo Lula. No entanto, por meio das entrevistas, verificamos que o Projeto estava tendo uma continuidade no governo Lula e que havia sido iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Há, portanto, continuidade entre um governo e outro sob esse aspecto. Sendo assim, a investida da empresa foi aceita pelos responsáveis pelo MEC.

Lopes (2004) considera que há uma continuidade, sem rupturas, entre as políticas curriculares do Governo Lula e do Governo Fernando Henrique Cardoso, apesar de considerar que no atual Governo algumas ações são conduzidas de forma diversa e que as possibilidades de debate se ampliaram. Ela considera que os dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso contribuíram para que fosse montado todo o aparato para introduzir os atuais mecanismos de regulação e formar no país uma comunidade epistêmica favorável a tais mecanismos.

A hipótese da autora é de que o MEC, no Governo Lula, se mantém influenciado pela mesma comunidade epistêmica do Governo anterior. Por isso, nesse governo, não há modificações em relação ao que foi construído, do ponto de vista curricular, durante os oito anos do Governo Fernando Henrique. Segundo a autora: “[...] os processos de recontextualização realizados no atual governo não estão sendo efetivamente diversos daqueles realizados no governo anterior *ainda* (e grifo o ‘ainda’ como expressão de minha esperança de que isso não persistirá) [...]” (*Ibid.*, p. 115). Para a autora, os fatos que sustentam sua afirmação de existência dessa continuidade nas políticas curriculares são:

a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem sendo as referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva que tenta dirigir professores em suas aulas, via livros didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) de que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro exame a que o aluno se submeta antes de entrar no ensino médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a possíveis ganhos salariais (p. 114-115).

Silva Júnior e Ferretti (2004) também lembram que o complexo jurídico-institucional consolidado e produzido ao longo do governo de Fernando Henrique, no qual se destacam as reformas do Estado e da Educação, foi herdado por Lula. Para os autores, seu processo de implementação está se acentuando e mostrando suas reais faces. “As reformas, ainda que num processo contraditório, continuam sob o mesmo diapasão, e a racionalidade da reconfiguração das esferas pública e privada acentua-se e se faz mais presente na educação em geral [...]” (*Ibid.*, p. 40).

Conforme Laval (2004), na França, o “coração” da nova doutrina da esquerda governamental é o espírito de empresa e a lógica de gestão. “A esquerda francesa, muito tempo detentora de uma espécie de monopólio do discurso legítimo sobre a escola, contribuiu amplamente para essa conversão da instituição escolar aos valores da empresa [...]”. (*Ibid.*, p. 203).

Quanto à viabilização do projeto na Escola, a professora “A”, entrevistada em 15/12/2005, afirmou que o projeto já estava sendo desenvolvido no Ensino Médio da Escola sob a responsabilidade de outra professora de Língua Portuguesa. Ela afirma:

É, tem um projeto que é Viagem (ela fala o nome da empresa), mas é do Ensino Médio. Eu sei que eles mandam um kit, e eu sei que tem vários, acho que vem uns cinco livros, esse ano foi voltado para poesia, e a Escola participa né, na verdade com o Ensino Médio (...) é a (ela fala o nome da professora) que trabalha. Mas, eu acho legal, eu acho que se é para ajudar a Escola, para ajudar os alunos (...) Aí tem músicas é super legal.

Muitos professores se deixam persuadir por ofertas promocionais por parte das empresas, kits, fitas cassete, CDs, ações de animação, vídeos, maletas pedagógicas, brochuras, passeios e outras manifestações publicitárias. Dessa forma, as marcas entram nas salas de aula. A estratégia

utilizada pelos serviços de *marketing* das empresas e pelas agências de publicidade consiste em tornar as lições mais alegres, as atividades escolares mais divertidas, as horas de curso menos longas. “Graças à entrada das marcas, a escola não é mais esse universo estranho à vida cotidiana nas sociedades de mercado, ao contrário, ela se inscreve em uma continuidade perfeita com o universo da mercadoria no qual se banham as crianças [...]” (LAVAL, 2004, p. 142).

Segundo a professora “A”, o projeto demanda muito tempo. Além de empresa e governo darem pouco prazo para ser desenvolvido, o projeto chega atrasado na escola. Por isso, “[...] o seu conteúdo mesmo, aquele conteúdo que você teria que passar mesmo fica de lado, então você vai ter que trabalhar, porque aí você vai ter que mostrar né os itens lá que eles querem [...]”. A professora fala que teve um ano que os alunos foram até uma “linha de ferro” antiga lá do local para desenvolverem o trabalho, porque o trabalho exigia que se colocasse alguma coisa da região “[...] então elaboraram meio que sabe, quase que um livro para ser mandado para lá, com fotos né”. Ela disse que o trabalho é organizado em grupos, eles têm de ler os livros e têm de responder e resolver as atividades baseadas nos livros. Segundo ela são os alunos que mais se interessam que acabam fazendo.

A professora “B”, responsável por trabalhar o projeto com os estudantes, fala sobre ele:

É um projeto que a (ela fala o nome da empresa) lançou já há alguns anos e eles mandam esse material muito interessante [...]. Olha o projeto da (ela fala o nome da empresa) que eu já trabalhei, esse de leitura, eu achei ele muito coerente, muito interessante, muito bem elaborado, e é para fazer o aluno refletir mesmo né, em relação a ele, os textos, ou seja à leitura [...]. A única coisa que a (ela fala o nome da empresa) determina é que tem que ser desenvolvido com 10 ou 20, 10 alunos se eu não me engano, são 10 alunos que você pode inserir no projeto, porque? O projeto ganha o prêmio máximo lá, eu acho que é o primeiro e o segundo lugar, cada aluno ganha mil reais (...) Então como tem esses mil reais de premiação e eles falam sobre 10, você não pode mandar 30, porque depois o dinheiro só vai vir para 10. Então eles só determinam a quantidade de alunos (...) que dê para trabalhar, se caso chegar a ganhar né, isso aí é bem difícil (...) tem uma coisa, não dá tempo de trabalhar, e tudo mais né [...].

A professora “B” relata como o projeto é introduzido na Escola e como ele é desenvolvido com os estudantes. Segundo ela, a empresa:

[...] manda um convite, as escolas que aderem ao convite preenchem uma ficha, mandam para lá e eles mandam o material, mandam livros né (...) algum livro que eles escolhem lá, de algum autor, algum clássico da literatura,

normalmente brasileira, e eles mandam e fazem projetos de aula, que eles chamam de oficinas, em cima dessas leituras. Esse ano eu achei até bem mais interessante, que foram contos de Machado de Assis e poemas de Mário Quintana (...). E aí eles mandam umas músicas junto, reflexão sobre o assunto que está sendo tratado. É muito interessante, eu achei muito legal, as aulas assim eles desenvolveram, porque era reflexão, era falar sobre o que você pensava né, ler o texto e resgatar alguma coisa de si mesmo. Então eles, pelo menos a grande maioria, um ou outro ficou meio a parte, mas uma grande maioria participou de alguma forma.

Conforme Laval (2004), essa prática de propor jogos-concursos aos estudantes está em pleno desenvolvimento, e essas campanhas se consideram educativas. Ele cita como um exemplo, entre vários outros, a Pizza Hut que implantou em 53.000 escolas americanas um programa que pretende favorecer a leitura. O sucesso dos jovens estudantes nos exercícios de leitura, propostos pelo livro distribuído pela firma, é recompensado com pizzas. Dessa forma, as empresas entram nas escolas com uma imagem de benfeitor recompensando os ganhadores e consolando os perdedores, ao distribuir prêmios ou amostra grátis. “Para o ano de 2000, a Coca-Cola propunha atividades pedagógicas (2.000 iniciativas para o esporte) que deviam ser coordenadas pelos professores (...) em torno dos valores do esporte (lealdade, respeito ao próximo, tolerância, cidadania)” (*Ibid.*, p. 144).

Segundo o autor, a permeabilidade à influência publicitária cresce e o exemplo vem de muito alto. Na França, as publicações oficiais do próprio Ministério da Educação Nacional são ostensivamente financiadas por empresas privadas. Elas colocam seu logotipo nas brochuras de orientação e outros documentos de informação endereçados aos estudantes e suas famílias. Em dezembro de 2001, o Ministério lançou “[...] uma operação através da mídia a favor do ‘respeito’ em parceria com a marca de roupas para adolescentes Morgane e fez publicidade em seu próprio site para camisetas com o slogan da campanha, as quais são vendidas nas lojas da empresa associada” (*Ibid.*, p. 146).

Ele lembra que, na França, muitas dessas operações de *marketing* recebem, com frequência, o aval das autoridades locais e nacionais. Para ele, tais operações crescem porque não são objetos de protesto dos estudantes e das famílias, já que permanecem confinadas às classes e às salas dos professores.

A professora “B” disse que demorou a realizar o projeto porque foi feito no período de aula. O ideal, para ela, seria fazê-lo após a aula e com um grupo menor. A professora afirma: “tem muita

coisa que não dá tempo de trabalhar (...), mas eu acho que mesmo assim é muito válido porque ajuda na leitura, a perceber, a ler o Machado de Assis de uma forma mais *light* vamos dizer”.

A realização do projeto no período de aula pode interferir no próprio plano de ensino da professora com os estudantes, redefinindo os conteúdos que ela deve trabalhar e a sua prática pedagógica. No entanto, é no próximo capítulo que analisaremos a influência dos projetos nas escolas.

Embora a experiência da Escola seja específica em tal situação, podemos considerar algumas observações de Laval (2004) sobre a influência das empresas nas escolas. Segundo o autor, muitos professores, sensíveis a essas dimensões lúdicas e preocupados em não aborrecer os estudantes, são persuadidos pela influência publicitária das empresas. Dentro desse contexto, as ações pedagógicas da Disneylândia Paris visam ensinar mil coisas se divertindo e correspondem aos critérios mantidos pelo Ministério. O Parque Asterix investiu no lado lúdico e desenvolveu os cadernos “Parque Astérix-Nathan” para ensinar às crianças noções de história, de geografia e de ciências estudadas em classe.

No entanto, apesar do “aprender como por encantamento” ser prometido pelo Departamento de Educação da Disneylândia, não é como “atividades pedagógicas” as que permitiriam melhorar os problemas colocados pela apropriação dos saberes. Esse tipo de material é oferecido por numerosos outros lugares, tais como, Parc Bagatelle, Puy de Fou, Mer de Sable etc. (Laval, 2004), mas a qualidade desses materiais é no mínimo duvidosa. Até mesmo nos Estados Unidos as associações de consumidores “mostraram que 80% dos materiais ditos educativos distribuídos pelas sociedades privadas continham informações falsas, incompletas ou disfarçadas sobre os produtos fabricados e vendidos pelos patrocinadores” (*Ibid.*, p. 142).

Quanto à premiação aos estudantes, a professora relata como a empresa faz a avaliação dos trabalhos:

[...] eles fazem uma avaliação das redações que a gente envia para lá. Ao final do projeto é produzida uma redação (...) eles mandam esse projeto para o Brasil inteiro. Então eles vão avaliar as redações que vieram do Brasil inteiro, e aí, por isso, que eu acho que é muito difícil a gente ganhar, porque é muita gente concorrendo né, e o tempo às vezes não ajuda muito. Mas, eu acho que para aproveitar para a aula de leitura é muito interessante esse projeto, porque a gente dessa vez leu em sala de aula. Antes a gente mandava o livro para o aluno, ele lia em casa, depois discutia na sala de aula. Esse ano eu fiz em sala de aula, porque assim eu garanti que mais gente lesse o livro, leram em dois, em três (...), o tema era: Nós e os textos, um diálogo incrível que alimenta a

alma, ou o espírito. Então é conscientizar o aluno mesmo sobre isso, que é o texto é importante para a vida dele [...].

Conforme Laval (2004), a extinção por parte das escolas, do seu princípio de que as atividades escolares não sejam financiadas ou patrocinadas por empresas privadas conduz a certa confusão entre a lógica promocional dos produtos e as exigências de verdade e objetividade, a que cidadãos têm direito em relação à coisa pública. A cada dia, inumeráveis ofertas promocionais por parte das empresas chegam às escolas com o objetivo de que as marcas entrem nas salas de aula. Dessa forma, o consumo é encorajado.

Sobre esse mesmo projeto desenvolvido pela empresa na escola, com a viabilização do governo federal, o professor “C”, entrevistado no dia 15/12/2005, disse que acha que desde 1999 o referido projeto vem sendo trabalhado na escola e que ele trabalhou no primeiro de que esta participou. Ele disse que o projeto refere-se a um concurso, que é relevante e que a qualidade do material é muito boa. Quem trabalha mais é a professora de Língua Portuguesa, embora no primeiro ano tenha havido uma tentativa de torná-lo interdisciplinar. Ele considera que o projeto que trabalhará o tema valores humanos é interessante, porque é importante desenvolvê-los. No entanto, segundo ele, quando vier uma cobrança, ela não será em relação aos valores humanos, mas em relação aos conteúdos, ao educacional, se o aluno está aprendendo. “Então, a própria sociedade ela, ela vai cobrar mais esses conteúdos do que essa parte humana que vai sendo obrigação da escola fornecer isso [...]”. O professor “D”, entrevistado no dia 9/12/2005, fala:

[...] que valores humanos que essa empresa quer discutir? Eis o problema (...) é meio complicado. Eu sou contrário porque primeiro lugar, valores humanos é um, eu tenho que ter condições de discutir valores humanos com os meus alunos, não precisa de uma empresa falar quais valores humanos eu devo discutir [...].

Conforme Ball (2001), um novo ambiente moral, uma forma de “civilização comercial” é constituída pelo novo quadro de políticas da gestão pública, em geral, e pela forma de mercado, em particular. Nesse contexto, há a indução de escolas e universidades a uma “cultura de auto-interesse”.

[...] Assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma “correspondência” moral entre o provimento público e empresarial (*Ibid.*, p. 106-107).

Os defensores do mercado tendem a abordar a questão dos valores de uma das seguintes formas: ou vêem o mercado como simplesmente neutro, como um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente (...) ou apresentam o mercado como possuidor de um conjunto de valores morais positivos por si mesmos – esforço, austeridade, auto-confiança, independência e sem medo de risco, ou aquilo que Novak (1982) denomina “auto-interesse virtuoso”. Os que assumem esta última perspectiva reconhecem claramente o mercado e o divulgam como uma força transformadora que carrega e dissemina os seus próprios valores. Desta forma, mercados e sistemas de competição e escolha através dos quais eles operam, re-processam os seus próprios atores-chave – no nosso caso, famílias, crianças e professores/as – e exigem que as escolas assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, re-configurem e re-valorizem o significado da educação. Dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados (*Ibid.*, p. 107-108).

O professor “D” disse que não analisou o material da empresa: “a única coisa que eu posso afirmar é que nenhum material é produzido de forma neutra, ele tem implicitamente contido uma perspectiva de mundo”. Conforme o professor “D”, associar a empresa a um determinado trabalho social vende, vende bastante, assim como associar o nome de uma empresa à preocupação com o meio ambiente, isso fortalece a imagem da empresa. O professor “D” afirma:

[...] então numa perspectiva eles precisam preparar a mão-de-obra adequada para ter, ter os objetivos deles, e mesmo porque precisa, além de criar a mão-de-obra, tem que criar o consumidor né, eles precisam criar esse consumidor, eles precisam criar uma demanda. Então eles tão querendo inserir determinadas situações no ensino que venham a beneficiar eles, que venham propiciar a continuidade do processo de acumulação por parte desses grupos. A empresa multinacional nunca vai entrar no processo educacional de um país com objetivos filantrópicos né, filantrópicos na verdade, é complicado, e é muito comum [...].

A empresa tem interesses objetivos em sua colaboração com o mundo da Educação. Portanto, ela não exerce uma obra filantrópica (LAVAL, 2004). Como afirma Ball (2001) há a constituição de uma nova forma de civilização comercial.

Verificamos a influência de outra empresa na Escola B com a atuação do Governo Federal. Verificamos que a empresa tenta constituir um novo referencial de civilização na escola

por meio do desenvolvimento de valores humanos, baseados na competitividade e na premiação. Assim, a empresa cria condições para a formação de consumidores.

Além disso, com a falta de incentivo do Estado para a produção dos seus próprios materiais pedagógicos, os professores utilizam os materiais produzidos pela empresa. Dessa forma, há uma socialização do estudante baseada na ideologia da empresa.

Os professores tendem a considerar tais projetos visando a promover aulas menos cansativas para os estudantes. Como afirma a professora “B”, mais *light*. Todavia, verificamos que o projeto implica prejuízo no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos disciplinares com os estudantes.

Tivemos contato com os materiais referente ao projeto na Escola B. Tais materiais são enviados pelo MEC. Embora o material que tivemos acesso tenha sido enviado pelo Governo Lula e assim identificado, ele é herdado do governo Fernando Henrique Cardoso, pois o projeto já era viabilizado na Escola em tal governo.

Verificamos que alguns autores observam a continuidade de ações do governo Fernando Henrique Cardoso no Governo Lula, principalmente, quanto à orientação curricular.

## CAPÍTULO VIII

### ESCOLA B: OS PROFESSORES E A ORIENTAÇÃO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Nosso objetivo neste capítulo é verificar o processo de implementação da orientação por competências na Escola B. Visamos analisar a influência na prática dos professores.

Quanto à orientação do ensino por competências, de acordo com os professores entrevistados, ela teve início ainda durante o processo de parceria da Escola com a empresa. Segundo a professora “A”: “[...] começou lá, a empresa aqui né, a (ela fala o nome da empresa) aqui né, com isso com, nossa eram pessoas mesmo afiadas que vinham né, aqui falar de competências”.

A principal responsável pela viabilização da orientação do ensino por competências, na opinião dos professores, foi a diretora<sup>75</sup> que estava na escola na época da discussão dos PCN e da exigência da SEE/SP quanto à orientação do ensino por competências. O Plano da Escola, os Planos das áreas, as avaliações, os conselhos de classe, por exemplo, foram orientados por competências com a atuação dessa diretora. Ela é quem dava mais ênfase para essa discussão. A professora “A”, entrevistada no dia 15/12/2005, fala que a referida diretora sempre cobrava a orientação do ensino por competências. Sobre isso e sobre tal orientação na Escola, ela afirma:

Olha a gente trabalha aqui na Escola né, só que quando tinha a outra diretora, ela era efetiva há bastante tempo aqui na Escola. Então, ela sempre focalizava né, essas competências aí. A gente trabalhava sim, trabalha na verdade ainda. O Plano aqui na Escola foi a (ela fala o nome da diretora), com a gente, que nós elaboramos em cima das competências [...].

Olha na verdade, com a nossa sorte né, que a (ela fala o nome da diretora) ela também trabalha na faculdade. Então, ela gosta dessa área, então na verdade ela que trouxe mesmo. A gente teve muitas aulas, ela deu muitas aulas para a gente. Então, foi uma coisa nova né, essas competências, habilidades aí. Então, a gente né, o que nós, aqui na Escola, o que a gente sabe foi com ela que a gente aprendeu né (...) E ela sempre cobrava por isso (...) só que se for ver hoje, a gente trabalha, mas já é bem menos [...].

---

<sup>75</sup> Nas entrevistas concedidas, os professores e a vice-diretora mostraram muita admiração pela diretora com a qual trabalharam na época. Pelo fato de eles considerarem que ela foi a principal responsável pela orientação para competências, sugeriram a realização de uma entrevista com ela. Marcamos a entrevista com a diretora, que havia assumido o cargo de supervisora, fomos ao local marcado por ela para nos encontrarmos visando a realização da entrevista, mas ela não estava.

A professora “A” considera que hoje eles trabalham menos a orientação do ensino por competências, porque a diretora que, de fato, os orientava saiu da Escola. Segundo ela, a diretora cobrava a orientação do ensino por competências “na elaboração do Plano da área, então a gente tinha que colocar aqueles três momentos né, era o procedimental, conceitual, atitudinal (...). Então ela cobrava nas avaliações, nos conselhos de classe [...]” Para a discussão sobre as competências, os documentos utilizados na Escola, segundo a professora, eram os documentos do MEC, principalmente os PCN.

A professora “A” considera que quem, de fato, investiu na orientação do ensino por competências foi a antiga diretora da Escola, e que após a saída dela eles se sentem um pouco perdidos quanto a tal orientação porque o que eles sabem foi ensinado por ela. O projeto foi elaborado por ela.

Na Escola, a incorporação da proposta do ensino por competências se fez pela atuação da antiga diretora. Tal incorporação parece ter sido mais por obrigação e por respeito à diretora do que por identificação com a proposta, tanto que, com a saída da antiga diretora ela não é muito considerada.

A professora “B” também reafirma a atuação da referida diretora quanto à orientação dos Planejamentos, dos projetos e dos Planos de curso por competências. Ela fala: “[...] quem trouxe realmente foi a diretora tá, ela sempre era, vamos dizer, o carro chefe da Escola [...]”. Segundo ela, a diretora orientou a elaboração do Planejamento em conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Conforme ela, tais conceitos eram trabalhados na Escola por essa diretora com os professores, para a elaboração dos planejamentos, e os projetos de curso também foram elaborados com base em tal orientação. Sobre tal orientação, ela fala:

[...] no começo, ela passou para a gente que o planejamento ia ser diferenciado, não era mais como a gente fazia, mas seria por procedimentos, atitudes e conceitos. Na verdade não tem uma mudança assim tão grande, só que tem uma divisão de forma diferente, só né. Então, a gente tentou ler os Parâmetros Curriculares, a gente leu, tentou fazer baseado nisso tá, e o que a gente tenta sempre é fazer assim [...].

As duas professoras, por meio da sua fala, demonstram reafirmar a orientação do ensino por competências, e que a diretora a qual referiram-se teve uma forte influência para a

viabilização. A professora “A”, principalmente, atribui à atuação da diretora o fato de o ensino por competências já ter sido mais trabalhado na Escola. Embora as professoras comentem sobre a elaboração de Planos para o ensino por competências, elas não se referem ao desenvolvimento das aulas de acordo com esses planos.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) observaram por meio de sua pesquisa, que de fato, quando o “gestor” apresenta características de lideranças muito marcantes, ele é muitas vezes o catalisador das inovações. O seu afastamento ameaça a continuidade delas.

O professor “C” é mais recente na Escola, por isso, ele afirma que não participou das discussões iniciais sobre as competências, mas que é seguido um Planejamento escolar padrão. Ele fala: “é como se fosse um modelo, é foi discutido alguma vez, por exemplo, faz dois anos e meio (...) e já é seguido esse padrão”. A fala do professor expressa a elaboração de um Planejamento de acordo com a orientação por competências que é referência para o desenvolvimento do trabalho de todos os professores com os estudantes.

Ele fala que na outra escola em que ele trabalha é organizado um semanário, por área, para as quais são pensadas as competências a serem desenvolvidas em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo ele, nas duas escolas, pelo fato de ser um professor que estava iniciando, não participou das discussões a respeito. Por isso, para ele, a orientação do ensino por competências é um modelo imposto que já é seguido. Ele fala da sua experiência em relação a tal orientação em outra escola:

É, é até interessante que na outra escola que eu comecei a trabalhar no início do ano passado o professor pedia um semanário, e a gente tinha de mostrar isso, objetivos, os procedimentos e as atitudes que queria desenvolver, as competências no aluno. Porém, é bem direto, assim, vocês têm de fazer isso. Aí a gente sempre pega um modelo que ficaria mais fácil, até por não ter liberdade para discutir (...). Não se discute mesmo, era imposto [...].

O professor “C” justifica o fato de considerar a proposta como uma imposição. Segundo ele, quando não se é um professor efetivo, trabalha-se em várias escolas e, na época do Planejamento, o professor acaba ficando um pouco em cada escola. Sendo assim, ele afirma: “[...] então acontece de você não participar do desenvolvimento e acaba assim, você sendo obrigado a seguir isso né”. Conforme o professor “D”:

[...] o ensino por competências vem sendo freqüentemente discutido na Escola. Porém, eu considero que ele não está sendo aplicado em sua plenitude, haja vista que primeiro né, para que um projeto de tal envergadura realmente venha desenvolver as competências dos alunos é necessário que haja um grupo fixo de professores. Aqui nós temos essa possibilidade, porém mais ou menos há uma rotatividade, os professores vão exercer outro tipo de cargo, então há uma quebra, há uma descontinuidade (...). Mas, todo começo de ano, durante o planejamento, a gente sempre ressalta a necessidade de estar desenvolvendo isso com os alunos (...). Então não adianta eu estar baseado no ensino por meio de conteúdos sendo que o que ele precisa mesmo, para que ele consiga alcançar suas metas, alcançar aquilo que ele deseja, aquilo que ele precisa, ele precisa saber as competências, então a gente precisa desenvolver competências nos alunos (...) infelizmente ainda há uma dificuldade de se alcançar nossos objetivos (...) aqueles quatro pilares de educação baseado na UNESCO eu considero que toda escola, todo ser humano tem o direito a alcançar essas competências então, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a (...), eu sempre me esqueço (...) mas considero que dentro dessas competências aí a gente vai fazer o nosso trabalho, primeiro né, considero que vamos pensar a leitura. Ela é um instrumento necessário para que todo ser humano venha conseguir se inserir dentro da sociedade, porque nós vivemos em uma sociedade baseada na escrita e num mundo globalizado (...) parece que a educação virou jargão né, que no momento que existem algumas idéias que a Secretaria tenta implantar na Escola, eu considero que esses pilares, essas competências elas estão bem assim, vamos dizer enraizadas, estão ao menos no campo das idéias, elas estão inseridas dentro da Escola. Agora da prática é que realmente tá o problema, que tá muito no campo das idéias, não na prática, não estamos concretizando ainda na sua plenitude [...].

A fala do professor “D” revela a importância que ele atribui à orientação do ensino por competências. Além disso, apesar de ele afirmar que tal orientação não está ocorrendo na prática, ele demonstra tê-la assimilado e defende que o ensino por competências seja viabilizado na prática. Em sua fala, ele aponta para a valorização das competências.

Embora em outras oportunidades a fala do professor tenha revelado manifestação contra as investidas capitalistas na escola, de outro lado, ele demonstra concordar com a orientação do ensino por competências. Portanto, sua fala apresenta contradição.

Em relação aos documentos utilizados na Escola para a discussão das competências, o professor “D” fez referência aos documentos da UNESCO, mas ele supõe que a base para a orientação por competências seja os PCN. Ele particularmente tem lido Edgar Morin porque considera importante a idéia de complexidade no trabalho educacional do autor. Também tem lido Perrenoud. O professor “D” afirma: “[...] ele é um sujeito cujas idéias são muito interessantes para ser desenvolvidas em sala de aula”.

No entanto, conforme o professor “D”, de fato, a viabilização das competências é uma exigência da Secretaria de Educação.

A Secretaria de Educação ultimamente ela tem levado muito à escola a idéia de trabalhar por projetos e eu considero que de uma maneira desorganizada, porque um projeto para ser trabalhado ele deve ser contínuo, e outra, o projeto não deve ser imposto de forma vertical [...].

Além disso, segundo ele, os projetos que vêm da Diretoria de Ensino são relâmpagos. O projeto chega e é aplicado. O professor “D” fala da necessidade de a própria escola poder definir seus projetos. Para ele, a Escola tem condições para isso, pois conhece a comunidade e os seus problemas e necessidades. Ele considera importante que os professores participem da elaboração dos projetos, via unidade escolar, e que tais projetos não sejam impostos pela Secretaria. Ele afirma: “[...] então não me reconheço muitas vezes nos projetos que são trabalhados na Escola, somente quando eu participo da elaboração”.

O professor “D” também destaca a atuação da diretora que já foi mencionada pelas outras professoras como fundamental para a orientação do ensino por competências. Ele considera que “[...] ela é uma pessoa que durante oito anos procurou sempre desenvolver um trabalho de forma a desenvolver competências, que a gente sempre, ela sempre bateu muito na tecla da leitura, de se trabalhar por projetos [...]”.

Tal tendência pode ser confirmada por meio da entrevista com a vice-diretora. Em sua entrevista, ela reafirma o que já haviam falado os professores que a proposta pedagógica, organizada por quadriênio, foi elaborada com a atuação da diretora a qual os professores já referiram. Tal proposta vem tendo uma continuidade na Escola.

Segundo ela, a diretora com a equipe tinha como objetivo “[...] formar cidadãos por competência, formação de competências [...]”. Entretanto, ela considera que após a saída da diretora da Escola, a operacionalização dessas mudanças foi enfraquecida, “[...] porque nem todos gestores e educadores estão preparados pra isso, e não entende isso, que formação é essa, como se dá isso, e que está faltando mesmo estudo né, e pessoas capazes de fazer [...]”. Segundo ela, os professores estão interessados “[...] mas, não tem líderes preparados para isso, porque não é só falar né, tem que saber fazer, e isso tá faltando, nós enquanto gestores, mesmo eu como vice mesmo, fala para fazer, vamos ler aqui, mais eu quero na prática, como fazer [...]”.

A vice-diretora parece considerar o “gestor” como o elemento principal para que ocorram as mudanças e o seu compromisso como uma condição imprescindível. Segundo ela, “[...] é tem que ter um compromisso do gestor, ele tem que ser um apaixonado por aquilo que ele faz, senão não vai acontecer [...]”. Em sua fala, o que fica claro é a dependência dos demais trabalhadores da escola em relação ao “gestor”. É como se a organização coletiva e o trabalho coletivo dos professores dependesse da atuação do “gestor” para acontecer, “[...] precisa da gestão estar articulada, e ele ser a liderança, porque senão não acontece”.

A observação de Hypolito (1991) vale ser ressaltada. Conforme o autor, as mudanças passam por um questionamento da organização do trabalho escolar visando a novas formas de organização. “Profundas mudanças na escola não serão obra de um diretor bem intencionado” (p. 18).

A reafirmação da hierarquia como forma de organização do trabalho é própria dos trabalhadores da Escola B. Eles consideram que o líder é o responsável pelas mudanças na Escola.

A vice-diretora, por meio da sua entrevista, demonstra ter estudado muito sobre as competências, demonstra comprometimento e preocupação no que se refere à operacionalização. Ela afirma: “[...] já li bastante, que precisa né, que hoje nós temos que formar o cidadão para ele ser competente né, não é só receber o diploma, ele tem de ter habilidade [...]”.

Ela afirma que foi a cobrança da Secretaria de Educação que fez com que na Escola a diretora começasse a orientar o ensino por competências. Além disso, a própria LDB cobra que o ensino seja orientado por competências. “Então a partir dos documentos legais né, em busca de atender essa legalidade, sentou-se a equipe e como fazer isso acontecer [...]” Segundo ela, teve o curso da Secretaria de Educação para a viabilização das competências, e a diretora fez o curso, a proposta da escola tinha de atender à demanda da LDB. Novamente, a fala da vice-diretora demonstra a incorporação da orientação do ensino por competências por obrigação.

Conforme a vice-diretora, os professores também têm feito cursos. Segundo ela, os professores “[...] se posicionaram a favor, eles querem, precisam, sentem a necessidade, estão interessados”. É evidente em sua entrevista a adesão ao ensino por competências e a sua preocupação quanto à operacionalização. Ela considera que os professores aceitam muito bem a orientação do ensino por competências e que também estão buscando a operacionalização.

Verificamos que os professores consideram que a orientação por competências da SEE/SP foi viabilizada pela atuação de uma antiga diretora da Escola, eles destacam o desempenho e a cobrança da diretora como essenciais. É possível verificar que eles sentem a necessidade de um líder que direcione o trabalho na Escola. Na fala dos professores, ficou claro que a saída da diretora da Escola enfraqueceu a orientação por competências.

Os professores demonstram interesse na implementação da orientação, mas sentem-se despreparados para a viabilização. Eles consideram que a SEE/SP faz exigências fora da realidade da Escola, mas não os orienta.

A implementação da orientação por competências na Escola ocorreu pela identificação e pelo respeito dos professores em relação antiga diretora. Além disso, pela obrigação quanto às exigências da SEE/SP.

Verificaremos se os professores viabilizam ensino por competências na sua prática pedagógica. Verificaremos se suas práticas revelam apropriação de tal orientação, acomodação e resistência.

## **1 – A orientação do ensino por competências por meio de projetos**

Verificaremos como a orientação por competências é implementada na Escola B. Verificaremos se há modificação no trabalho e na prática pedagógica dos professores, se há apropriação.

A professora “A”, entrevistada no dia 15/12/2005, considera que a orientação do ensino por competências contribui para a formação do estudante, porque direciona o trabalho do professor. Segundo ela, o trabalho na Escola é sempre desenvolvido de acordo com tal orientação. Ela fala sobre o que ela compreende por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

[...] os conteúdos conceituais são na verdade o conteúdo da disciplina né, pelo menos é o que eu aprendi aqui. O procedimental na verdade seriam as estratégias de como você vai trabalhar né, e o atitudinal na verdade o que você quer daquele conteúdo né. Por exemplo, não é porque o aluno em Língua Portuguesa ele tem que saber ler tá, mas ler para que né, não é só isso. Ele vai ter de aprender, aí da leitura ele vai fazer o que? Ele vai ter de saber ler, de

repente ele está na rua, na empresa, sei lá, que ele vai preencher lá o formulário. Ele tem de ter essa leitura né, não é só a leitura do livro [...].

Para a professora “A”, a competência priorizada na Escola é a leitura porque esta é base para o aprendizado de todas as disciplinas. Conforme a professora “A”, a partir da orientação do ensino por competências, ela introduziu algumas mudanças na sua metodologia de ensino e na sua prática pedagógica. Segundo ela, fazia muito uso da lousa, mas após tal orientação, ela passou a produzir apostilas a partir da seleção de conteúdos dos livros didáticos. Além disso, em suas aulas, foram acrescentadas revistas, jornais, filmes, como alternativa para o aprendizado dos estudantes.

Segundo a professora “A”, os conteúdos continuaram sendo os mesmos, mas foi acrescentada a orientação para os conteúdos atitudinais. Quanto ao conteúdo atitudinal, ela fala que o que é trabalhado na Escola são as responsabilidades, os deveres e os direitos do cidadão. Por isso, são trabalhadas normas com os estudantes, só que estas quase sempre são esquecidas durante o processo. No entanto, segundo ela, os estudantes também criam as suas próprias normas.

Podemos compreender o fato de os estudantes criarem suas próprias normas como resistência às que são privilegiadas pela Escola. Dessa forma, eles não só resistem como constituem no interior da Escola a sua própria cultura e identidade, reconstruindo a própria Escola. Como lembram Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), a expressão dos comportamentos juvenis é muitas vezes punida nas escolas públicas. Nestas, são oferecidas a eles as piores condições para a expressão da sua cultura.

Conforme a professora “A”, na avaliação dos estudantes, são considerados os conteúdos procedimentais e os atitudinais, e a avaliação desses conteúdos influencia no conceito final que o estudante adquire. Ela afirma que nos instrumentos de avaliação estão a participação do estudante, o respeito durante as aulas, o interesse, o companheirismo em sala de aula, e também fora da sala de aula, e que isso é levado em consideração na atribuição da nota. Segundo ela, no trabalho desenvolvido na Escola, essas dimensões já eram consideradas na formação dos estudantes, e que, após a orientação do ensino por competências, elas receberam uma denominação.

A tendência é de os professores avaliarem o desenvolvimento dos estudantes em capacidades relativas à orientação por competências. Todavia, as competências são compreendidas como comportamentos observáveis. Dessa forma, a intenção pedagógica tende a

adquirir um caráter operacional. Uma lista de capacidades traduzidas em competências tende a ser estabelecida, devendo ser operacionalizadas como tarefas (COSTA, 2005). Nessa perspectiva, prevalece o controle sobre os estudantes na tentativa de estabelecimento de consensos, impedindo a manifestação da sua singularidade.

A professora “A” considera que não houve muita mudança na Escola, no processo de ensino-aprendizagem, a partir da orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e que na Escola continua “praticamente a mesma coisa”.

A concepção de qualidade do ensino da professora “A” é a que proporcione ao estudante a sua inserção no mercado de trabalho. Ela acha que essa é a principal função da escola. Ela fala:

[...] não adianta falar que vai trabalhar o aluno para que ele seja cidadão, não é só isso, o cidadão vai ter de trabalhar, ele vai ter de estudar né. Então, a Escola está nos dois caminhos (...) é o trabalho, que tem aqueles que realmente não têm condições né, e aqueles que tem uma condição melhor eles vão estudar né [...].

Essa afirmação da professora “A” evidencia uma posição de atribuir utilidade ao conhecimento, considerando que a formação dos estudantes deve priorizar o mercado de trabalho. Nesses termos, ela reafirma a orientação do ensino por competências, tendendo a atribuir um valor de uso ao conhecimento.

A professora “B” considera que os professores da Escola receberam bem a orientação por competências. Ela disse que aprendeu a direcionar a prática pedagógica dela para coisas mais simples e que dão resultados. Ela explica isso: “seria, por exemplo, trabalhar uma leitura e perceber que o aluno conseguiu compreender o texto que foi lido. Eu acho que seria uma coisa mais simples, mas que ele teria entendido alguma coisa [...]”.

A professora “B” também considera que a orientação por competências colocou para os professores a necessidade de todas as disciplinas trabalharem a leitura com os estudantes. A professora afirma:

Eu acho que a gente dividir isso por competências ajuda na compreensão de, por exemplo, que mais eu tenho de trabalhar se ele não tem a competência leitora. Eu vou ter de trabalhar mais então atividades que sirvam para desenvolver essa competência né. Porque eu acho que dá para nortear a gente para fazer um plano [...].

Bom, eu acho que os Parâmetros já vieram de pessoas que já pesquisaram muito, estudaram muito, e perceberam que tinha de ter alguma mudança, pelo menos no direcionamento da forma de trabalho. Então, eu acho

que isso tem ajudado a gente compreender melhor, um pouquinho a aprendizagem em relação a resultados [...].

[...] você trabalhar pensando em competências, eu acho que tem muito a ajudar sim no planejamento de aulas né, a detectar onde que o aluno está precisando mais, e você preparar alguma coisa para isso.

Por exemplo, deixe-me pensar (...) gramática às vezes eu trabalho dentro do texto também né, e é interessante trabalhar dentro do texto para que ele compreenda, por exemplo, uma conjunção, para que eu uso (...). Então para dar coerência ao texto, é interessante trabalhar alguns pontos da gramática, principalmente o que eles têm dificuldade (...) eu imagino que quando eu trabalho alguma conjunção, alguma partezinha da gramática, ele vai ter de compreender o significado, e ele vai tá desenvolvendo a competência no momento que ele consegue perceber esse significado que essa palavra faz dentro do texto, ele vai estar desenvolvendo a sua competência leitora né, a sua habilidade com a escrita, demais habilidades, eu imagino que seria isso, não sei se é isso, mas imagino que seja.

A afirmação da professora “B” evidencia que as disciplinas tendem a ser trabalhadas em função da construção das competências pelos estudantes. Sendo assim, o trabalho pedagógico não é centrado nas disciplinas, mas na constituição de capacidades, portanto, nas competências. Assim, os saberes disciplinares ficam submetidos às competências. Elas podem ser desenvolvidas por várias disciplinas e na relação entre as disciplinas. Os conteúdos são ressignificados no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes, na perspectiva da instrumentalização dos conteúdos às circunstâncias dos estudantes.

A professora “B” considera a orientação por competências importante para a formação dos estudantes. Segundo ela, eles têm apresentado muitas dificuldades, além do aumento da quantidade de estudantes que as apresentam. Para ela, o trabalho das competências diferenciadas por meio de algumas atividades contribui para verificar as principais dificuldades dos estudantes. Em sua fala a professora expressa a sua compreensão em relação aos procedimentos: “[...] a gente faz alguns procedimentos para desenvolver essas habilidades e para ver se a gente tenta, a cada vez, se ele conseguiu desenvolver essa habilidade, se não conseguiu temos de pegar outros procedimentos”. A professora relata como esse trabalho é realizado:

Olha, sempre que eu faço alguma coisa para o aluno, eu cobro alguma coisa dele de volta, por exemplo, mesmo que seja uma leitura de um conto, um conto popular. Eu faço a leitura na 5ª série principalmente né. Eu tenho feito leitura em voz alta (...). Aí eu faço a leitura em voz alta e depois eu começo fazer algumas questões, ou durante a leitura eu paro, pergunto: quais são os personagens que apareceram? Como eles são? E aí eu falo um pouquinho do substantivo, do adjetivo (...). E eu vou cobrando algumas coisas da história e

também pedindo para eles levantarem hipóteses para ver se eles estão interagindo com o texto ou não estão entendendo nada. Se caso acontece de não entenderem, aí eu volto, e dou mais algumas pistas, mais algumas informações sobre o texto, até que eu perceba que pelo menos um pouquinho eles conseguiram compreender (...). Toda atividade eu tenho que estar tentando ver se eles pegaram alguma coisa, se aprenderam tudo ou nada né, se não aprenderam nada eu tento de outra forma, tento outro texto, outra coisa.

A professora “B” explica sobre a sua compreensão em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

[...] os conceituais seriam os conceitos que serão trabalhados durante o período, os procedimentais de que forma que nós fazemos isso, os atitudinais as atitudes que os nossos alunos vão modificar a partir do que está sendo estudado. Conceito seria sei lá, substantivo, leitura (...). Os procedimentais para mim, pelo menos o que eu imagino que seja, são quais os procedimentos que a gente vai utilizar para que ele aprenda aquele conteúdo né, e os atitudinais seriam as atitudes que eles vão modificar [...].

A professora “B” fala como ela trabalha as atitudes junto aos estudantes:

[...] quando a gente vai falar em atitude, eu procuro quando eu vou trabalhar um texto, buscar no texto alguma coisa que eu posso discutir em relação às atitudes (...) o que eles acham certo, o que eles acham errado, por exemplo (...). Então eu procuro trabalhar as atitudes dentro do que nós estamos trabalhando. Um texto, discutir, e às vezes alguma coisa que eu deixo eles falarem né, e alguma coisa que eu acho que, nossa mais será que é isso mesmo? Será que ele deve pensar dessa forma? Eu pergunto para os alunos, e eles discutem, e falam, dão sua opinião né. Então, é interessante que eles acabam discutindo sobre algum assunto. Eu tento fazer isso, sempre que dá.

Verificamos que as professoras da Escola B apresentam uma compreensão sobre os conteúdos procedimentais que se diferencia da apresentada pelas professoras da Escola A. Para estas, os procedimentos são utilizadas por elas visando desenvolver as habilidades dos estudantes. Para aquelas, os procedimentos dizem respeito a uma das dimensões do aprendizado dos estudantes. Contudo, a fala dos docentes entrevistados revela que não há a mesma compreensão entre eles quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Logo, em suas falas, eles revelam uma incerteza conceitual sobre o significado das competências. A

fala dos professores também revela que cada escola tem a sua interpretação sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A professora “B” considera que a orientação por competências contribui para a orientação e para a padronização do trabalho, para uma melhor explicação de como será o trabalho e, por conseguinte, para o processo de ensino-aprendizagem. Ela fala:

[...] a partir do Planejamento, você saber como fazer, como buscar aquilo, o notar seu houve mudanças nas atitudes ou não né. Avaliar isso, retomar o que não conseguiu fazer, fazer de novo. Então, eu acho que é um norteador para você estar desenvolvendo o trabalho né, não vai resolver o problema é claro, mas serve como norteador na preparação dos nossos trabalhos.

[...] o que eu tenho notado em alguns cursos é que quando você vai fazer uma aula você tem de explicar exatamente como vai ser feita, principalmente, se você vai deixar escrito para depois alguém ler, que a pessoa pode aproveitar a sua aula (...). Então, eu acho que orienta para a gente registrar né, e lembrar também do que a gente planejou tá, e de que forma que a gente quer aplicar aquele planejamento.

A professora “B” considera que as mudanças introduzidas por ela na sua sala de aula, por meio da sua metodologia de ensino e da sua prática pedagógica, não se devem apenas à exigência da orientação por competências. Ela fala:

[...] se a gente não quer mudar, não é uma exigência que vai ajudar. A hora que você entra na sala, você é que manda na sua sala. Eu acho que o que faz a gente mudar é a gente conhecer algo mais, a gente estar sempre buscando aprender alguma coisa a mais. Então, eu acho que a gente vai a cada vez amadurecendo e melhorando a partir das experiências e de algumas orientações que a gente busca para melhorar esse trabalho, não seria só o motivo disso, claro que isso é um norte né, norteia o trabalho, mas não quer dizer que seria obrigatório melhorar só por causa disso. Acho que a gente tem de melhorar né.

A fala da professora “B” revela a sua consideração sobre as mudanças no sentido de uma contribuição para a sua atividade docente. No entanto, ela demonstra compreender que tais mudanças não são responsáveis pela melhoria do trabalho do professor. Ela entende que o professor só acompanha tais mudanças se ele quiser, e quando ele as aceita é no sentido de contribuir para o seu trabalho. Para ela, o professor considera e busca contribuições que possam auxiliá-lo, considerando sua experiência.

Em sua fala, o professor é colocado como sujeito, que aceita, que resiste, que adapta, que ressignifica, e não como objeto que implementa as exigências que lhe são colocadas. A

professora compreende que o professor deve sempre tentar melhorar o seu trabalho independente das exigências que lhe são feitas, e que é ele que busca orientação para o seu próprio trabalho. Entretanto, a professora não demonstra compreender que as condições de trabalho limitam a autonomia do professor. Além de aliená-lo no próprio processo. A fala dela reafirma a observação de Sinisi (2006, p. 75):

[...] Nas instituições, o sentido de aceitação do que é oferecido pelo nível central é interpretado como um benefício para a realização do que já vinham fazendo com grande esforço ‘voluntário’ (...). Não desperdiçar as oportunidades se transforma num nível de apropriação.

Para a professora “B”, uma das principais mudanças introduzidas na Escola a partir da orientação por competências é o trabalho de Projetos. Ela afirma: “[...] de lá para cá eu tenho notado que a gente tem trabalhado mais com projetos interdisciplinares, algumas coisas dão certo, muito legal, às vezes, a gente não consegue com vinte professores, mas a gente consegue com dez, com cinco. Então, é muito legal”. A professora fala como o trabalho com projetos é desenvolvido na Escola:

[...] o nosso projeto de aula não pode ser a primeira coisa o conteúdo, mas tem de ser a primeira coisa o tema que eu vou trabalhar, e daí dentro desse tema que conteúdo que eu posso trabalhar dentro dele. Não que eu só faça isso, mas eu tenho tentado privilegiar os temas. Então, se nós vamos desenvolver um projeto que tema que nós vamos desenvolver, e dentro desse projeto ir jogando os conteúdos [...].

[...] quando eu estou trabalhando projeto, seu eu ficar preocupada só com o conteúdo eu não vou trabalhar o projeto. Então procuro colocar os conteúdos possíveis dentro do projeto, e quando aparecem dificuldades trabalhar com as dificuldades [...].

[...] não dá para trabalhar tudo, uma coisa que é muito importante, que eu enfatizei demais esse ano foi leitura e interpretação de textos [...].

Entre os projetos mais trabalhados, a professora “B” comentou sobre o “Projeto Água”, o “Projeto de conscientização sobre o barulho”, o “Projeto de leitura” e o “Projeto de Teatro”. A professora afirma que no começo do ano são feitos os Planos “e depois tem os projetos, e aí a gente vai encaixando esses conteúdos dentro dos projetos”. Segundo a professora, nem todos os projetos são elaborados pela própria Escola. Alguns deles são exigências externas, principalmente, em âmbito governamental. Conforme ela:

[...] no projeto, acaba se desenvolvendo essa questão do atitudinal né, inclusive o projeto é o que? O resultado dele seria exatamente essa mudança de atitude em relação a alguma coisa, mesmo que seja uma conscientização, seja aprender algo mais sobre alguma coisa né.

A fala da professora “B” revela que no trabalho com projetos são priorizados os temas. Os conteúdos selecionados são os que podem ser exercitados no âmbito escolar, promovendo situações em que o conhecimento seja mobilizado. Nessa perspectiva, os conteúdos do ensino são tratados de maneira utilitária. O desenvolvimento de competências é priorizado em detrimento dos conhecimentos.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) reafirmam que a indução à elaboração ou à adesão a projetos é a convocação mais acabada dos órgãos governamentais para a implementação e controle da reforma curricular. Pretende-se, oficialmente, que os projetos se tornem o núcleo do currículo, visando ao trabalho interdisciplinar ao protagonismo (à participação) discente.

Quanto à avaliação dos estudantes na Escola, a professora “B” afirma que já houve mudança inclusive por meio do Regimento. Segundo ela, na Escola, há a preocupação de que o estudante não seja avaliado unicamente por meio de uma prova, mas também por meio de trabalho individual, de trabalho em grupo, da participação e também do caderno. Segundo ela, o estudante é avaliado por meio de cinco notas, entre elas a participação, as atitudes. A mudança em relação ao conhecimento é avaliada pela prova e pelos trabalhos. Ela afirma que não considera relevante avaliar o estudante em relação ao caderno, mas ela atribui nota ao caderno porque tem estudante que não copia o conteúdo e não faz o que é solicitado.

Essa forma de avaliação do estudante por cinco notas, segundo a professora, permite considerar outras qualidades dele. Segundo ela:

[...] às vezes tem o estudante que tem muita dificuldade, ele não consegue alcançar na prova uma nota cinco, mas ele é participativo, ele tenta, ele faz os trabalhos em grupo, ele tenta trabalhar com o grupo. Então, ele acaba conseguindo uma nota um pouco melhor né. Agora, aquele que não faz absolutamente nada fica difícil.

Na Escola na qual realizamos a pesquisa, o professor “C” considera que, quanto à orientação do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, foi realizada uma adaptação. Ele afirma que presenciou alguns comentários: “[...] ah, gente, é só a gente adaptar isso”. Ele afirma: “então eu vi que eles pegavam algumas coisas, mudavam algumas palavras e

adaptavam isso né”. Segundo ele, em outras escolas, também foi realizada uma adaptação, “[...] você pode fazer uma adaptação de como era trabalhado para essa maneira”. No entanto, o professor considera que tal adaptação vem trazendo muito prejuízo, tanto para o trabalho quanto para o aprendizado dos estudantes. Ele fala: “[...] o professor fica meio perdido de como desenvolver (...), então você não consegue às vezes desenvolver o máximo ou trabalhar da melhor forma”.

O professor “C” considera que os conteúdos que são trabalhados com os estudantes são os principais atingidos diante das mudanças. Quanto à especificidade das mudanças, ele afirma: “Ah! Aí eu falaria nos conteúdos, nas disciplinas que eu leciono. Então, houve exclusão de algumas coisas que talvez não se julgue pertinente à realidade do aluno”.

Dos professores entrevistados na Escola, o professor “C” é o único que faz a observação quanto à redução dos conteúdos das disciplinas, visando considerar a realidade do estudante. Segundo o professor “C”, o conteúdo é trabalhado com ênfase no cotidiano do estudante. Para o professor, pensar no ensino dessa forma tem como consequência à limitação do estudante a sua própria circunstância. Nessa perspectiva, o ensino fica reduzido a concepção estreita que se tem sobre o seu futuro, e as habilidades desenvolvidas refletem essa limitação. Varela (1994, p. 96) observa que:

[...] As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos [...].

A fala do professor “C” evidencia que os conteúdos trabalhados são os associados à realidade do estudante. Portanto, os que se relacionam às circunstâncias em que eles vivem e que podem ser mobilizados de acordo com tais circunstâncias, instrumentalizando-os em suas práticas sociais. Dessa forma, o conhecimento é associado ao saber fazer a propósito da sua utilidade à ação. Sendo assim, há a primazia das competências sobre os conhecimentos, pois a ênfase não é o conhecimento, mas o uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia.

Essa possibilidade corrobora a hipótese levantada por Lyotard (2002), de que, na atualidade, o saber pode não encontrar mais a validade em si mesmo, em um sujeito que se desenvolve atualizando suas potencialidades de conhecimento, mas num sujeito prático, preocupado em aumentar a sua eficácia. Assim, o valor do conhecimento, em oposição aos ideais modernos, tende a ser legitimado apenas se tiver um valor de uso para o sujeito que irá utilizá-lo eficazmente, no caso específico desse currículo, se ajudar a construir as competências esperadas.

Essa hipótese leva à indagação de saber se a ênfase nas competências, (...) não estaria respondendo a uma lógica que redimensiona o papel do currículo ante o conhecimento, que deixa de ter um valor intrínseco e preponderante na formação para estar subjugado às ações em que será utilizado. A partir do momento em que o conhecimento não se justifica mais como um fim em si mesmo, cabe, então, ao currículo definir as competências esperadas ao final de uma etapa de escolarização (COSTA, 2005, p. 60-61).

O professor “C” afirma que alguns conteúdos são eliminados e não são trabalhados com os estudantes. Segundo ele:

[...] os que não seriam utilizados no cotidiano desses alunos, ou que talvez não seriam utilizados totalmente (...) a trabalhar, por exemplo, conteúdo números complexos para uma turma, para uma região que não tem acesso a essa informação. Para que serve isso? No que vou usar? Então, isso acaba não sendo visto.

Para o professor “[...] dá-se importância maior a outras coisas, a outros conceitos”. Segundo ele, a orientação é de que se destine tempo das aulas, por exemplo, para trabalhar “valor ético”, isso é considerado mais importante para a comunidade de estudantes. O professor afirma que o trabalho em função de algumas habilidades faz com que se trabalhe alguns conteúdos e outros são colocados em segundo plano, principalmente os que não são considerados importantes para a realidade do estudante. Quanto à sua disciplina, o professor afirma: “[...] muitas coisas eles não conseguem ver, por exemplo, Álgebra, Geometria (...) creio que essa parte de Álgebra, de Aritmética que eles deveriam ter, que é o que é mais pesado em Matemática, eles não têm [...]”.

Segundo o professor “C”, o desenvolvimento das habilidades é trabalhado por meio de projetos e, nesse contexto, muitos conteúdos são desconsiderados na formação dos estudantes. Quanto aos conteúdos, o professor afirma:

É, é colocado num segundo plano porque vai ficando, porque você trabalha com projeto o que você pode trabalhar (...) só que você não pega a totalidade né. Então, por exemplo, um livro de 8ª série, tem muita coisa de Geometria. Você separa o que é pertinente, para você trabalhar no bimestre, com os projetos, e vão sobrando algumas coisas, o que eles não vêem, e aí corre o risco de não verem até o 3º ano. Então, o que ficou para trás muitas vezes não é revisto. Então, é perdido por isto, bastante [...].

[...] é mais em questão de projetos, ah, então foi trabalhado projeto de alcoolismo. Então, a gente trazia dados estatísticos, aí faziam referência e discutia. Acabava discutindo casos com os segundos anos, que são mais maduros, de alcoolismo em família, essas coisas, e aí você trabalha estatística. Dá para trabalhar bastante coisa e as outras coisas acabam saindo (...) acabam saindo no meio do projeto.

[...] se a pessoa tem aquele intuito de querer prestar um vestibular ou ir para um outro nível de ensino, fica muito complicado para ela, porque ela perde muita coisa.

[...] e depois você vê que muitos retornam aqui e pedem para estudar, ou até, ah, posso assistir as aulas de Matemática, de Português? Porque eu preciso fazer uma prova, e eles não conseguem [...].

O professor “C” considera que é complicado agir individualmente na sala de aula, desconsiderando tais mudanças, seguir o próprio pensamento, porque na própria Escola vão se constituindo práticas que legitimam tal mudança. Segundo o professor, as exigências por habilidades, procedimentos e atitudes são colocadas por meio do desenvolvimento de projetos. Conforme o professor: “[...] tem alguns vindos da própria Secretaria da Educação, porém a grande parte é trabalhado, é pensado no início do ano. Então, cada bimestre teve um tema, e aí todas as disciplinas trabalham ou tenta-se voltar todas elas para esse tema [...]”. Quanto aos conteúdos das disciplinas, o professor afirma: “[...] tenta-se colocar no outro bimestre, para o outro projeto, porém às vezes não dá. Então, vão sendo empurrados, vão sendo empurrados. Aí assim, eles saem com uma base interessante, porém não suficiente [...]”.

O professor “C” reclama da demanda externa por projetos. Segundo ele:

[...] tem o projeto de escola solidária. Então, a Escola para uma semana, e fala de solidariedade. Ah, o projeto água, vem da Secretaria de Educação. Então, a Escola também tem de adaptar os projetos dela para suprir esse espaço, porque vem um projeto, ah, é para amanhã. Então, para amanhã [...].

Então, aí você tem de fazer projetos às vezes até menores, por exemplo. A gente tinha um projeto que seria anual, vamos fazer quatro projetos menores, com enfoque menor, mas vamos fazer um por semestre, porque talvez não dê para dar continuidade né. Se bem que tem projetos que a Escola desenvolve aí em parceria que está aí há três anos, mas não é tão palpável aos alunos (...)

Então, é meio que imposto, ou até mesmo pelas circunstâncias, vem da Secretaria, vem da própria Escola.

O professor “C” considera que por meio dos projetos os conteúdos são tratados de forma superficial. Ele afirma:

[...] à margem e superficial, mesmo que você consiga, por exemplo, você vai trabalhar equação. Então, vamos pegar o projeto “Poluição Sonora” que foi feito. Ah! Vamos ver números decibéis, a gente consegue montar equações dá (...) a gente consegue passar isso para eles, mas tudo dentro do projeto né. Talvez fica até mais suave para ele aprender também (...) porém não é a melhor forma, pelo menos a meu ver não é a melhor forma (...) ele não vai ter todo conhecimento, ele não vai ter todo conhecimento e da melhor forma.

Esse professor considera que a avaliação por meio do trabalho com projetos também é meio complicada porque os estudantes não têm consciência de que estão sendo avaliados. Embora os professores os avaliem, a maneira e os resultados da avaliação não são muito expostos. O professor fala:

[...] a gente avalia sim o trabalho que é feito, como ele conseguiu montar ou não a equação ou alguma coisa dentro do projeto (...) Eles não vêem o que eles aprenderam fazendo um trabalho manual, os cartazes, os gráficos. Nós os avaliamos meio que subjetivamente, mas, eles não sentem esse tipo de avaliação. Para eles, é um trabalho. Nossa é lindo! É para poder expor, é mostrar as obras, mas, eles não prestam atenção como estão sendo avaliados, e a gente sim os avalia, como eles fazem, o quê que eles conseguiram resolver, o quê que pode ser modificado [...].

Segundo o professor “C”, por meio do desenvolvimento dos projetos, é possível avaliar se os estudantes apreenderam os conteúdos trabalhados e as habilidades que foram desenvolvidas por eles. O professor disse que na Escola foi desenvolvido um projeto de Poluição Sonora para trabalhar a diminuição do barulho. Ele afirma: “[...] então a gente sentiu que teve efeito, eles melhoraram as atitudes deles devido aos projetos, e aí a gente conseguia trabalhar até os conteúdos [...]”.

Quanto à orientação para os professores trabalharem o ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o professor “C” reclama. Ele considera que não há nenhuma orientação, e que um dos fatores que agrava a situação é a mudança constante de gestores,

porque, segundo ele, a diretora que, de fato, iniciou tal trabalho já foi embora da Escola. O professor considera que nem todos os professores concordam em orientar o ensino dessa forma, mas os que não concordam acabam sendo minoria e excluídos. Pelo fato de a maioria acabar concordando com tal orientação, isso é priorizado. Quanto à orientação do trabalho na Escola por projetos, o professor afirma:

[...] talvez tenha dado certo vamos supor numa escola. Então, tentou-se aplicar isso a toda rede, e aí os professores não estavam, a maior parte não estava preparada, o que faz com que tenha uma certa rejeição em se trabalhar com projetos, tanto que quando se fala em qualquer escola, vamos fazer um projeto tal, muitos fazem cara feia, e isso fica complicado.

O professor “C” considera que essa rejeição dos colegas quanto ao trabalho com projetos pode ser explicada pelo fato de atrapalhar uma prática que estava sendo desenvolvida pelos professores em relação ao seu pensamento pedagógico. Além disso, ele associa tal rejeição também à imposição dessa prática com projetos. No entanto, ele considera que essas não são as principais justificativas para a rejeição, ele compreende que não é só isso. Para o professor “C”, só há sentido trabalhar projetos se os estudantes não ficarem prejudicados em relação aos conteúdos das disciplinas. O projeto é relevante quando o estudante tem base sobre o conteúdo, e esse deve ser priorizado para que depois se possa trabalhar com projetos. O professor discorda de o projeto ser uma ferramenta para o desenvolvimento do conteúdo. Ele considera que as competências, os projetos deveriam ser trabalhados a partir do momento que o trabalho com os conteúdos estivesse bem resolvido.

Kuenzer (s.d.) lembra que os processos educativos escolares são espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, são espaços de produção teórica, do trabalho intelectual, de apreensão das categorias de produção do conhecimento como processos metodológicos. A autora considera que os processos educativos escolares não são espaços de desenvolvimento de competências, e que elas só podem ocorrer por meio de processos sociais e produtivos. Conforme a autora, o significado da competência é o saber fazer, a capacidade de agir com rapidez e eficiência, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar e comportamentos e habilidades psicofísicas para solucionar problemas. A noção da competência é antes derivada da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Conforme a autora (*Ibid.*, p. 12):

[...] O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, como o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

Segundo o professor “C”, o que está sendo priorizado na formação do estudante no que se refere ao conteúdo da sua disciplina é o mínimo, é o básico, o que o possibilite apenas trabalhar em um cargo baixo, de uma empresa qualquer, com o mínimo de conhecimento. Ele fala sobre o que é priorizado na formação do estudante:

[...] olha o básico para ele trabalhar numa empresa como num cargo baixo de uma empresa qualquer. Então, ele tem que saber matemática, as quatro operações fundamentais. Ele tem de saber resolver um problema, tem de saber interpretar um problema, alguns dados para uma empresa ou para qualquer atividade que ele for trabalhar. Ele tem de saber o mínimo, mesmo saindo do terceiro colegial, ele tem de saber o mínimo. Então, são as quatro operações, saber interpretar uma situação ou analisar um gráfico.

Conforme o professor “C”, com o conhecimento que o estudante sai da Escola no que diz respeito à sua disciplina, se ele se deparar com uma situação mais complexa, ele fica perdido. O professor afirma:

[...] ele ficaria perdido (...) ele tem de sair com o mínimo né, então ele ficaria mesmo perdido diante de uma outra situação (...) por exemplo, vamos colocar ele trabalhando como topógrafo, ele vai ter de saber de Trigonometria, cálculos mirabolantes, ele não sairia com essa base daqui, sairia tendo visto apenas o que seria seno, coseno, mas sairia meio cru para trabalhar com essas coisas (...)

por exemplo, resolver equação, função de 2º grau, ah, qual o número máximo de peças que uma empresa tem de produzir para alcançar meta (...) é essa forma de resolução de equação é essa, função é isso, o ponto mínimo (...) por exemplo, eles não vão pegar uma função muito composta com várias variáveis porque aquilo eles têm de ver um certo tempo, o desenvolvimento, é melhor você utilizar aquele tempo já vendo o próximo conceito ou de uma maneira mais calma, sempre meio amena vamos dizer, quer dizer, então, não chegando ao desenvolvimento máximo dele (...) até porque levaria um tempo maior, e o tempo já é escasso.

[...] vamos supor, vamos trabalhar racismo tá, a idéia do racismo fixou-se, mas e vai voltar pra minha área que é Física, Matemática, e daqui da área o que é que ele viu?

O professor “C” continua:

[...] eu não sei se seria interessante mudar isso radicalmente, mas eu gostaria que eles pudessem ter outras opções né, que pudesse ser mudado, que eles pudessem ver mais coisas. Talvez não necessariamente fosse estudar profundamente essas outras coisas, mas que tivesse tempo para ver um número maior de conceitos, conteúdos, enfim (...) que não fosse tão limitado.

[...] o ideal para mim seria que eu conseguisse trabalhar pelo menos o que eu acho básico para o aluno terminar o Ensino Médio. Então, os conceitos de Matemática, ou quando eu dou aula de Física, de Física, e a demanda de alunos que vem e que estão passando, eles não conseguem desenvolver isso.

O professor “C” comenta que diante de tal situação, quando um estudante consegue um pequeno êxito, isso é visto como esforço individual dele, e é transmitido aos outros estudantes como se eles fossem os culpados por sua situação, por não estudarem, por não se esforçarem. Ele fala:

[...] é muito baixo o nível que a gente consegue mudança, a gente consegue mudar isso no 2º, no 3º ano colegial, no 3º ano do Ensino Médio, e a 6ª série, 7ª série que era o início dessa mudança. A gente não consegue porque é a base que fica assim lá na frente. Então, você vai ter de voltar lá. Então, ele sai prejudicado por isso, a gente, eu pelo menos eu trabalhando eu não consegui fazer essa ingerência na vida deles, né dar essa importância, e aí conseguir trabalhar esse tipo de aluno.

Quanto aos projetos, o professor “C” afirma que muitos professores negam-se a desenvolvê-los exatamente por que inviabilizam o desenvolvimento dos conteúdos das suas disciplinas, e pela falta de tempo para introduzir tais projetos sem prejudicar o planejamento das

aulas. O professor afirma: “[...] não julgo os professores que não trabalham isso, porque eles vão vendo que não têm tempo para fazer essas coisas todas [...]”.

A afirmação do professor “C” reafirma a pesquisa realizada por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) em escolas de São Paulo e do Ceará. Em relação ao desenvolvimento de diversos tipos de projetos nas escolas, eles chegaram a algumas conclusões. A existência de resistência dos professores a uma convocação para a implementação de projetos pelos órgãos oficiais, sendo poucos os professores que participam efetivamente deles, é uma de suas observações. A recusa dos professores na participação dos projetos deve-se, principalmente, à falta de recursos materiais e tempo para reuniões. Além disso, os projetos são desenvolvidos paralelamente aos conteúdos das disciplinas, não se articulando a elas.

Os autores também observaram que, geralmente, os estudantes participantes dos projetos são a minoria, predominam os dos cursos diurnos. Recusam-se a participar dos projetos os estudantes que pretendem continuar estudos universitários. Seu objetivo é aprender os conteúdos necessários para aprovação nos exames de acesso ao Ensino Superior. Por isso, eles consideram como “perda de tempo” a participação em projetos.

O professor “C” menciona a palavra “jogado” para referir-se às exigências que são feitas às escolas em âmbito governamental. Ao mencionar tal palavra, o professor se refere à imposição, pressão, falta de planejamento e falta de espaço para os professores discutirem sobre as propostas governamentais. Por isso, ele afirma discordar de muitas coisas. Quanto às propostas governamentais, ele fala:

[...] eu acho que elas são aplicadas assim muito que, não são aplicadas, são impostas, e de uma maneira meio que rápida demais, aconteceu isso e vão se adequar. Não há um preparo antes para isso acontecer (...). Então, ah gente, esse ano vai ser assim (...) a partir de agora vai ser assim. Tá, mas o que eu fiz durante 12, 13 anos, eu agora, o que que eu faço? (...). Adaptar-se assim é muito complicado, fazer essa adaptação (...). Então, assim, eu sou favorável a muitas mudanças que eles colocam, mas não da maneira que eles colocam. Acho que deveria ser um pouco mais trabalhado. Talvez, o resultado fosse melhor [...].

Em sua fala o professor “C” critica a maneira como o Estado impõe as exigências às escolas. Para ele, o Estado não considera a experiência dos trabalhadores das escolas e a necessidade de preparação destes para que as mudanças sejam realizadas. Dessa forma, ele

critica o autoritarismo do Estado na imposição de suas exigências. Portanto, o professor resiste não necessariamente às mudanças, mas à maneira autoritária como estas são colocadas.

A afirmação do professor “C” corrobora a análise realizada por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006). Em sua pesquisa, *A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais*, os autores observaram que nos dois estados nos quais a pesquisa foi realizada, São Paulo e Ceará, há uma omissão estadual quanto ao acompanhamento e apoio direto às unidades escolares no que diz respeito às inovações. Nos dois estados, as inovações são cobradas pelos órgãos governamentais, mas os professores não são preparados para recebê-las. Portanto, não compreendem seus pressupostos. Os professores também resistem às inovações devido às suas condições de trabalho.

O professor “D” afirma que na Escola a orientação por competências foi discutida coletivamente, mas que o processo de implementação não tem sido tão tranquilo. Ele afirma:

Há um choque (...) porque ainda existe nas escolas aquele apego aos conteúdos e há uma discussão também por parte dos professores, que muitas vezes a Secretaria cobra competências e habilidades, mas depois em alguns momentos ela cobra conteúdo. Também há a perspectiva de muitos alunos que desejam estar prestando o vestibular, e no vestibular de uma certa maneira, das universidades mais tradicionais elas cobram, continuam com a cobrança tradicional. Então, há um confronto (...) para a maior parte dos nossos alunos o único momento que eles vão realmente ter uma condição de estar participando de determinadas discussões é dentro da escola, além dos muros da escola infelizmente para alguns deles se encerra. Mas, de qualquer forma eu considero que entra em choque primeiro com o vestibular e segundo que, ou muitas vezes há uma situação onde os professores de uma maneira geral não sabem como trabalhar, é isso, esse projeto em sala de aula, essa idéia de desenvolver competências e habilidades. Há uma dificuldade, e há uma resistência, não vamos pensar que de maneira geral todos façam esse trabalho.

O próprio professor “D” admite a sua dificuldade em relação ao desenvolvimento da orientação do ensino por competências. Ele afirma:

[...] essa idéia de trabalhar com competências, eu muitas vezes fico pensando se eu trabalho realmente com elas, se meu entendimento sobre elas é um entendimento que realmente faz com que eu trabalhe nesse sentido, que muitas vezes eu não tenho claro, como que seria o trabalho por meio de competências.

A fala do professor “D” reafirma a falta de clareza dos professores quanto à orientação do ensino por competências. Os professores entrevistados em ambas as escolas apresentam

dúvidas e não há consenso entre eles sobre tal orientação. Além disso, há uma interpretação diferente entre os professores sobre a orientação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Como afirma COSTA (2005, p. 60):

A abrangência atribuída à competência denuncia como essa noção pode ser vaga, o que explica a evidente falta de consenso no discurso dos docentes. Questionamos, então, como uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o caráter de princípio de organização curricular. Se o professor não sabe definir o que é competência, saberia ele desenvolver um currículo voltado para a construção da mesma?

Deve-se considerar que uma perspectiva crítica sobre a noção de competência e dos usos que ela vem assumindo na atualidade parece ser imprescindível para o professor que se depara com a exigência de se trabalhar em um currículo por competências, até mesmo para concluir que talvez esse conceito não seja o mais adequado para incitar as mudanças necessárias na educação. Como afirma Fullan *et al.* (2000), dificilmente conseguiremos implementar mudanças curriculares efetivas e consistentes a partir da utilização de noções com significados vagos, obscuros e ambíguos.

Ante a grande ênfase dada às competências, é essencial questionar se o pensamento curricular pautado em tal noção estaria atrelando o valor do conhecimento apenas à sua aplicabilidade. Observa-se, como aponta Ramos (2001), a legitimação de uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade de que dispõe.

O professor “D” comenta sobre o que ele considera como um dos motivos da resistência dos professores:

[...] a maior parte dos professores que aqui estão são professores que vem de escola tradicional, mesmo eu, mesmo no meu caso que eu venho de escola pública, que eu considero que a educação no período que eu me formei, 1996 eu me formei, sai da escola, era um ensino tradicional. Então muitas vezes, assim, dentro da sala de aula, a gente fica aquele confronto, a gente sempre tenta buscar no passado (...) assim, sempre o passado é bom né, como a gente pensa que o presente é ruim, a gente busca no passado. Mas, também, a gente acaba muitas vezes não enxergando os problemas que haviam no passado. Então, eu acho que há uma resistência consciente. Existem professores que ainda consideram que o ensino tradicional seria a solução, já que eles conseguiram. Aquela perspectiva né, o sujeito ele vai responder de acordo com a sua experiência, e a experiência deles é de acordo com o que eles conseguiram alcançar um espaço dentro da sociedade de acordo com o ensino tradicional. Eles consideram que esse também será o caminho que os alunos deverão seguir. Mas, há uma outra situação problema, haja vista que houve uma mudança na sociedade, o público da escola, ele se ampliou, dado que não ocorria há alguns anos atrás. Até vamos pensar que a escola, ela foi se abrindo aos poucos né (...) agora mesmo eu sai de uma reunião onde os pais, eles tinham uma imensa dificuldade, os pais eles não tiveram essa possibilidade,

não lhe foi oferecido espaço, eles não tiveram possibilidade de estar dentro da escola. Sendo assim, essas crianças que aqui estão elas são crianças que não convivem com o mundo da escrita dentro de seus lares.

Quanto ao desenvolvimento da orientação por competências na Escola, o professor “D” reafirma novamente a atuação de uma antiga diretora no processo de viabilização. Segundo ele, o atual diretor da Escola ainda não se posicionou sobre o que ele deseja realizar. Entretanto, conforme o professor, a orientação por competências é sempre discutida pelos professores nas reuniões de planejamento, assim como nas reuniões pedagógicas, além de fazerem avaliação sobre isso. No entanto, o professor reclama das reuniões pedagógicas. Para ele, são reuniões em que se trata de várias questões, em que existe uma série de demandas que não têm a ver com a sala de aula, mas com questões burocráticas. Ele afirma: “[...] então, o horário de trabalho pedagógico coletivo ele muitas vezes, o pedagógico pode ser retirado daí, parece que é um horário de trabalho coletivo onde se discute de tudo, menos o que eu considero que seria fundamental [...]”.

Conforme o professor “D”, os professores convivem com a falta de tempo, já que grande parte deles tem uma jornada de trabalho extensa. Ele próprio leciona cinquenta e três (53) aulas por semana. Segundo ele, isso prejudica a possibilidade de discussões na escola. Ele fala:

[...] sempre a Secretaria vem trazendo aos professores, faz o projeto professores. Aí muitas vezes, nós no momento que tentamos estruturar como vamos trabalhar determinados temas, a gente fica no horário pedagógico tentando muitas vezes estruturar como que esse trabalho vai ser feito, porém um trabalho de uma semana, se encerra aí (...) a Secretaria de Educação, eles dão, eles falam, vamos pegar e desenvolver determinado projeto, pega lá o professor para um curso de oito (8) horas, volta tem de aplicar aqui em uma semana, depois levar para lá o resultado. Isso não existe, isso é teatro [...].

Outra observação do professor “D” é em relação à atividade que os coordenadores pedagógicos estão exercendo nas escolas que, para ele, não tem muita contribuição para o trabalho pedagógico do professor. Ele afirma que:

[...] olha em primeiro lugar, não falando apenas do coordenador da Escola, mas em geral dos coordenadores com os quais eu trabalhei, os coordenadores eu os considero muito limitados. Eu considero muitas vezes que esse sujeito ele ingressou no cargo de coordenação pedagógica como uma forma de sair da sala de aula, muitos eu vejo assim, infelizmente eu sou dessa afirmação que eu

considero que o sujeito ele não quer sala de aula. Então vai para a coordenação porque ele vê que é uma forma de estar saindo, de estar fazendo um outro trabalho onde não veja aluno, isso daí é muito comum. Então há essa, porque eu estou num cargo, não porque eu queira desenvolver um trabalho, porque eu tenho um horizonte, mas porque eu quero me afastar dos alunos, é complicado, porque eu já chego no local sem projeto claro (...) se a pessoa quiser se afundar na burocracia da escola ela se afunda. Se o diretor quiser cuidar de burocracia ele cuida só de burocracia. Se o coordenador quiser cuidar só de burocracia (...) ou seja, (...) eu prefiro um diretor que deixe a parte administrativa pra secretaria (...) a direção ela tem de atuar diretamente junto a comunidade, junto aos professores [...].

Para o professor “D”, que demonstra ser favorável à orientação do ensino por competências, tal orientação ainda enfrenta muitos obstáculos. O professor considera como um desses obstáculos a “grade curricular”, que para ele expressa a fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar. Segundo o professor, essa fragmentação tem a ver com a relação de poder na escola e dos órgãos governamentais também na escola.

Conforme o professor “D”, com a orientação do ensino por competências, a principal mudança foi na forma como se realiza o planejamento da Escola. Ele considera que a introdução do trabalho por projetos contribui para flexibilizar a ênfase nos conteúdos e prioriza a mudança de comportamento. Um dos projetos ao qual ele se refere para explicar essa ênfase na mudança de comportamento é o Projeto Agenda 21. Ele explica:

O Agenda 21 seria dentro do contexto global uma agenda onde busca-se uma série de mudanças (...). Dentro da Reunião da Eco 1992 tem tido muita necessidade de se promover o desenvolvimento econômico sustentável ligado ao meio ambiente. Então, dentro da Agenda 21 seria uma série de metas a serem alcançadas por diversos países, de forma a se buscar um desenvolvimento econômico social sustentável. Então, cada país teria suas metas que seria a reunião do que está sendo realizado em cada estado e conseqüentemente em cada município. Então, dentro do Agenda 21 busca-se o que? Busca-se uma mudança de comportamento na relação do ser humano com o seu entorno e isso requer uma série de transformações na nossa relação dentro dos nossos lares, e na nossa relação junto com a sociedade. Haja vista que nós temos de considerar isto que é a idéia do Projeto, que as nossas atitudes vão repercutir no futuro e pode comprometer a vida das gerações futuras. Então, dentro de uma perspectiva se busca possibilitar a sobrevivência com a qualidade de vida para gerações futuras. É necessário uma série de mudanças no comportamento no presente. Porém, a discussão da Agenda 21 ela transparece que só cabe a mim, só cabe a cada um de nós fazer uma mudança (...). Então, eu acho que muitas vezes uma questão meio que individualizada, como se dependesse de mim realizar uma mudança (...). É ligada ao meio ambiente a questão do cidadão individual, é como se fosse só o cidadão, e o Estado onde é que entra nisso? Onde é que entra a empresa? A

questão que eu vejo como maior problema aqui se eu pensar a “Agenda 21”, o maior problema que nós temos aqui do meio ambiente é a ocupação desordenada, haja vista que não existe um projeto habitacional. Então, quando se discute a Agenda 21 não se discute essa situação, discute que cada um deve separar o lixo, cada um deve fazer isso e aquilo, sendo que o problema maior continua e cada vez sem que haja um Estado relativamente forte né, Estado forte que eu falo e que não seja esse Estado neoliberal, um Estado que está se eximindo de várias tarefas, está passando para a sociedade (...). Essa Agenda 21 num certo sentido seria o que? Uma mudança no comportamento, uma mudança no procedimento de cada um (...) cada um de nossos alunos. Porém, ela tem limitações porque ela muitas vezes acaba eximindo da discussão esses fatores, e esse projeto tem a participação (o professor fala o nome da empresa que mantém parceria com a Escola). Esse projeto tem a participação da Prefeitura [...].

O professor “D” fala também de um outro projeto que é desenvolvido na Escola pela empresa com a qual ela mantém parceria. O projeto é denominado “Juventude de futuro”. Segundo ele:

[...] esse é um projeto que, na verdade, os professores não participam ativamente, sim (ele fala o nome da empresa que mantém parceria com a Escola) junto com a Prefeitura que participam aqui, de forma a preparar o aluno para o mercado de trabalho. Então, como se fosse uma receita, de quais seriam os procedimentos para uma entrevista, como se deve comportar. Então, uma coisa bem instrumental (...). Como se apresentar, como falar, seria a forma como ele vai vender o produto dele. Esse discurso, ele penetra muito na escola, é constante nós ouvirmos em reuniões. A primeira coisa que muitas vezes as pessoas falam para os alunos é: se você continuar se comportando desse jeito, você não vai conseguir um emprego na vida. A gente está voltando para aquela situação da escola preparando para o mercado de trabalho.

Conforme o professor “D”, a escola está novamente formando para o mercado de trabalho, privilegiando a formação do estudante como um robozinho. Ele afirma:

[...] é um discurso que está muito presente na escola, e pior né, a escola não está se adequando (...), a escola tenta preparar para o mercado de trabalho na era pós-fordista, e a escola muitas vezes, eu vejo, a escola é fordista em si. Tenta preparar para a linha de montagem (...). Aí que entra nessa questão né, nós estamos preparando o sujeito também dentro das competências porque é o sujeito múltiplo, o sujeito que consegue exercer várias funções, um sujeito flexível que consegue adaptar a diversas funções e a mudar constantemente de trabalho, que é isso que eles estão querendo implantar [...].

Embora o professor “D” posicione-se a favor do trabalho por projetos, ele aponta também as contradições inerentes a essa perspectiva. De acordo com o seu discurso, o trabalho por projetos não significa necessariamente uma mudança significativa no ensino no que se refere à qualidade. Conforme o professor “D”:

[...] muitas vezes quando se busca trabalhar por meio de projeto, acaba-se disfarçando o ensino tradicional por meio de um projeto. Então, que conteúdo que dá para trabalhar nesse projeto, quer dizer eu trabalhar conteúdo sobre o manto de um projeto que vai trabalhar determinadas competências.

O professor “D” compreende a dificuldade apresentada pelos estudantes como um dos principais empecilhos para o desenvolvimento do conteúdo das disciplinas. Segundo ele, problema básico como a dificuldade de leitura dos estudantes impede que o professor desenvolva o conteúdo da sua disciplina. Quanto à sua experiência docente, o professor afirma:

[...] eu comecei trabalhando com essa idéia de conteúdos, depois eu me tornei um pouco mais maleável porque dentro da sala de aula eu não conseguia o retorno, não havia retorno por parte do grupo de alunos com os quais eu trabalhava, havia uma dificuldade por parte deles. Então, aí que eu comecei pensar como eu vou tentar fazer com que a minha aula torne-se algo útil para o meu aluno, que para mim determinados conhecimentos de História são mais importantes, para outras pessoas, mas eu muitas vezes fico pensando para eles, mais importante para eles muitas vezes refere-se dominar a escrita, leitura (...) se eles não dominam isso, eles não vão compreender o que eu estou fazendo. Quando eu comecei a lecionar muitas vezes, eu fazia o contrário, já cheguei considerando que eles dominavam leitura e escrita, haja vista que eu estava no Ensino Médio. Eu comecei lecionando só no Ensino Médio, depois eu fui verificando que aquilo não existia. Aquilo eu estava numa situação absurda. Então, eu tentei trabalhar com eles leitura e escrita, dentro das aulas de História, até que chegou um momento que eu resolvi dar aula mais para o Fundamental (...). Então eu resolvi pegar o fundamental e tentar acompanhá-los até o Ensino Médio de forma que eu tivesse claro a dificuldade que eles têm para que então eu pudesse compreendê-los melhor. Então, eu estou trabalhando com a 5ª série (...) eu quero seguir com uma sala que é 6ª, que eu trabalhei ano passado, que eu quero chegar até o Ensino Médio, porque eu quero verificar de uma forma geral como é que cada aluno vai desenvolver (...) eu considero que a maior tarefa aqui da escola dado a situação que ela está agora, dado a situação da comunidade que está freqüentando-a (...), é desenvolver leitura e escrita, depois que eles tiverem essa possibilidade, que eles estiverem melhor preparados, aí eu posso estar aprofundando [...].

Por meio da sua prática, o professor reafirma a orientação da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. A Secretaria indica a leitura e escrita como as habilidades e

competências básicas que devem compor toda a organização curricular para o ensino fundamental.<sup>76</sup>

Dessa forma, o Ensino Fundamental deve, através da proposta pedagógica de cada escola, sedimentar as aquisições básicas para a cidadania, oferecendo ferramentas para esse exercício. Nesse compromisso se insere a garantia de condições para a aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades básicas, componentes de toda a organização curricular (SÃO PAULO-SEE/SP s.d., p. 24).

Monfredini (s.d.) observa que a prioridade da organização do currículo proposto pela Secretaria é de que o estudante desenvolva as habilidades de leitura e escrita. Para a autora, essa orientação para o Ensino Fundamental expressa no âmbito das políticas da SEE/SP contradições e limites contidos nas atuais políticas para a Educação em nível mundial. Tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania. Conforme a autora (*Ibid.* p. 9-10):

[...] O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar -, transformando estes conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da leitura e da escrita. Ainda que reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante pode reduzir-se à função de apoio para o seu aprendizado.

Conforme MONFREDINI (s.d.) ao priorizar o domínio da leitura, escrita e aritmética a Secretaria orienta a escola para uma formação mínima básica, associada à apropriação de valores que garantam uma convivência harmoniosa. O objetivo é que a futura geração seja formada para criar oportunidade de renda e de trabalho no mundo sem emprego. É formá-la para o empreendedorismo, para a empregabilidade e para o convívio em harmonia. Como lembra a autora, essa mudança inerente à formação por competências é realizada no campo da intencionalidade da Lei pelas atuais políticas educacionais. Segundo ela, no início do século, era

---

<sup>76</sup> A ênfase na leitura e na escrita por meio da orientação dos órgãos oficiais é justificada pelos dados do SAEB. Os dados revelam que 43% dos estudantes de São Paulo, no final do Ensino Médio, mostram conhecimentos de leitura e escrita esperadas da 8ª série. Apenas um quarto dos estudantes tem conhecimento esperado para a série. Os dados ainda apontam uma situação pior na escola pública (TAKAHASHI, *O Estado de São Paulo*, 1º out. 2007. p. C1).

função da escola formar o estudante “intelectual e moralmente”. No entanto, atualmente é formá-lo como “cidadão competente”.

Zibas (2007) associa o baixo desempenho apresentado pelos estudantes nos conhecimentos de leitura e escrita às condições de trabalho dos professores. “Segundo a Secretaria Estadual de Educação, 70% dos professores têm emprego em outra rede – ou seja, no mínimo dobram a jornada” (TAKASHASHI, 2007, C1). No entanto, as propostas apresentadas pela Secretaria não dizem respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores, mas à implementação do ensino por projetos, sem a preocupação com a viabilização de uma formação fundamentada na constituição dos conhecimentos científicos.

Na Escola B, o professor “C” reclama que a orientação por competências é imposta, e justifica o fato de entendê-la como imposição devido a falta de tempo dos professores para participarem das reuniões de planejamento, pois muitos deles trabalham em mais de uma escola, além dos que não são efetivos. O professor “C” também aponta a falta de espaço para os professores discutirem sobre as propostas governamentais.

O professor “C” considera que, quanto à orientação dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais, foi realizada uma adaptação ao trabalho que já era desenvolvido na Escola. Ele é o único professor que considera que tal orientação o deixou perdido, ao contrário dos outros professores que consideram que tal orientação direcionou o trabalho deles. Os professores “C” e “D”, principalmente, reclamam da ausência de orientação quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, enfim, quanto à orientação por competências.

Verificamos, que, dos professores entrevistados, é o professor “C” o único que critica a diminuição dos conteúdos da sua disciplina no trabalho para os estudantes, devido à orientação do ensino por projetos baseado no desenvolvimento das competências. O referido professor considera que tal orientação trouxe prejuízo aos estudantes para o aprendizado do conteúdo da sua disciplina. Para o professor “C”, a orientação por competências, ao priorizar a realidade do estudante, o limita a sua própria realidade.

O professor “C” afirma que alguns professores rejeitam o trabalho por projetos porque atrapalha a prática pedagógica desenvolvida por eles em relação ao seu pensamento pedagógico e, também, por compreenderem que os estudantes ficam prejudicados em relação aos conteúdos

das disciplinas. O referido professor considera que os projetos deveriam ser desenvolvidos a partir do momento que o trabalho com os conteúdos estivesse bem resolvido.

Os demais professores da Escola B que entrevistamos, assimilam o discurso da Secretaria de Estado da Educação. Eles viabilizam práticas direcionadas ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, sem apresentar questionamentos quanto à redução dos conteúdos das suas disciplinas.

Todos eles não apresentam clareza sobre a orientação do ensino por competências, demonstrando uma incerteza conceitual sobre tais competências, mas a viabilizam da maneira como a compreendem. As professoras “A” e “B” e o professor “D” consideram que a orientação por competências trouxe contribuição para a prática pedagógica deles, embora o professor “D” considere que tal orientação ainda é predominante no discurso. O professor “D” atribui importância à orientação por competências e defende a sua viabilização na prática.

Eles também reconhecem que foi uma diretora da Escola a responsável pela implementação do ensino por competências, que foi cobrado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Para as professoras “A” e “B” e para o professor “D”, a saída da diretora da Escola enfraqueceu a orientação por competências. A vice-diretora da Escola também declara a sua adesão a tal orientação e a sua preocupação para a operacionalização. Para ela, a implementação por competências é decorrente da exigência da SEE/SP, e principalmente uma exigência de documentos legais como a LDB.

A concepção de boa formação dos estudantes para a professora “A” é a que possibilite a inserção deles no mercado de trabalho. Dessa forma, ela reafirma o ensino por competências, atribui ao conhecimento valor de uso para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

Para a professora “B” e para o professor “D”, as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de ensino são consideradas justificativas para a implementação da orientação por competências. As professoras “A” e “B” e o professor “D” consideram que a orientação por competências contribui para direcionar o trabalho pedagógico, mas parecem não perceber que há uma privação aos estudantes de conteúdos imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual.

O professor “D” também reclama da imposição da Secretaria de Estado da Educação quanto ao desenvolvimento do trabalho por projetos que são, muitas vezes, elaborados pelo referido órgão. Dessa forma, para ele, a realidade das escolas e da comunidade é desconsiderada

e também a autonomia dos trabalhadores da Educação. Os professores “C” e “D” reclamam da demanda externa por projetos.

A professora “B” revela, em sua fala, que desenvolve o ensino por competências no sentido de contribuir para a sua prática pedagógica com os estudantes, mas entende que é a experiência e a autonomia do professor que contribui para ele decidir sobre as mudanças que pretende viabilizar. Para a professora, as mudanças em sua prática pedagógica não se devem apenas a orientação por competências, mas a sua busca pela melhoria da qualidade do ensino dos estudantes.

A tendência é de os professores avaliarem o desenvolvimento dos estudantes em capacidades relativas à orientação por competências. Dessa forma, os estudantes têm cada vez mais reduzida a possibilidade de manifestação da sua singularidade e da sua subjetividade. Para o professor “C”, os estudantes não têm consciência de que são avaliados no trabalho por projetos.

Na Escola “B”, o trabalho por projetos é considerado a principal mudança introduzida devido à orientação por competências. Os professores “C” e “D”, principalmente, reclamam que muitos dos projetos não são elaborados pela própria escola, mas são exigências externas, principalmente, dos órgãos oficiais. Os projetos visam, principalmente, a mudanças das atitudes dos estudantes em relação aos problemas de meio ambiente, entre outros. Os conteúdos trabalhados são os que têm relação com os projetos. Assim, os conteúdos das disciplinas tendem a ser trabalhados em função da construção das competências pelos estudantes. Nesses termos, o trabalho pedagógico não é centrado na produção do conhecimento, mas na constituição de capacidades pelos estudantes. Portanto, com a instrumentalização dos conteúdos para o desenvolvimento das competências.

Para o professor “D”, um dos motivos de resistência dos professores à orientação por competências é a sua formação tradicional, voltada para o apego aos conteúdos. O professor considera que o trabalho por projetos contribui para flexibilizar a ênfase nos conteúdos e prioriza a mudança de comportamento. No entanto, ele também considera que as contradições no trabalho por projetos pode limitar a formação dos estudantes. Ele questiona as condições de trabalho.

## CAPÍTULO IX

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar o processo de implementação da orientação por competências em duas escolas, especialmente no Ensino Fundamental: uma vinculada a uma universidade estadual (Escola A) e outra que mantém parceria com empresa (Escola B).

Verificamos como os trabalhadores das referidas escolas estão colocando em prática a orientação do ensino por competências. Para isso, coletamos dados qualitativos nas escolas por meio dos seus documentos, tais como Livros de Atas, Plano Escolar, Plano de Gestão e outros. Observamos reuniões pedagógicas e, aulas dos estudantes. Realizamos entrevistas com as coordenadoras, professores, vice-diretora, pais e estudantes, considerando as questões suscitadas a partir da investigação dos documentos e das observações. Ainda utilizamos questionário visando à complementação de dados não revelados pelas entrevistas, além de pesquisar documentos oficiais mais recentes das escolas, produzidos após o nosso período de pesquisa de campo. Pesquisamos documentos dos órgãos estatais, dos setores empresariais e dos organismos internacionais.

A pesquisa é qualitativa e baseada em estudo de casos. Utilizamos os diferentes dados na constituição do texto, visando contemplar a análise do objeto de pesquisa em sua totalidade.

Embora nossa posição teórica tenha orientado o processo da pesquisa, problematizamo-la a partir consideração dos dados coletados. Assim, hipóteses, questões, método e o próprio referencial teórico foram sendo revistos e reconstituídos durante o processo da pesquisa. As categorias teóricas, assim como os teóricos, foram considerados como possibilidade de expressão da realidade.

As duas escolas que denominamos de “Escola A” e de “Escola B” implementaram a orientação do ensino por competências em todos os níveis, incluindo o Ensino Fundamental. Na Escola A, foi possível realizar a pesquisa contemplando desde a 1ª à 8ª séries. No entanto, na Escola B, a pesquisa foi realizada nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, pois com o processo de municipalização a Escola deixou de oferecer os quatro anos iniciais.

Verificamos que cada uma das escolas apresenta peculiaridade no processo de implementação da orientação por competências, revelando similitudes e diferenças. As diferenças são influenciadas, principalmente, pela organização do trabalho e pelas condições de trabalho dos trabalhadores.

Quanto à Escola A, verificamos que o seu vínculo com a universidade estadual a coloca em uma situação privilegiada em relação às escolas públicas do país. A Escola dispõe de mais recursos materiais e a sua localização no *Campus* da universidade a coloca em proximidade com os centros de pesquisa, além de seus trabalhadores e estudantes terem acesso aos recursos da própria universidade.

Entre os professores e a “Equipe Técnico-pedagógica”, todos possuem formação em nível superior, além de alguns serem especialistas e mestres. A jornada de trabalho dos professores é de 40 horas divididas em trabalho de docência, aperfeiçoamento profissional, pesquisa, preparação de aulas e atendimento aos estudantes. Eles são celetistas, mas têm relativa estabilidade.

A direção da Escola pode ser eleita entre os próprios professores da Escola. Entretanto, verificamos que esse processo de eleição da direção entre os professores da Escola é uma conquista recente. A Escola é subordinada à Faculdade de Educação da Universidade. Verificamos que tal relação limita a sua autonomia e situa a escola na relação de hierarquia da universidade.

Verificamos que as relações de trabalho na Escola são influenciadas pela organização do trabalho baseada na dominação racional-legal. Sendo assim, independente da qualificação dos trabalhadores, a resistência é circunscrita a tal condição.

Ao identificar-se com a instituição, a tendência é de os trabalhadores seguirem um código de conduta próprio às organizações burocráticas de dominação racional-legal, visando a sua permanência nela. Por isso, pode prevalecer a negociação. Sendo assim, a resistência se manifesta como expressão de uma racionalidade individual, como expressão da individualização e de pequenos passos de negociação. Portanto, não predomina a resistência coletiva.

Compreendemos que a condição burocrática e de submissão em relação à Faculdade Educação da Universidade dificulta a constituição da autonomia da Escola no sentido de ruptura à orientação oficial estadual e a possibilidade de ela criar alternativas a tal orientação.

Por isso, a Escola implementa a orientação por competências por meio dos PCN como uma obrigação, como reafirmação da dominação racional-legal. Os PCN são adotados para a orientação das competências na Escola.

No processo de implementação da orientação por competências na Escola a palavra competências não é utilizada. A orientação por competências é por meio da organização do ensino em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Verificamos que a direção assimila orientação por competências. A fala do diretor da Escola nas reuniões revela o seu questionamento quanto ao fato de a escola privilegiar os conteúdos conceituais em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais. A posição da direção é de viabilização da orientação por competências com os professores.

Verificamos que as coordenadoras, orientadoras também assumem a implementação da orientação por competências com os professores. A implementação é viabilizada de maneira burocrática e com pouco espaço para discussão.

As coordenadoras reconhecem que o fato de a orientação ser implementada e de os professores terem de organizar seus planos de ensino de acordo com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais não significa a viabilização destes na sala de aula. Verificamos que, durante as reuniões para a implementação da orientação, os professores revelam dúvidas e questionamentos que parecem expressar a acomodação e a resistência. Todavia, expressam principalmente a resistência difusa e individual.

Verificamos que o processo de avaliação dos estudantes é influenciado pela orientação por competências. Há a tendência de padronização da avaliação dos estudantes por meio da orientação em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. No entanto, entre as dúvidas dos professores, a principal é em relação aos conteúdos procedimentais e atitudinais. Embora por meio de suas dúvidas os professores revelem resistência, a avaliação de procedimentos e atitudes pode significar um maior controle de estudantes e professores. Na concepção dos professores, a atitude é vinculada a comportamento. Uma das discussões é no sentido de vincular o conceito atribuído ao estudante à avaliação de procedimentos e atitudes. Dessa forma, pode prevalecer o controle da relação do estudante com o conhecimento e a sua socialização visando à adequação na Escola por meio da disciplinarização.

As práticas pedagógicas das professoras de implementação da orientação por competências revelam similitudes e diferenças. Suas práticas revelam também acomodação e

resistência, mas principalmente a preocupação com o aprendizado do estudante de maneira significativa. Apesar das imposições, todas as professoras entrevistadas demonstram seriedade e comprometimento com a formação dos estudantes.

Verificamos que, apesar das dúvidas apresentadas pela professora “B”, ela orienta a sua prática para competências com ênfase na avaliação. Ela se apropria de tal orientação. Na viabilização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ela visa a uma prática significativa que contribua para que o estudante desenvolva a sua autonomia e a sua relação com o conhecimento.

A professora “C” também revela dúvida quanto aos conteúdos procedimentais e atitudinais, mas procura viabilizá-los com os estudantes, visando ao desenvolvimento da sua autonomia e contribuir para a relação do estudante com o conhecimento. Ela considera que a orientação por competências contribui para a prática do professor. A prática da professora também revela apropriação da orientação por competências.

A professora “A” considera a orientação por competências em sua prática pedagógica, mas como uma possibilidade de contribuir. Segundo a professora, o que prevalece na sala de aula é a experiência do professor, e não as exigências burocráticas. Ela demonstra mais resistência em relação à orientação por competências e refere-se a tal orientação como pedagogia do “al, al, al”.

Para ela, as orientações oficiais estatais são imposições burocráticas e nunca colocam alternativas à organização da sala de aula. A professora reafirma a relativa autonomia do professor e a sua capacidade para a criação de práticas com os estudantes. Dessa forma, a professora revela a especificidade do trabalho do professor, reafirmando a sua experiência e autonomia relativa.

Embora a fala da professora “D” tenha revelado a sua experiência quanto à orientação por competências em outra escola, ela expressou que a burocracia impede que os professores constituam sua autonomia e alternativas às orientações oficiais. Para ela, a burocracia dificulta o trabalho coletivo e a constituição de práticas criativas de professores e estudantes.

Verificamos que os pais de estudantes consideram a Escola A burocrática e fechada à participação. Eles criticam a implementação da orientação por competências na Escola por meio do questionamento da adequação da Escola às exigências estatais. A construção do

conhecimento em uma perspectiva utilitarista de acordo com a orientação por competências é criticada pelos pais.

Em suas práticas, as professoras revelam apropriação, acomodação e resistência à orientação do ensino por competências. Eles revelam conformismo ao resistir e resistência ao se conformar.

Na Escola B, a maioria dos professores não é estável e suas condições de trabalho são desfavoráveis, pois muitos trabalham em mais de uma escola. A rotatividade é predominante na direção e entre os professores. Por isso, há descontinuidade no trabalho da Escola, interferindo na implementação das orientações, principalmente, as estatais.

Verificamos que a parceria da Escola com a empresa antecede a implementação da orientação por competências. Aliás, em sua parceria com a escola, a empresa influencia seu trabalho pedagógico, principalmente, viabilizando cursos para os professores. A influência da empresa na escola ocorre no sentido da orientação do trabalho dos professores, visando aos resultados do trabalho. Nesse sentido, a empresa desenvolveu com a Escola um projeto de avaliação dos aspectos pedagógicos e administrativos que ainda é mantido pela Escola.

Os trabalhadores da Escola concordam com a parceria com a empresa e a considera necessária diante das necessidades da Escola e dos estudantes. Os trabalhadores justificam a parceria, principalmente pela possibilidade de emprego aos estudantes. Eles consideram que é importante a Escola ter referência da empresa em relação à força-de-trabalho que ela necessita. Dessa forma, há uma tendência de os professores reafirmarem a necessidade de formação dos estudantes de maneira utilitarista.

Verificamos que a Escola B reafirma a parceria com a empresa, além de desenvolver um projeto de outra empresa com os estudantes. Dessa forma, seus trabalhadores legitimam ação das empresas na Escola. Há influência das empresas no trabalho pedagógico da Escola.

Essa relação da Escola com as empresas e a influência delas no seu trabalho pedagógico explicitam a redefinição do papel do Estado quanto à educação escolar em um contexto de predominância da noção das competências como referência para a formação dos trabalhadores. Apesar de os professores questionarem o Estado quanto à sua responsabilidade com a escola, eles parecem considerar que a parceria com a empresa significa ganhos para a Escola e para os estudantes, além de contribuir para as suas necessidades de forma mais imediata. Assim, os

professores podem estreitar sua relação com a empresa e deixarem de reivindicar seus direitos ao Estado. Dessa forma, ocorre a legitimação dos princípios do setor privado na escola pública.

Verificamos que a implementação da orientação por competências na Escola é uma exigência da SEE/SP, e que a atuação de uma antiga diretora foi considerada pelos professores como favorável à implementação de tal orientação, pelo fato de eles a respeitarem como profissional. Aliás, os professores e a vice-diretora consideram que há necessidade de um líder para o desenvolvimento do trabalho na Escola. Os professores consideram o ensino por competências importante, mas questionam a ausência da SEE/SP na orientação com os professores.

A professora “B” afirma considerar a orientação por competências como uma contribuição à sua prática pedagógica. No entanto, para ela, a decisão quanto à implementação das orientações estatais é do professor. Ela reafirma a relativa autonomia do professor na sala de aula.

O professor “D” considera que a resistência dos professores quanto à orientação por competências deve-se à sua formação tradicional e à sua dificuldade de considerar outra proposta de formação. Ele critica a imposição de projetos pela SEE/SP, pois considera que os projetos têm de ser elaborados pela Escola e pela comunidade que entendem seus reais problemas. Para ele, a imposição da Secretaria é burocrática e interfere no trabalho realizado pela Escola.

Verificamos que a orientação por competências está sendo implementada na Escola por meio de projetos de trabalho. Além de a Escola elaborar seus próprios projetos, a SEE/SP impõe os dela à Escola. Verificamos também que a Escola implementa projetos que reafirmam a influência de empresas no seu interior. Os projetos enfatizam temas, tais como poluição sonora, meio ambiente, valores humanos, entre outros. Os conteúdos disciplinares são relacionados aos projetos, visando ao desenvolvimento das competências dos estudantes.

No entanto, a entrevista do professor “C” revela que o estudante está sendo prejudicado quanto à apropriação dos conteúdos disciplinares. A formação tende a limitar o estudante à sua própria realidade, determinando a sua condição de qualificação.

O professor “C” considera que as resistências dos professores ao ensino por projetos com ênfase nas competências devem-se à limitação da formação do estudante. Ele considera difícil a possibilidade de resistência individual do professor devido à forma como a Escola se organiza para orientar o ensino por competências e as condições de trabalho dos professores. Portanto, a

orientação por competências por meio de projetos de trabalho interfere na organização do trabalho na Escola.

Verificamos que o trabalho por meio de projetos parece reafirmar a formação dos estudantes por competências. Além disso, o ensino por projetos de trabalho facilita influência de empresas, SEE/SP na formação dos estudantes interferindo na autonomia da Escola e dos professores, fragilizando-os como profissionais.

Verificamos que a orientação do ensino por competências está sendo implementada nas duas escolas pesquisadas e influenciando na organização do trabalho, no currículo, no projeto pedagógico e na relação da Escola com o conhecimento. Verificamos que os professores apropriam-se de tal orientação, visando contribuir na formação dos estudantes. Entretanto, professores de ambas as escolas defendem a sua relativa autonomia na sala de aula, considerando que é possível aproveitar das orientações estatais o que interessa a sua prática pedagógica, eles reafirmam a especificidade do seu trabalho e a sua experiência pedagógica.

Verificamos que os professores “C” e “D” da Escola B, são os únicos que questionam o caráter ideológico da orientação do ensino por competências. Ao implementarem metodologicamente o ensino por competências, os demais professores não o problematizam sob a sua perspectiva ideológica. Assim, as discussões não são realizadas no plano político ideológico, são realizadas no campo pedagógico para a implementação.

Os professores revelaram em suas falas a influência da organização do trabalho na Escola e as suas condições de trabalho como limitadores da sua prática pedagógica com os estudantes. Todavia, verificamos que a orientação por competências nas escolas brasileiras não significa uma organização de trabalho menos burocrática e melhores condições de trabalho. O professor é responsabilizado quanto à formação do estudante em uma organização do trabalho escolar baseada na limitação da sua autonomia e na sua fragmentação coletiva, além do controle de ambos, professores e estudantes. Tal contexto é agravado pelas condições de trabalho desfavoráveis à realização do trabalho pedagógico.

As práticas pedagógicas dos professores, em relação à apropriação das orientações estatais e, particularmente, quanto à orientação por competências, podem constituir perspectivas de inovações nas escolas a partir das suas ressignificações e resistências. Portanto, a sala de aula é um espaço para futuras pesquisas em relação ao objeto de estudo.

Outra possibilidade de pesquisa em relação ao objeto de estudo é analisar a apropriação da orientação por competências em sistemas educacionais de diferentes países, principalmente em relação à organização do trabalho de suas escolas e as condições de trabalho dos trabalhadores da Educação visando analisar as similitudes e as diferenças no que se refere as resistências desses trabalhadores na perspectiva de uma formação menos utilitarista dos estudantes.

Uma das tendências de viabilização do ensino por competências parece ser o desenvolvimento de projetos de trabalho como orientação da prática pedagógica dos professores. O ensino por projetos parece reafirmar a constituição das competências dos estudantes. Tal estratégia de ensino está inserida no atual contexto de redefinição do papel do Estado na educação escolar pública. Assim, o ensino por projetos no contexto do currículo por competências pode contribuir para a ação do setor privado no âmbito das escolas públicas, para a influência deste no currículo e nos conteúdos do ensino. Dessa forma, pode influenciar a qualidade de ensino das escolas, pode significar mudanças na organização e nas condições de trabalho dos professores, além da perda da sua autonomia. O conhecimento escolar pode estar sendo instrumentalizado por meio do ensino por projetos com o objetivo de considerar os temas emergentes de acordo com a necessidade de desenvolvimentos dos conteúdos úteis.

No entanto, os professores e estudantes podem estar se apropriando do ensino por projetos como possibilidade de constituição de novas práticas pedagógicas e reafirmação da sua autonomia. Essa é outra possibilidade de investigação.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, G. R. O Ensino Técnico por competências: algumas contradições existentes entre os documentos de uma instituição dos sistemas e a prática pedagógica. GT Trabalho e Educação – ANPED, 2007.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190p.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*; fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 69, Campinas (SP), dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000400007&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400007&1)>. Acesso em: 11 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, Campinas (SP), ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-302001000200003&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302001000200003&1)>. Acesso em: 28 mar. 2006.

AGUIAR, M. A. S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do Governo FHC. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 73-90, set. 2002.

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). *Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa*. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.

ALGEBAILLE, M. E. B. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos à nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. V. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005. p. 193-206.

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: ZIBAS, D. M. L. *et al.* (Orgs.). *Gestão de inovações no Ensino Médio*; Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 15-48.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-71, maio 1991.

AMIM, S. Capitalismo, imperialismo e mundialização. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 15-36.

ANDRADE, F. A. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e Política no limiar do século XXI*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000. p. 59-78.

APPLE, M. W. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-148.

\_\_\_\_\_. Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, RS, n. 5, p. 107-132, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educando à direita*; mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana; v. 5). 304p.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, R. M. L. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteeaped/trabalhosposteriores.html>>. Acesso em: 14 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. O neopragmatismo e as limitações da pedagogia das competências. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, MT, v.13, n. 24, p. 42-61, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. PETRA: um modelo de formação profissional baseado na noção de competência. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 2, p. 118-135, ago./dez. 1997.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista; primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000. p. 41-62.

ARENDT, H. *A condição humana*. 8. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 354p.

\_\_\_\_\_. *Los orígenes del totalitarismo*. Versión española de Guillermo Solana. Madrid: Taurus Ediciones, 1974. 624p.

ARMENDANO, C. Apresentação. In: FERRETTI, C. et al. (Orgs.). *Gestão de inovações no Ensino Médio*; Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 9-13.

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 13 nov. 2007.

BANCO MUNDIAL. *O trabalhador e o processo de integração mundial*. Washington: Banco Mundial, 1995.

\_\_\_\_\_. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: Banco Mundial, 1996.

BARROSO, J. R. (Coord.). *Globalização e identidade nacional*. São Paulo: Atlas, 1999. 185p.

BATISTA, S. S. S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 182-205. dez. 2000.

BECKER, G. S. *El capital humano*; un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Versión española de Marta Casares y José Vergara. Alianza Universidad textos. Alianza Editorial National Bureau of Economic Research 1975 All rights reserved. Madrid: Ed. cast.: Alianza Editorial S. A., 1983.

BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios*; Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000. 96p.

BERNARDO, J. A autonomia nas lutas operárias. In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (Coords.). *Organização, trabalho e tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986. p. 103-14.

\_\_\_\_\_. A produção de si mesmo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 9, p. 3-17, jul.1989.

\_\_\_\_\_. Aridez e futilidade: parábola acerca da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 16, n. 51, p. 250-258, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. *Democracia totalitária*: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004. 168p.

\_\_\_\_\_. Depois do marxismo, o dilúvio? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.

\_\_\_\_\_. *Dialéctica da prática e da hegemonia*. São Paulo: Cortez; Porto [Portugal]: Edições Afrontamento, 1991. 88p.

\_\_\_\_\_. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 371p.

\_\_\_\_\_. *Estado*, a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998. 134p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*; uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 371-388, set. 2002.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). *Gestão da educação*; impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 148-176.

BORON, A. A nova ordem imperial e como desmontá-la. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37-88.

BRAGA, R. *A Nostalgia do Fordismo*; modernização e crise na teoria da sociedade salarial. São Paulo: Xamã, 2003. 246p.

\_\_\_\_\_. *A reestruturação do capital*; um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996. 298p.

BRASIL. Alfabetização como liberdade. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Básica. 2. ed. Brasília, PROEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1997. 126p.

BRASLAVSKY, C. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na Educação Secundária Latino-Americana na década de 90*. Brasília: UNESCO, 2001. 80p. (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 8).

\_\_\_\_\_. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/novasten.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2006.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*; a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. 379p.

BRITO, R. L. G. L. Clima e Cultura da escola: uma questão de administração. Associação Nacional de Políticas de Administração da Educação. *O Estado do conhecimento em Administração e Política da Educação*. 8 e 9 de nov. 1996. Universidade Metodista de Piracicaba.

BRUNO, L. E. N. B. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: \_\_\_\_\_; SACCARDO, C. (Coords.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

\_\_\_\_\_. Reorganização econômica, reforma do Estado educação. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). *Educação e Estado*: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 3-20.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BERNARDO, J. *Estado*; a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998. p. V-IX.

CAFARDO, R. Metade dos melhores colégios está no Rio. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 jun. 2007. Especial, p. H2.

\_\_\_\_\_. Só 0,2% das escolas públicas tem desempenho de país desenvolvido. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 jun. 2007.

CAMPILLO, N. Accion y critica de la modernidad em Hannah Arendt. Madrid. *Revista Leviatán*. De Hechos e Ideas, n. 67, primavera, II época, 1997.

CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1993. 184p.

CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Tradução equipe de tradutores do Instituto de Letras da Puc-Campinas. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. 340p.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula; gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999. 248p.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Disponível em: <<http://209.85.165.104/search?q=cache:gB37fDnM9AAJ:www.rioei.org/deloslectores/>>. Acesso em: 23 fev. 2007.

CARVALHO, R. Q. Capacitação Tecnológica Limitada e uso do Trabalho na Indústria Brasileira. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Revista da Fundação SEADE, v. 8, n. 1, p. 133-43, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994, p. 93-127.

\_\_\_\_\_. Projeto de primeiro mundo com conhecimento e trabalho terceiro? *Estudos Avançados*, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, São Paulo, v. 7, n. 17, p. 35-79, jan./abr. 1993.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social; uma crônica do salário*. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. 611p.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Tradução Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura; revisão técnica Denis Rosenfield. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CATTANI, A. D. Autonomia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Trabalho e tecnologia; dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed Universidade, 1997. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trabalho e tecnologia; dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. (1. Artes de Fazer). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAIM, C. A conta da ignorância é pesada. *Exame*. São Paulo. v. 26, n. 26, p. 66-70, dez. 1994.

CHAUI, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 184p.

\_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 368p.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 336p.

\_\_\_\_\_. *Tobin or not Tobin? Porque tributar o capital financeiro internacional em apoio aos cidadãos?* Tradução Maria Teresa Van Acker [*et al.*]. São Paulo: Editora UNESP: ATTAC, 1999. 80p.

CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco mundial*. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999. 320p.

COELHO, T. *O que é indústria cultural*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

CONCEIÇÃO, O. A. C. A Escola da Regulação. In: CATTANI, Antônio D. (Org.). *Trabalho e Tecnologia*; dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997. p. 76-82.

CORDÃO, F. A. Apresentação à Edição Brasileira. In: ZARIFIAN, P. *O modelo da competência*; trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução Eric Roland René Heneault. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. p. 9-32.

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso; o modelo japonês de trabalho e organização*. Tradução Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994. 209p.

COSTA, J. F. *Razões públicas, emoções privadas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 148p.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, maio/jun./ago. 2005.

COUTINHO, C. N. Prefácio. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 11-13.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

Declaração Mundial de Educação para todos; satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 14, p. 68-72, dez. 1992.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*; estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução Ana Isabel Paraguay; Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992. 168p.

DELORS, J. *et al. Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. 288p.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteeanped/trabalhosposter.html>>. Acesso em: 14 ago. 2006.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 18, n. 60, p. 51-63, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação & trabalho & competência*: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. 226p.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, E. *Globalização, reformas econômicas e elites empresariais*: Brasil anos 1990. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. 116p.

DOURADO, L. F. Gestão da educação escolar. Brasília; Universidade de Brasília – Centro de Educação à distância, 2006. Disponível em: <<http://209.85.165.104/search?q=cache:WdKW5IQVms4J:portal.mec.gov.br/seb/arquiv>>. Acesso em: 25 fev. 2007.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 71, p. 78-115, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotsky*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Sobre o construtivismo*; contribuições a uma análise crítica. Capinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vigotsky e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001. 296p. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

DUPAS, G. *Economia Global e Exclusão Social*; pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 219p.

\_\_\_\_\_. Empresas Transnacionais, Globalização e Emprego; oportunidades e riscos. Coleção Documentos/ Série Assuntos Internacionais. *Instituto de Estudos Avançados/USP*, São Paulo, n. 44, abr. 1996.

\_\_\_\_\_. O mito do progresso. *Novos Estudos*. São Paulo, n. 77, p. 73-89, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. *O mito do progresso*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 145p.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ELIAS, N. *A condição humana*: considerações sobre a evolução da humanidade, por ocasião do quadragésimo aniversário do fim de uma guerra (8 de maio de 1985). Tradução Manuel Loureiro; revisão literária e técnica de Rafael Gomes Filipe. *Memória e Sociedade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: Difusão Editorial, Ltda. (DIFEL) Lisboa, 1985. 132p.

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Organizado por Michael Schroter; tradução Vera Ribeiro, revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 201p.

\_\_\_\_\_. *Norbert Elias por ele mesmo*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 166p.

\_\_\_\_\_; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

\_\_\_\_\_. *Sobre o tempo*. Editado por Michael Schroter; tradução Vera Ribeiro; revisão técnica, Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 165p.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 1990. p. 17-38. (Universidade Popular).

ESTADO DE MINAS. Corte de verbas para a Educação gera repúdio. Belo Horizonte, jul. 1994. p. 15.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 51-84.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. A questão social do novo milênio. Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FAGNANI, E. *Política Social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade*. Campinas, SP: Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995 (Tese, Doutorado em Ciências Econômicas).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252p.

\_\_\_\_\_. *Educar em tempos incertos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 128p.

FERRETTI, C. J. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

\_\_\_\_\_. Reestruturação da Produção e da Educação. In: SINGER, Paul (Org.). *Empresa Social e Globalização; administração autogestionária: uma possibilidade de trabalho permanente*. São Paulo: ANTEAG, 1998. p. 67-73.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 17-70.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 252p.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 144, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-742001000300009&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-742001000300009&1)>. Acesso em: 14 abr. 2006.

FLEURY, M. T. L.; SHINYASHIKI, G. T.; STEVENATO, L. A. Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. In: MOTTA, F. C. P. ; CALDAS, M. P. (Orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 273-292.

FLEXA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 1, p. 21-36.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. (Org.). *Gestão Democrática da Educação; desafios contemporâneos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p. 46-63.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro; Revisão e supervisão técnica Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

FOUCAULT, M.. *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 79p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 18. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. 288p.

FREITAS, A. B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 38-55.

FRIEDMANN, G. *O trabalho em migalhas, especialização e lazeres*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-28.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade de como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 25-49.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 234p.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FUNARO, V. M. B. O. *et al. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP*: documento eletrônico e impresso. São Paulo: Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses (SIBi-USP), 2004. 115p. (Cadernos de Estudos; 9).

GALL, N. A luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 15. jul. 2007. p. A28.

GENTILI, P. A falsificação do consenso; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 144p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia da Exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 169-95.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 20).

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 65-75.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação; para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GORENDER, J. Globalização, Revolução Tecnológica e Relações de Trabalho. *Estudos Avançados*, São Paulo: Universidade de São Paulo - Instituto de Estudos Avançados, Serie Assuntos Internacionais, n. 47, set. 1996.

GROS, D. B. Liberalismo, empresariado e ação política na Nova República. In: DINIZ, E. (Org.). *Empresários e modernização econômica; Brasil anos 90*. Florianópolis: Ed. UFSC, IDACON, 1993. 153p. p. 133-153.

HABERMAS, J. A nova intransparência; a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 18, set. 1987.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. *et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.

\_\_\_\_\_. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: HIRATA, H. Quem fabrica a qualidade é o trabalhador. *O Bode Berra*, Belo Horizonte, n. 5, 2ª quinzena de ago. 1993. Folha solta - Encarte Especial.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho e qualidade industrial. *Estudos Avançados*, São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Estudos Avançados, Série Política Científica e Tecnológica, n. 13, dez. 1991.

HIRATA, H.; MARX, R.; SALERNO, S.; FERREIRA, C. G. Alternativas Sueca, Italiana e Japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Estudos Avançados, Série Política Científica e Tecnológica, n. 6, maio 1991.

HOBBSBAWN, E. *Pessoas extraordinárias; resistência, rebelião e Jazz*. Tradução Irene Hirsch, Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 432p.

HORKHEIMER, M. *Teoria crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

HOUTART, F. A mundialização das resistências e das lutas contra o neoliberalismo. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 89-98.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n. 4, p. 3-21, 1991.

IANNI, O. *A sociedade global*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D., MIRANDA, H. T., MENEZES, L. C. FISCHMANN, R. (Orgs.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 39-49.

\_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JARAMILLO, M. *et al. Educação em crise*. Porto Alegre: Ortiz: IEE, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação e liberdade: O Estado perdeu todas as suas atribuições. In: \_\_\_\_\_. *et al. Educação em crise*. Porto Alegre: Ortiz: IEE, 1994. p. 18-35.

JONES, B.; WOOD, S. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. In: KERN, H.; SCHUMANN, M. *Sociologie du travail*, Paris, n. 4, 1984. p. 407-421.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Local: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOBER, C. M. *Qualificação profissional; uma tarefa de Sísifo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 156p.

KUENZER, A. Z. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. GT Trabalho e Educação – ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/classicos/textos/2004/11/conhecimento-e-competncias-no->> Acesso em: 16 out. 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, jan./fev./mar./abr. 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 203 p. (Coleção Educação Contemporânea).

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. Tradução Otto Lamy de Correa. São Paulo: Claridade, 2003. 93p.

LANG, A. B. S. G. (Org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001. 197p.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2. ed. São Paulo: CERU, 1999. 108p.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neo-liberalismo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Estado e Políticas no neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 151-77.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340p.

LEHER, R. A universidade nos países periféricos e o projeto de autonomia do MEC, *Revista Adunicamp*. Campinas, SP, v. 1, n. 2.

\_\_\_\_\_. Educação em tempos desiguais: reconstrução da problemática trabalho-educação. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteeanped/trabalhos/leher.pdf>> Acesso 14 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002. p. 145-176.

LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*, São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, J. C. Reformas democráticas e contra-reformas neoliberais. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Revista da Fundação SEADE, v. 10, n. 4, p. 27-36, out./dez. 1996.

LEITE, M. P. A intersecção da Sociologia do Trabalho e da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP): Papirus, v. 13, n. 1, p. 15-20, abr. 1992.

\_\_\_\_\_. Qualificação, Desemprego e Empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Revista da Fundação SEADE, v. 11, n. 1, p. 64-9, jan./mar. 1997.

LEITE, M. P.; SILVA, R. A. *Modernização Tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. São Paulo: Iglu, 1991.

LEO MAAR, W. Adorno, semiformação e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A. (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 193-209.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola; teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. E. A. *Os equívocos da Excelência*. São Paulo: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. O significado do trabalho humano. In: CARVALHO, A. O. (Org.). *Administração contemporânea; algumas reflexões*. Belo Horizonte: UFMG, 1988. p. 69-89.

LIMA, M. L. R. Métodos de ensino: da proposição formal à mediação com a prática social. *Educ. Rev. Belo Horizonte* (7), p. 22-26, jul. 1988.

LINHARES, C. F. S. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectiva para a formação de professores. *Educação e Sociedade*, n. 50, p. 170-190, abr. 1995.

LINHART, D. *A desmedida do capital*. Tradução Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007. 244p.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*: São Paulo, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <[anpedrevista@infolink.com.br](mailto:anpedrevista@infolink.com.br)>. Acesso em: 2 de maio de 2007.

LOPES, J. R. A complexidade das competências humanas na atividade de trabalho. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, MT, v. 13, n. 24, p. 111-120, jul./dez. 2004.

LUA NOVA. Revista de Cultura e Política. Equidade cosmopolita. n. 47, 1999.

MACHADO, L. R. S. Educação Básica, empregabilidade e competência. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 4, p. 80-95, ago./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, U. Invasão na USP revela um desejo paradoxal por ordem. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 jun. 2007. p. A16.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MANIR, M. O apagão anunciado de professores. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 jul. 2007. Aliás, p. J3.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARKERT, W. Mudanças qualificacionais, formação profissional e politecna na Alemanha contribuição para o relacionamento entre educação geral e formação profissional. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 105, p. 87-114, 1991.

\_\_\_\_\_. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 177-197, ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trabalho, Qualificação e Politecna*. Campinas (SP): Papyrus, 1996. p.123-29.

MARKOFF, J. Globalização e democracia: conexões conturbadas. In: BARROSO, J. R. (Coord.). *Globalização e identidade nacional*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 65-97.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 22, n.77, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101001000400003&1...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101001000400003&1...)>. Acesso em: 21 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. Disponível em:  
<<http://209.85.165.104/search?q=cache:Y1Mc4GMxcSAJ:www.scielo.br/pdf/cp/n115/a>> Acesso em: 21 fev. 2007.

MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado em Educação).

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa (Portugal): Moraes Editores, 1978. 265p.

\_\_\_\_\_. *O Capital*; livro I Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas Ltda., 1978. 152p.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1983. 100p.

MASÓ, A. *Hannah Arendt tres escritos en tiempo de guerra*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2000. 108p.

MATHIAS, S. K. *A militarização da burocracia; a participação militar na administração federal das comunicações e da Educação 1963-1990*. São Paulo: UNESP, 2004. 227p.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-40.

MEDEIROS, J. A. As novas Tecnologias e a Formação dos Pólos Tecnológicos Brasileiros. *Estudos Avançados*, São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Estudos Avançados, Série Política Científica e Tecnológica, n. 5, out. 1990.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 64, p. 51-86, set. 1998.

MELLO, S. C. *Norberto Bobbio e o debate político contemporâneo*. São Paulo: AnnaBlume: Fapesp, 2003. 178 p.

MELO, M. C. L. Estratégias do(s) empregado(s) no cotidiano das relações de trabalho: a construção de processos de auto-regulação. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS (Orgs.). *“Recursos” Humanos e subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 168-184.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 79p.

\_\_\_\_\_. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. 296p.

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004. 568p.

MINAS GERAIS. Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais. Conselho de Educação do Sistema FIEMG. Parceria Empresa-Escola: desenvolvimento e cidadania. Belo Horizonte, MG. s.d. 20p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993. 136p.

MIRANDA, K. O trabalho docente na acumulação flexível. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>> Acesso em: 2 ago. 2007.

MIRANDA, M. G. O novo paradigma do conhecimento e as políticas educativas na América latina. Caxambu: ANPED, 1996. Mimeografado.

MOISES-PERRONE, L. Para que servem as humanidades. *Folha de São Paulo*, São Paulo, domingo, 30 jun., 2002. Caderno Mais!, p. 9-10.

MONCLÚS, A.; SABÁN, C. *La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*. Madrid: Fondo de Cultura Económica/Ediciones UNESCO, 1997. 375p.

MONFREDINI, I. *Cultura escolar, trabalho docente e políticas educacionais*. Texto impresso. s.d.

MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”; Estado e “terceiro setor” em questão. *Serviço Social & Sociedade*, n. 59, p. 47-79, mar.1999.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). Cultura e organizações no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-37.

MOTTA, F. C. P. Cultura nacional e cultura organizacional. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Orgs.). *“Recursos” humanos e subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 197-207.

\_\_\_\_\_. *O que é Burocracia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 116p.

\_\_\_\_\_. *Organização e poder: Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas, 1986. 144p.

\_\_\_\_\_; BRESSER-PEREIRA, L. C. *Introdução à organização burocrática*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 292p.

MOURA, R. O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões. Disponível em: <<http://members.tripod.com.Rmoura/autonomia.htm>> Acesso em: 21 fev. 2007.

NEIBURG, F.; PONTES, H.; SOUZA, J.; WAIZBORT, L. (Orgs). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 157p.

NERI, A. A. (Org.). *Gestão de RH por competências e a empregabilidade*. Campinas (SP): Papirus, 1999.

NETO, A. C.; ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./ jun. 2000.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. *Brasil 2000; nova divisão de trabalho na Educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e Desenvolvimento; retoma-se uma velha discussão? *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.105, p.25-50, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O empresariamento da Educação; novos contornos do ensino superior no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, M. A. L. G. *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

NOLETO, M. J. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003. 88p.

NORONHA, O. M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002. 124p.

NOVA ESCOLA. jan./fev. 2003, p. 23-4.

\_\_\_\_\_. maio 1993.

NUNES, T. S. F. Educação Profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente. GT Trabalho e Educação – ANPED, 2007.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Outro triste retrato do ensino. São Paulo, 24 jun. 2007. Notas e Informações, p. A3.

\_\_\_\_\_. Parcerias na Educação. São Paulo, 18 ago. 2006. Notas e Informações, p. A3.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica e Reestruturação Capitalista; Gestão do Trabalho e da Pobreza*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999. (Tese, Doutorado).

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Gestão democrática da educação*; desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 3 jun. 2007.

OLIVEIRA, F. A colonização da política. *Seminário SESC/SP*. O esquecimento da política; cultura e pensamento em tempos de incerteza. 23 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A colonização da política. *Seminário SESC/SP*. O esquecimento da política; cultura e pensamento em tempos de incerteza. São Paulo, caderno textos, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. Educação profissional: um percurso histórico até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 167-206.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 5, p. 51-63, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; \_\_\_\_\_. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 139-161, dez. 2000.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 1987. 234p.

PAIVA, V. Que Política Educacional Queremos? *Educação e Sociedade*, n. 21, p. 122-40, maio/ago. 1985.

\_\_\_\_\_. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M. L.; RIBAS, D. (Orgs.). *Fim de século*; desafios da Educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990. p. 95-122.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Transformação produtiva e equidade*, a questão do ensino básico. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARAGUASSÚ, L. Ensino piora em quase todos os níveis. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 fev. 2007. p. A16. Vida &. Cenário da Educação brasileira.

\_\_\_\_\_. Para as 5 mil piores, atenção especial do MEC. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 jun. 2007. Especial, p. H4.

PEREIRA, J. S. F.; FIDALGO, F. A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 111-166.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração pública gerencial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. 316p.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999. 453p.

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207p.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista concedida à *Revista Nova Escola*, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade? *Pátio, Local*, v. 6, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002.

PETERS, M. Governabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 211-224.

PLANTAMURA, V. *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 216p.

PINTO, J. M. R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

PIRES, J. L. V. A proposta de parceria empresa-escola da Federação das Indústrias do estado de Minas Gerais (FIEMG) e suas diretrizes para as escolas públicas. Belo Horizonte: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1997. (Bolsa de Aperfeiçoamento).

\_\_\_\_\_. *Qualidade Total na Educação; um projeto neoliberal em curso (estudo de caso)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Programa Especial de Treinamento (PET/CAPES), abr./1996. (Monografia, Administração Escolar).

\_\_\_\_\_. *Qualidade Total nas Escolas Públicas; uma decisão política como resposta à demanda econômica (o caso de Minas Gerais)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. 358p. (Dissertação de Mestrado).

POCHMANN, M. Algumas considerações sobre a reestruturação produtiva no Brasil. In: Os Trabalhadores e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. *Revista Seminários e Eventos*, São Paulo, DIEESE, n. 1. p. 36-8, set. 1994.

\_\_\_\_\_. Como se não bastasse. Entrevista concedida a João Marcos Rainho. *Educação*, v. 28, n. 251, p. 7-9, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Desestruturação do mercado de trabalho. *Teoria e Debate*, v. 11, n. 37, p. 46-8, fev./mar./abr./ 1998.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, Campinas (SP), ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-302001000200008&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302001000200008&1)>. Acesso em: 28 mar. 2006.

POPKEWITZ, T. S. Reconstituindo o professor e a formação de professores; imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. Tradução Miriam Jorge Warde e Luiz Ramires. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas (SP), n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 7, p. 141-169.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>> Acesso em: 16 set. 2006.

\_\_\_\_\_. A Educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, Campinas (SP), set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-302002008000020&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302002008000020&1)>. Acesso em: 14 abr. 2006.

REHDER, M. Melhor escola de São Paulo fica em 90º lugar entre as municipais do País. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 jun. 2007. Especial, p. H4.

ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. Disponível em: <[http://www.scielo.br.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000300005&1](http://www.scielo.br.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300005&1)>. Acesso em: 23 fev. 2007.

REGIME DE TRABALHO EMPREGO PÚBLICO. Disponível em: <[http://64.233.169.104/search?q=cache:OXegFxZzxMYJ:www.consad.org.br/novo\\_site//>](http://64.233.169.104/search?q=cache:OXegFxZzxMYJ:www.consad.org.br/novo_site//>)> Acesso em: 2 ago. 2007.

RODRIGUES, D. A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva marxista. GT Trabalho e Educação – ANPED, 2007.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-116.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. (Orgs.). Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B.R. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1997. 207p.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados; o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SADER, E; PAOLI, M. C. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 39-67.

SADER, E. Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 122-45.

SALM, C. Reestruturação da produção e da Educação. In: SINGER, P. (Org.). *Empresa social e Globalização: administração autogestionária: uma possibilidade de trabalho permanente*. São Paulo: ANTEAG, 1998. p. 51-59.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANDER, B. *Consenso e conflito; perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984. 154p.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber livro Editora, 2005. 139p.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 349-370, set. 2002.

SANTOS, N. E. P.; FIDALGO, F. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-110.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 2, p. 4-7, dez. 1985.

\_\_\_\_\_. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 19-23, jul. 1985.

\_\_\_\_\_. Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 2, p. 84-93. ago./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (10), p. 26-30, dez. 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1992. 146p.

SÃO PAULO. Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Documento FIESP. Livre para crescer; proposta para um Brasil moderno. São Paulo: Cultura Editora Associados, ago. 1990.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Plano Estadual de Educação (s.d., a). Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 15 dez. 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 135-179.

SEGNINI, L. R. P. *Bradesco; a liturgia do poder*. São Paulo: PUC/SP, 1986. 375p. (Tese, Doutorado em Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. *Mulheres no Trabalho Bancário*, difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 209p.

\_\_\_\_\_. Sobre a identidade do poder nas relações de trabalho. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (orgs.). *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989. v. 2, p. 89-112.

SENGUPTA, S. Em meio ao boom tecnológico, Índia tem mais empregos do que trabalhadores. UOL Mídia Global. Tradução: Danilo Fonseca. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/nytimes/2006/10/17/ult574u7054.jhtm>>. Acesso em: 17 out. 2006.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarrita. 7. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2003. 208p.

\_\_\_\_\_. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2006. 192p.

\_\_\_\_\_. *Autoridade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001. 274p.

\_\_\_\_\_. *O declínio do homem público; as tiranias da intimidade*. Tradução Lygia Araújo Watanabe. 5ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Respeito; a formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004. 333p.

SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 296p.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004. 152p.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do Estado e da Educação; no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002. 136p.

\_\_\_\_\_. Mudanças estruturais no capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

SILVA, J. M. A. P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. Disponível em:

<<http://209.85.165.104/search?q=cache:3i6WZg1b60MJ:www.scielo.br/pdf/cp/n112/16>>.

Acesso em: 23 fev. 2007.

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento; a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, M. A. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação).

SILVA, M. A. Currículo e Projeto Pedagógico. *Dois Pontos*: Belo Horizonte, nov./dez. 1997.

SILVA, M. V. O ethos empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteampd/trabalhosposterres.htm>>.

Acesso em: 14 ago. 2006.

SILVA, T. T. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 20-30, nov. 1993.

SILVEIRA, P. Narcisismo: sintoma social? *Tempo social*; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 129-144, 2. sem. 1990.

SINISI, L. Um estudo sobre o Programa de Fortalecimento Institucional nas escolas de Ensino Médio da cidade de Buenos Aires. In: VITAR, A. et al. (Orgs.). *Gestão de Inovações no Ensino Médio; Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 49-82.

SOBRAL, Isabel. Wal-Mart investe R\$ 1,2 bi no Brasil. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 nov. 2007, p. B14.

SOUZA, A. N. *A política educacional para o desenvolvimento e o trabalho docente*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1999 (Tese, Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. A racionalidade Econômica e a Política Educacional em São Paulo. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 78-91, jan./abr. 2002.

SOUZA, D. B. A superação do determinismo econômico nas análises sobre as inovações: possíveis contribuições do aporte gramsciano. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 13-19, jan./abr. 1997.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação na Educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA SILVA, C. L. A era das conexões. *Senac*, especial 60 anos 2006, p. 27.

STEHR, N. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42, São Paulo, fev. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artex&pid=S0102-00000100007&In...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S0102-00000100007&In...)> Acesso em: 5 fev. 2007.

STEINGART, G. Classe média dos Estados Unidos é o primeiro grupo derrotado pela globalização. UOL Mídia Global. Tradução Danilo Fonseca. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2006/10/25/ult2682u235.jhtm>>. Acesso em: 25 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Como a globalização reduz os salários no Ocidente. UOL Mídia Global. Tradução George El Khouri Andolfato Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2006/10/17/ult2682u223.jhtm>>. Acesso em: 17 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Consumidores estão matando o Estado do bem-estar social. UOL Mídia Global. Tradução Luiz Roberto Mendes Gonçalves. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2006/10/31/ult2682u240.jhtm>>. Acesso em: 31 out. 2006.

\_\_\_\_\_. Uma baixa causada pela globalização: a morte dos sindicatos. UOL Mídia Global. Tradução Danilo Fonseca. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2006/10/28/ult2682u239.jhtm>>. Acesso em: 28 out. 2006.

TAKAHASHI, F. Alunos do 3º ano têm nota de 8ª série. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 out. 2007. Caderno Cotidiano, p. C1.

TANGUY, L. De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores definiciones y usos de la noción de competencias. Impreso en Argentina, 2001. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/neffa/5tanguy.pdf>> Acesso em: 15 maio 2007.

\_\_\_\_\_. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 67, p. 49-69, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 15-24.

\_\_\_\_\_. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: \_\_\_\_\_.; ROPÉ, F. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 25-68.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILPUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2002. 152p. (Série Educação em Ação).

\_\_\_\_\_. Editorial. In: ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). *Cidadania e Educação; rumo a uma prática significativa*. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999. p. 7-11.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, 66 (154), p. 432-47, set./dez. 1985.

TEIXEIRA, M. C. S., PORTO, M. R. S. Gestão da escola: novas perspectivas. 1º *Seminário da ANPAE/Sudeste-SP. O Estado do conhecimento em Administração e Política da educação*. 8 e 9 de nov. 1996. Universidade Metodista de Piracicaba.

TELLES, V. S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-48, 1º sem. 1990.

TERRA, H. Seleção por competências. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 de jun. de 2007. Caderno Emprego, p. Ce3.

TOMASI, A. (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004. 160p. (Prática Pedagógica).

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1985. 228p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Marxismo Heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 228p.

\_\_\_\_\_. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo. n. 20, p. 40-5. jan./abr.1985.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o socialismo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1986. 95p. (Projeto passo à frente. Coleção polêmica; 5).

TREVISAN, L. *Educação e trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. 247p.

\_\_\_\_\_. Economistas e empresários discutem o ensino. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 29 ago. 2004. Cultura – Educação, Caderno 2. s.p.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 71-99, dez. 2001.

TURRA, N. C. Poder e Educação no capitalismo contemporâneo. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – A questão social no novo milênio. Coimbra 16, 17 e 18 de set. 2004. Disponível em: url <<http://www.ces.uo.pt/LAB2004>>. Acesso em 18 jan. 2007.

VALE, J. M. F. O projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, V. (Org.). *Formação do educador e avaliação institucional*. Bauru, SP: UNESP, 1999. p. 69-76.

VARELA, J. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

VELOSO, M. O trabalhador do futuro. *Gazeta Mercantil*. São Paulo, jun. 1995.

VILLAVICENCIO, D. Por una definición de la calificación de los trabajadores. *IV Congreso Español de Sociología entre los Mundos*, Madrid 24-26, sep. 1992.

WEBER, M. *Economía y Sociedad; esbozo de sociología comprensiva*. Edición preparada por Johannes Winckelmann. Nota preliminar de José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugênio Ímaz, Eduardo García Máynez y José Ferrater Mora. Fondo de Cultura Económica, 1993.

WEREBE, M. J. *30 anos depois; grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994. 304p.

WERTHEIN, J. Inclusão na sociedade do conhecimento. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 2007. Espaço Aberto, p. A2.

WOOD, E. M. Trabalho, classe e estado no capitalismo global. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 99-121.

WU, C. *Privatização da cultura; a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006. 408p.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil; a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990. 184p.

YAZBECK, L. Os saberes locais e internacionais como possibilidades de contribuição para políticas públicas e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação educacional*, n. 25, p. 231-251, jan./jun. 2002.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. C.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

ZARIFIAN, P. Competences et organisation qualifiante en milieu industriel. In: MINET, F.; PARLIER, M.; WITTE, S. *La compétence: my the, construction ou réalité*. Paris: L'Harmattan, 1994.

\_\_\_\_\_. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Tradução Eric Roland René Heneaut. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. 192p.

\_\_\_\_\_. Valor, organização e competência na produção de serviço (Esboço de um modelo de produção de serviço). *Seminário Temático Interdisciplinar – Os estudos do Trabalho: Novas problemáticas, Novas Metodologias e Novas Áreas de Pesquisa*. 4ª Sessão: Trabalho e Produtividade no Terciário. São Paulo, 3 dez. 1999. Realização USP-UNICAMP-CEBRAP. Patrocínio: SENAC-SP.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: \_\_\_\_\_. *et al.* (Orgs.). *Gestão de inovações no Ensino Médio; Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 83-138.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Gestão de inovações no Ensino Médio; Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.