PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Mestrado em Educação

CURRÍCULO E COMPETÊNCIA:

UMA ORQUESTRAÇÃO POSSÍVEL?

UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO NOTURNO DA REDE MUNICIPAL DE BETIM

Thais Almeida Costa

BELO HORIZONTE

2004

Thais Almeida Costa

**CURRÍCULO E COMPETÊNCIA:
UMA ORQUESTRAÇÃO POSSÍVEL?**

UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO NOTURNO DA REDE MUNICIPAL DE BETIM

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inez Salgado de Souza

BELO HORIZONTE
2004

Dedico esta dissertação ao Kenneth, meu marido, meu amigo, meu companheiro. Aquele que tornou possível este sonho, que me faz acreditar que sempre podemos ir mais além. Obrigada por me fazer feliz, por tornar cada momento da vida mais especial e divertido, por mostrar que o amor se constrói a cada dia, a cada sorriso, a cada conquista e a cada abraço. Sem você eu não conseguiria chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, por compreenderem que foi preciso me afastar para crescer. Eternamente serei grata pela dedicação, carinho e segurança que sempre me transmitiram. Vocês me ensinaram a caminhar. Amo vocês.

Aos meus avós, pelo exemplo de vida e coragem, e aos meus irmãos que, se fazem presentes a cada gesto de carinho. Vocês sempre estarão comigo, onde quer que eu esteja.

À Maria Inez, orientadora que se tornou uma amiga. Amiga que me deu apoio e força para a realização dessa conquista. Obrigada pela paciência e dedicação. Com você, aprendi o sentido do conhecimento; aprendi que escrever pode ser um ato tranquilo, um exercício que exige concentração e vontade.

Aos meus colegas de curso, em especial os da linha de pesquisa: Marlice, Débora, Bené Geralda e Denise. Estudar com vocês foi compartilhar alegrias, angústias, boas risadas e muitas “bobagens”. Vocês me acolheram nessa cidade que parecia distante, fizeram com que o estranho se tornasse familiar e aconchegante.

Aos professores e equipe de funcionários do mestrado, por tornarem a convivência durante o curso um ato de troca, companheirismo e crescimento.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro, o que permitiu que me dedicasse da melhor forma possível aos estudos.

Aos professores e equipe da “Escola Municipal Castro Alves”, por me fazerem acreditar que ainda é possível uma educação pública de qualidade. Seus sinceros relatos foram decisivos para a realização desta pesquisa.

À Equipe de Educação Noturna da Rede Municipal de Betim, que me acolheu como uma parceira de trabalho. Agradeço pela disponibilidade e confiança.

SUMÁRIO

RESUMO	07
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
1.1 Currículo e Competência.....	16
1.1.1 Sobre a noção de Competência.....	17
1.1.2 A atual ascensão da noção de competência.....	20
1.1.3 A ascensão dos “currículos por competências”	28
1.2 O Currículo por Competências no contexto das inovações e propostas educativas: definindo as questões.....	38
1.3 Aspectos metodológicos: Estudo de caso.....	45
1.3.1 A coleta dos dados.....	47
CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE BETIM: A PROPOSTA OFICIAL	51
2.1 O currículo e o contexto da sua elaboração.....	51
2.2 Quando a competência se torna “princípio de organização curricular”	60
2.3 Discursos pedagógicos incorporados ao Currículo por Competências.....	67
2.4 As ações propostas pelo Currículo por Competências.....	73
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA, OS PROFESSORES E O CURRÍCULO	81
3.1 A Escola Municipal Castro Alves: Compendo o cenário.....	82
3.1.1 Organização e Funcionamento	86

3.2 Os Professores e o Currículo por Competências.....	88
3.2.1 O professor e o conceito de competência.....	89
3.2.2 O professor e a concepção do Currículo por Competências.....	96
3.2.3 A dificuldade frente aos conceitos: a formação e a participação do docente na elaboração do Currículo por Competências.....	106
 CAPÍTULO 4 - O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR	111
4.1 O Currículo em ação.....	113
4.1.1 As ações implementadas.....	114
4.1.2 As ações não implementadas.....	122
4.1.3 O currículo construído no cotidiano.....	127
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
 ANEXOS	150

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a atual ascensão da noção de competência e a sua influência nas reformas curriculares da educação básica. Busca-se compreender como estão sendo estruturados e formulados os currículos organizados em função da noção de competência e como estes estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola. Para atingir estes objetivos, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo, no ensino noturno da Rede Municipal de Betim, que havia formulado e implantado em suas escolas um Currículo por Competências. Em função da complexidade dos processos inerentes à implantação de qualquer proposta curricular, o currículo em questão é analisado em duas dimensões: na dimensão oficial, através da análise do texto da proposta e dos depoimentos daqueles responsáveis pela mesma; e na dimensão real, a partir da investigação do cotidiano de uma das escolas da rede, tomando como referências a fala dos docentes e os significados construídos por eles frente à implantação deste currículo. Os dados indicam que a noção de competência é tomada como principal fator de organização curricular, assumindo papel de destaque frente aos conteúdos a serem ensinados. No entanto, por ser uma noção plástica e polissêmica, não é compreendida pelos docentes, que acabam por relacioná-la aos mais diversos conceitos. Nesse sentido, tanto o texto oficial da proposta, quanto o discurso dos docentes, hibridizam o discurso das competências com elementos de outras matrizes teóricas, explicitando uma dúvida conceitual. A análise do cotidiano da escola demonstra como pode ser dinâmico, complexo e permeado por ambigüidades o processo de mudança curricular. No caso da escola investigada, observou-se que os docentes adotavam algumas ações prescritas pelo Currículo por Competências, rejeitavam outras e, principalmente, continuavam valorizando e priorizando iniciativas criadas e pensadas no próprio cotidiano escolar.

Palavras-chaves – Currículo, competência, conteúdos, docentes, significados, cotidiano.

ABSTRACT

The main aim of this research is to investigate the present rising competence notion and its influences in the curriculum modifications from fundamental education. In fact, we are searching to understand how curriculums have been structured and laid down in terms of notion of competence and how these have been assimilated in the teaching speech and materialized in the daily school. To reach these goals a qualitative study was developed in the Municipal Betim net among students who attended school at night. The net has been elaborated and inserted in their schools Curriculums by Competences. Due to the complexity of the intrinsic process to the implantation to any curricular proposal the curriculum in check is analysed in two dimensions. The official dimensions through the text analyses proposal and the declaration from those responsables for the same; and in the real dimension from daily investigation from one of the net schools, taking as reference the speech of the teachers and its meanings built by them when curriculum inserted. The datas show that the notion of competence is acquired as main aspect from the curriculum organization assuming the top role in the relation to the contents that have to be taught. In order to be a plastic and polissemic notion it is not understood by the teachers that end up making a relation with many different notion. In this aspect as the official text proposal as the teachers speech hybridize the competence speech with elements from others teorical matrixes getting clear a conceitual doubt. The school daily analyses shows how can be dynamic, complex and permeated by ambiguity the process of curricular changes. Taking into consideration the school that has been observed, they realized the teachers used some ordered actions through Curriculum by Competence, rejected others and mainly kept on valuating and prioritizing initiatives that have been thought and originated in their daily school.

Key Words – Curriculum, competences, contents, teachers, meanings, daily school

INTRODUÇÃO

A temática das competências surgiu inicialmente, para mim, como uma imposição, quando fui coordenadora de uma escola em Salvador, que atendia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A partir da decisão de uma Consultoria, que prestava serviço de capacitação aos professores dessa instituição, ficou estabelecido que todo o corpo docente e técnico da escola deveria ler e apresentar em seminário o livro intitulado *Construir Competências desde a Escola*, de PERRENOUD (1999).

Não posso afirmar que essa decisão foi acatada sem maiores resistências. Uma boa parte dos professores questionou a leitura, por se tratar de um texto considerado difícil e sem muitas referências à realidade em que atuavam. No entanto, de nada adiantaram tais questionamentos: as competências estavam definitivamente sendo ditadas como indispensáveis a qualquer prática pedagógica que pretendesse ser diferenciada e inovadora. Sem mais resistência, em pouco tempo os professores passaram a afirmar que deveriam formar alunos competentes, que pudessem agir eficazmente frente às mais diversas situações.

Percebia, então, que as idéias de PERRENOUD (1999), no que se referem ao trabalho pedagógico por competências, passaram a ser utilizadas nos discursos escolares como a “mais nova maneira” de renovar as práticas de ensino, já que, de acordo com este autor, o desenvolvimento de um ensino voltado para a construção de competências demandaria importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício do professor e do ofício do aluno.

No entanto, frente ao aparente e crescente consenso em torno das idéias desse autor, inquietava-me pensar em algumas questões, carentes de respostas concretas, que pudessem realmente definir as implicações de um trabalho pedagógico por competências. Algumas indagações me ocorriam no momento, provavelmente de forma mais intuitiva do que conceitual: afinal, o que significa competência? Por que esta noção vem sendo apropriada

com tanta rapidez no contexto educacional? O que vem a ser um currículo organizado por competências? Quais são suas reais inovações e implicações?

Com estes primeiros questionamentos, ingressei no mestrado em educação e comecei a delinear o objeto de investigação da presente pesquisa. De uma imposição inicial, a temática das competências passou a ser uma escolha. Escolha que me intriga e me desafia, que me faz pensar no sentido da educação e nos verdadeiros significados dos discursos pedagógicos adotados como “guias” capazes de solucionar os inúmeros problemas da escola.

Logo a partir das primeiras investigações teóricas, parecia-me claro que, ao se introduzir a noção de competência nos discursos escolares, não deveriam ser deixadas de lado as discussões curriculares. Se o currículo, em seus fundamentos modernos, tem como um dos seus objetivos definir os conhecimentos e conteúdos a serem ensinados, ele, provavelmente, não permaneceria intacto frente às afirmações que levassem a escola a dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não à transmissão de conhecimentos.

A visão de currículo subjacente ao trabalho por competência exige, na visão de PERRENOUD (1999), uma limitação “*drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos*” (p.10), dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas. Ou seja, não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares.

Esta crescente primazia dada às competências acaba por provocar, segundo RAMOS (2001), uma intensificação de reformas curriculares que visam a re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares. Como destaca MACEDO (2002), a atual ênfase nas competências faz com que esta noção seja tomada como princípio de organização curricular, assumindo papel de destaque, inclusive

nas atuais decisões do Ministério da Educação no que se refere à formulação de diretrizes e guias curriculares para a reforma educacional brasileira.

Dentre os estudos voltados para investigar essas reformas curriculares pautadas na noção de competência, destacam-se aqueles relacionados à educação profissionalizante, realizados por autores como ARAÚJO (2001), RAMOS (2001) e MACHADO (1998). Estes autores, mais ligados à área de Educação e trabalho, discutem que a atual emergência de discursos pedagógicos pautados nessa noção, caracterizada como “Pedagogia das Competências”, vem servindo como referência para a definição de políticas educacionais e de estratégias curriculares para a formação profissional.

Dessa forma, essas investigações concentram-se em analisar como a “Pedagogia das Competências” busca promover a reorganização do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, por meio da valorização de comportamentos e atitudes considerados “economicamente úteis” ao modelo capitalista de produção. O foco na formação do trabalhador é tomado como prioritário nessas análises, o que demonstra uma lacuna teórica no que se refere à introdução da noção de competência nos discursos e práticas curriculares da educação básica, principalmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de estudos empíricos que busquem, dentro do campo curricular, investigar como a noção de competência vem influenciando a elaboração e implantação dos currículos na educação básica. Dessa forma, as propostas curriculares voltadas para a construção de competências precisam, ao meu ver, ser melhor compreendidas e até mesmo problematizadas. Considero fundamental investigar como se tem estruturado um currículo por competências e como ele é incorporado no discurso docente e concretizado no cotidiano das escolas.

Acredito que o esclarecimento sobre como a noção de competência vem sendo apropriada e utilizada nos discursos curriculares brasileiros deve apresentar-se como objeto de análise crítica, com o fim de reconhecer o seu significado e concepções, bem como as bases teóricas nas quais se fundamenta. Deve-se considerar o caráter atual e a ampla

divulgação que esta noção vem assumindo, além de analisar a que finalidades sociais os currículos organizados por competências se vinculam.

Assim, tendo como ponto de partida as questões curriculares fundamentais suscitadas pela introdução da noção de competência nos discursos pedagógicos, as seguintes questões orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa:

- **Como estão sendo estruturados e formulados os “currículos por competências¹”?**
- **Como esses currículos estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola?**

A partir dessas questões, esta pesquisa procura analisar um currículo por competências em duas dimensões: na dimensão do texto oficial da proposta e na dimensão do cotidiano escolar. Assim, busco compreender o sentido de um currículo por competências e os significados a ele atribuídos, por meio da análise do texto oficial de uma determinada proposta, além da realidade na qual esta proposta está sendo inserida, tomando como referência os sujeitos que vivenciam cotidianamente esse currículo, no caso específico, os professores.

Para que estes objetivos fossem alcançados, foi necessário encontrar um *locus* de pesquisa que tivesse formulado e implantado um currículo por competências. Dessa forma, no caso específico dessa investigação, o ensino noturno da Rede Municipal de Betim tornou-se propício para a realização da pesquisa, pois, recentemente, havia elaborado um Currículo por Competências, que já estava em fase de implementação nas escolas.

Definido o local onde a investigação seria realizada, a pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro momento foi destinado a investigar esse currículo a partir da sua proposta oficial, tendo as seguintes questões como norteadoras:

¹ Utilizo o termo “currículo por competências” para designar os currículos organizados a partir da noção de competência

- **Como o Currículo por Competências do ensino noturno da Rede Municipal de Betim foi elaborado e qual foi o contexto dessa elaboração?**
- **Quais demandas justificaram a escolha da construção de um currículo organizado em função da noção de competência?**
- **O que define e propõe o Currículo por Competências neste caso?**

Já o segundo momento da pesquisa teve como foco de análise uma das escolas da rede, a “Escola Municipal Castro Alves” (EMCA)², onde busquei investigar, junto aos professores, as seguintes questões:

- **Qual a concepção do professor sobre o Currículo por Competências?**
- **O que o professor entende por competência?**
- **Qual foi a participação do mesmo na elaboração deste currículo?**
- **Que formação ele recebeu?**
- **Como este currículo se concretiza no cotidiano da escola?**

Vale destacar que essas questões são analisadas conjuntamente, e não de maneira isolada, por compreender que o fazer curricular só acontece na interdependência daquilo que é prescrito e daquilo que é compreendido e concretizado na realidade da escola.

Assim definidos os objetivos gerais e específicos, o relato da pesquisa está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo irá fazer uma contextualização teórica do objeto de estudo da pesquisa, bem como apresentar os aspectos metodológicos que a orientaram. Ao explicitar o referencial teórico utilizado, serão abordadas as principais discussões em torno da noção de competência, demonstrando a atual ascensão da mesma e a sua relação com a elaboração de propostas curriculares.

O Capítulo 2 tem como objetivo fazer uma descrição da proposta oficial do “Currículo por Competências” do ensino noturno da Rede Municipal de Betim. Em um

² Nome suposto, com o intuito de preservar a identificação da instituição.

primeiro momento, serão expostos os aspectos históricos desse currículo e o contexto da sua elaboração, indicando como a noção de competência assume papel de destaque na proposta. Em um segundo momento, serão apresentados os discursos pedagógicos utilizados pelo Currículo por Competências, bem como as ações propostas pelo mesmo, que visam promover uma reestruturação do tempo/espaço do ensino noturno da Rede.

Já o Capítulo 3 apresentará a escola investigada focalizando principalmente, o discurso dos professores em relação ao Currículo por Competências. Inicialmente, será feita a descrição da “Escola Municipal Castro Alves” (EMCA), sendo explicitadas a sua história e localização, bem como o seu espaço físico, organização e funcionamento. Em seguida, tomarei como foco de análise a fala dos professores, buscando compreender os significados atribuídos por eles à implantação do currículo em questão. Serão discutidos, principalmente, a compreensão dos professores em relação à noção de competência, a concepção curricular dos mesmos, além da participação e formação dos docentes no processo de implantação do Currículo por Competências.

O Capítulo 4, tem como principal objetivo compreender como o Currículo por Competências se concretiza no cotidiano da EMCA. Assim, serão apresentadas as ações adotadas pelos docentes em função da implantação deste currículo, as que já existiam antes mesmo da sua implantação e que concentram boa parte dos esforços dos professores e as ações previstas pela proposta oficial, que não são implementadas.

Por fim, retomarei algumas conclusões, elaboradas a partir da pesquisa, buscando responder aos objetivos e questões inicialmente colocados.

Considero que a realização da presente pesquisa, além de estar justificada do ponto de vista acadêmico, por propiciar uma contribuição às investigações curriculares ao analisar as relações educativas sob o ordenamento da noção de competência, também se torna relevante para todos aqueles - professores, diretores, coordenadores - que busquem um olhar reflexivo sobre a sua prática, na tentativa de compreender a lógica interna e externa

dos discursos pedagógicos, tomados como referenciais, subjacentes a toda e qualquer ação educacional.

Espero que este trabalho abra margens para outras discussões. Posso afirmar que amadureci durante a minha trajetória de estudo e que, sem dúvida, agora tenho certeza do quanto ainda preciso aprender e caminhar.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste primeiro capítulo é fazer uma contextualização teórica do objeto de estudo da pesquisa, bem como apresentar os aspectos metodológicos que a orientaram. Em um primeiro momento, exponho as principais discussões que procuram compreender o atual uso da noção de competência e a relação que estabelece com a elaboração de propostas curriculares, demonstrando os diversos debates gerados a partir dessa temática. Em seguida, faço um breve levantamento da literatura referente ao campo das inovações educativas, indicando que só poderemos compreender os chamados “currículos por competências” tendo como base tanto as suas propostas oficiais, como a realidade cotidiana da escola onde esses currículos ganham vida e são ressignificados. Por fim, apresento os aspectos metodológicos e o processo de desenvolvimento da pesquisa, fazendo a descrição dos procedimentos utilizados para a coleta de dados.

1.1 – Currículo e competência

Assistimos a uma época, como destacam LOPES e MACEDO (2002), em que as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nos últimos anos no Brasil, principalmente em função de reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos das escolas. Dentre essas reformas, podemos citar aquelas que defendem um currículo voltado para a construção de competências no aluno, sob o argumento de que o ensino por competência é a mais nova palavra de ordem na educação brasileira (GENTILI e BENCINI, 2000).

A integração da noção de competência à reforma educacional brasileira inicia-se legalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, instituindo como incumbência da União o estabelecimento, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, das competências e das diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Como afirma MACEDO (2002), nas decisões por parte do Ministério da Educação, no que se refere à formulação de diretrizes e guias curriculares, observa-se a centralidade assumida pela noção de competência, que passa a ser tomada como princípio de organização curricular.

Compreender a noção de competência como princípio de organização curricular exige, primeiramente, tentar investigar por que tal noção, como questiona BERNSTEIN (1998), passa a desempenhar uma função tão fundamental nas teorias e nas práticas educativas, como também esclarecer os argumentos de que a educação e o currículo escolar, com suas formas clássicas de organização a partir dos saberes disciplinares, devem ser tratados como inadequados às mudanças societárias em curso (CAMPOS, 2002).

1.1.1 – Sobre a noção de competência

O papel de destaque assumido pela noção de competência nas teorias e práticas educativas pode ser verificado pela grande quantidade de referências teóricas que se dedicam a analisar a atual ascensão do termo e a conotação que assume nos mais variados contextos. Essa atual ascensão só pode ser compreendida se analisarmos a noção de competência, tendo como foco central as demandas sociais que justificam a sua utilização.

Primeiramente, como apontam ROPÉ e TANGUY (2002), devemos ter a clareza de que a noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos nos obriga a questioná-la e compreendê-la. Para as autoras, a noção de competência apresenta-se como uma noção cruzada, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. *“O caráter polimorfo dessa noção e a sua plasticidade são elementos da força social que reveste e das idéias que veicula”* (ROPÉ e TANGUY, 2002, p. 16).

Esse caráter polimorfo pode ser constatado ao se observar o lugar assumido por essa noção nas mais diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho e a educação. A noção de competência, segundo ROPÉ E TANGUY (2002), veio substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho.

Ao analisar a variedade de sentidos assumidos pela noção de competência, ISAMBERT-JAMATI (2002) afirma que, inicialmente, o termo competência e os da sua família (competir, competente, competentemente) pertenciam, ao final da Idade Média, à linguagem jurídica, pois os juristas declaravam que tal tribunal era competente para um dado tipo de julgamento. Assim, cabia aos juristas de determinada instância atribuir a um homem ou a uma instituição a competência para realizar certos atos.

Mais atualmente, segundo ISAMBERT-JAMATI (2002), a noção de competência passa a ser utilizada com sentido genérico, aplicado a significados diversos, o que traduz uma incerteza conceitual. Entre os textos analisados pela autora, esta noção é aplicada e utilizada nos mais diversos contextos teóricos, sem possuir um conteúdo nocional próprio. A noção de competência estaria, então, no limite do senso comum e do científico, correndo “*o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade*” (ISAMBERT-JAMATI, 2002, p.133).

De acordo com esta autora, a utilização desta noção vem aumentando entre os especialistas das ciências sociais, que a empregam, na maior parte dos casos no plural, para designar os conteúdos particulares de dada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Entre os psicólogos, a noção também é freqüentemente salientada, mas com uma diversidade de significações, sendo às vezes apresentada como o equivalente a aptidões, habilidades ou capacidades (ISAMBERT-JAMATI, 2002).

Na caso específico da educação, a noção de competência vem sendo utilizada principalmente por PERRENOUD (1999, 2001), que a define como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem*

limitar-se a eles” (1999, p.7). Segundo o autor, uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, ou seja, habilidades que devem entrar em sinergia, com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. No entanto, ao buscar precisar tal noção, PERRENOUD (1999) acaba por reforçar esta imprecisão conceitual que circunda a competência, pois nas suas análises utiliza tanto o conceito de *esquemas*, de Piaget, como o conceito de *habitus*, de Bourdieu.

Para PERRENOUD (1999), a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, à serviço de uma ação eficaz. Quando se refere à formação de esquemas, o autor apoia-se na concepção piagetiana que os define como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Tais esquemas, nesta perspectiva, são adquiridos pela prática, sem que o sujeito que os possui tenha consciência precisa de sua existência, já que não são de ordem representativa ou figurativa.

“Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.” (PERRENOUD, 1999, p.24)

Segundo esta perspectiva, uma competência só seria construída e estabilizada quando a mobilização de conhecimentos superar o tatear reflexivo e acionar esquemas construídos. Ao designar o conjunto desses esquemas construídos, PERRENOUD (2001) utiliza-se da noção de *habitus*, definida por BOURDIEU (1983) como um *“um sistema de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas...”* (p.15).

O *habitus*, como explica PERRENOUD (2001), compreende a totalidade dos esquemas de que um sujeito dispõe em um determinado momento de sua vida, a gramática geradora de nossas práticas. Já uma competência específica não mobilizaria todos esses esquemas, e sim apenas aqueles exigidos em uma determinada situação. Segundo este autor, existe uma grande proximidade entre o conceito de *habitus* e o de competência, porém, eles se distanciam na medida em que o *habitus* também encobre incompetências, ao tempo que a competência remete apenas às representações de ações bem sucedidas.

1.1.2 - A atual ascensão da noção de competência

Como pode ser observado, a noção de competência, ao ser comparada a esquemas, *habitus*, habilidades, capacidades, acaba por assumir uma variedade de sentidos, o que dificulta a sua compreensão. ROPÉ e TANGUY (2002), ao atestarem o uso difundido desta noção, levantam a hipótese de que não estaríamos apenas diante de uma moda, pois o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra um certo número de mudanças em uma sociedade. Dessa forma, podemos considerar que a noção de competência é “*testemunho de nossa época*”, pois a sua intensa e rápida penetração “*nos usos sociais da língua expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais*” (ROPÉ e TANGUY 2002, p.17).

Mas, quais são as mudanças nas práticas sociais que permitem esse caráter extensivo do uso da noção de competência?

Segundo FRIGOTTO (2001), o tempo histórico que vivemos neste final de século XX e início de do século XXI traz a marca do retrocesso da ideologia neoliberal, do processo de mundialização do capital, da grande concentração de riqueza e da apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado. Essas mudanças encontram ressonância no plano ideológico, através das afirmações de que “*estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de*

reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar” (FRIGOTTO, 2001, p.13).

É com esse novo tempo que acompanhamos as mudanças socioeconômicas produzidas pelo surgimento da “*sociedade da informação*”³ ou da “*sociedade pós-industrial*”, devido à crescente inovação tecnológica observada nos últimos anos. CASTELLS (1999) caracteriza o processo de revolução da informação como associado a revisões no processo capitalista de produção, sendo a década de 70 considerada um marco com relação às transformações sociais, culturais e econômicas das atuais sociedades.

As revisões no processo capitalista de produção, ocorridas no mundo do trabalho durante os anos oitenta e noventa do século XX, apontavam o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção para a emergência de um novo paradigma denominado “paradigma da produção flexível”, que passaria a exigir do trabalhador a eficácia na ação em contextos caracterizados, cada vez mais, pela imprevisibilidade dos processos (CAMPOS, 2002).

No paradigma da produção flexível, que redimensiona os padrões de produtividade pautados na lógica taylorista-fordista, observa-se, segundo MARKET (2002), alguns critérios característicos da flexibilização organizacional da produção: a descentralização da organização da empresa em unidades multifuncionais, a cooperação transversal entre empregados de áreas diferentes, a dissolução de funções ocupacionais tradicionais por meio da integração de novos elementos nas tarefas e a organização interna desierarquizada.

“Este novo conceito de produção, segundo H. Kern e M. Shumann, representaria uma ruptura com o taylorismo e o fordismo, com uma nova lógica de utilização da força de trabalho. A divisão do trabalho seria menos pronunciada do que no taylorismo, uma maior integração das funções se tornando perceptível” (HIRATA, 2002, p.128).

³ Daniel Bell é apontado como um dos principais criadores da terminologia de “*sociedade da informação*”. Bell teria recusado o termo “*sociedade tecnocrônica*”, pois o mesmo não teria uma aceitação para uso coloquial, preferindo sugerir que: “*a sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação, como a sociedade industrial é uma sociedade produtora de bens*” (BELL apud KUMAR, 1997: 21).

Logo, no que se refere às transformações da gestão da força de trabalho, estas acontecem em função do complexo quadro de mudanças tecnológicas da sociedade pós-industrial, que demanda uma nova organização dos recursos humanos das empresas e que, de acordo com MACHADO (1998a), impõe aos indivíduos algumas adaptações: saber gerir sua própria atividade, de forma a ser eficientes na resolução de situações-problema imprevistas; exercer sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros; exercer a iniciativa, de modo a tomar decisões acertadas na hora certa; mostrar flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados; aplicar criatividade na busca de soluções novas e desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento (MACHADO, 1998a, p.82)⁴.

Tais mudanças não deixariam intacto o perfil ideal de trabalhador, que não deve mais responder apenas às exigências do posto de trabalho para o qual era qualificado, mas sim, conseguir ser competente ao lidar com as mais inesperadas situações, independentemente do cargo que ocupe e orientado, segundo MARKET (2002), para o entendimento do processo integral da produção. É no âmbito dessas mudanças que observa-se, segundo CAMPOS (2002), a emergência tanto na literatura como nos discursos sobre o trabalho de palavras como “*saber*”, “*saber-fazer*”, “*comportamentos*”, “*atitudes*” e “*competências*” relacionados ao perfil do trabalhador autônomo e criativo a quem caberia a resolução de problemas e tomadas de decisões necessárias ao bom curso da produção.

“(…) passou-se rapidamente a adotar-se o conceito de competências para designar um leque cada vez mais amplo de comportamentos e atitudes julgados necessários ao trabalho: competências pessoais como criatividade, responsabilidade, somaram-se a competências sociais como liderança, organização, relacionamentos sociais, dentre outras (Gallart & Jacinto, 1994⁵, apud Campos 2002, p.4).

Os novos paradigmas da produção, como aponta RAMOS (2001), exigiriam uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas

⁴ Vale destacar que essas mudanças citadas por MACHADO (1998 a) se aplicam mais nas grandes empresas principalmente em cargos gerenciais.

⁵ GALLART, M. A. JACINTO, C. Competências laborales: tema clave en la articulación educación – trabajo. **Boletim de la RED Latinoamericana de Educación y Trabajo**. CIID/ CENEP, n 2. Buenos Aires, dez. 1994.

pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista. É nesse sentido que se observa um deslocamento do conceito de qualificação pelo conceito de competência, que, segundo CAMPOS (2002), surge a partir do debate que atesta a inadequação do conceito de qualificação que se vincula à noção de postos de trabalho com rígidas prescrições de tarefas, algo cada vez mais relativizado pelas atuais organizações.

“As novas condições de realização do trabalho teriam feito emergir, como necessidade econômica estratégica do capital, e daí, como necessidade política e técnica, demandas por um trabalhador com um novo perfil, traçado dobre a luz da noção de competências, em substituição ao trabalhador idealizado à época do taylorismo, definido por Taylor como o ‘trabalhador boi’, ou seja, um ser que não reflete sobre o seu trabalho, que se submete passivamente às ordens de hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho, que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto sem se sublevar contra isso” (ARAÚJO, 2001, p.1).

Segundo RAMOS (2001), o conceito de qualificação que ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas tende a ser deslocado para um plano secundário pela noção de competência, que passa a se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio.

“Essas dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreiras e salários baseados nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática; o diploma e a profissão, cuja propensão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados” (RAMOS, 2001, p.62).

Nesse contexto de emergência da noção de competência, reconfigura-se, segundo RAMOS (2001), a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Privilegia-se uma profissionalidade de tipo liberal baseada no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo. Funda-se, na visão da autora, um novo profissionalismo, no

qual o sujeito deve estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, para o trabalho autônomo, para o subemprego e, até mesmo, para o desemprego.

Fica evidente, a partir dessa discussão, que a noção de competência está, muitas vezes, associada à organização do trabalho na sociedade pós-industrial. Como ressalta TANGUY (2002a), a maioria dos discursos programáticos que visa a instaurar uma nova ordem social na empresa, com o intuito de melhorar os desempenhos econômicos, tende a atribuir às competências um poder estruturante dos novos modelos de produção.

É nesse contexto que podemos compreender, como demonstram ROPÉ e TANGUY (2002), o consenso implícito que autoriza o uso da noção de competência quando se quer focalizar as capacidades de mobilidade, adaptabilidade, eficácia e criatividade dos indivíduos frente a situações complexas. O atual uso da noção de competência passa a significar uma nova forma de encarar e tratar as capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento, tendo como base a demanda por um sujeito produtivo, mesmo diante de situações que se modifiquem rapidamente (ARAÚJO, 2001).

A partir dessa demanda por um sujeito produtivo, assiste-se, segundo SANTOS (1999), a uma intensificação de reformas curriculares voltadas para o desenvolvimento no aluno de habilidades tais como criatividade, autonomia, desenvolvimento do pensamento divergente e da capacidade de comunicação, competências consideradas fundamentais para o trabalhador. Os processos educativos estariam sendo pressionados, na visão de RAMOS (2001), a atuar na elaboração do projeto pessoal do indivíduo, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em um projeto possível com o mundo do trabalho.

“Ao passo que as competências no trabalho não parecem transmitidas – nem mesmo transmissíveis – pela formação escolar, assim mesmo acabam por retornar a ela. Desse modo as análises do trabalho são retraduzidas em perfis de empregos e em normas de formação” (Stroobants, 2002, p.142).

Ao tomar como referência a intensificação de reformas curriculares pautadas na noção de competência, MACHADO (1998a) afirma que a atual validação desta noção na esfera educacional é problemática, na medida em que os atores educacionais se apropriam da mesma, tal como ela aparece na esfera do trabalho, sem instaurar um exame crítico e nem mesmo avaliando as implicações decorrentes desse discurso. Assim, segundo ROPÉ e TANGUY (2002), esferas de atividade como a da educação e do trabalho, apesar de sua autonomia, apresentam paradoxalmente uma certa congruência de orientações designadas pela noção de competência.

Conjuntamente a essa estreita relação entre a ascensão da noção de competência e as mudanças na forma de produção da sociedade capitalista, verifica-se também um possível vínculo entre tal noção e as novas formas de “*mercantilização do saber*”⁶ na sociedade da informação. Para compreender esse vínculo, trabalharemos com a hipótese levantada por LYOTARD (2002) de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita “*pós-moderna*”⁷.

Uma das características dessa sociedade pós-industrial é a grande produção de informações tecnológicas que incide na posição assumida pelo saber e no seu processo de legitimação. Com a atual multiplicação de máquinas informacionais, modificam-se as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração do conhecimento, o que, necessariamente, leva a uma alteração da natureza do saber (LYOTARD 2002).

Para LYOTARD (2002), essa alteração na natureza do saber evidencia-se a partir do momento em que este não pode se submeter aos novos canais informacionais e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. Logo, prevê o autor, tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado, e as orientações das novas pesquisas se subordinarão à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina.

⁶ Termo utilizado por LYOTARD (2002).

⁷ “A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 2002, p. XV).

“Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe, em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, cá e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com essas últimas, ou seja, a forma valor” (LYOTARD, 2002, p. 4 e 5).

O saber passa a ser, então, encarado como uma moeda que pode ser comercializada, encontrando seu valor numa realidade extrínseca a ele. Segundo LYOTARD (2002), a questão colocada pela pós-modernidade de que não existe mais lugar para o poder unificador e legitimador dos grandes relatos da especulação e emancipação, opera uma erosão interna no princípio de legitimação do saber, antes definido em função dos “ideais humanistas de formação do espírito”⁸.

Essa erosão interna do princípio de legitimação do saber tem um impacto direto sobre o estatuto da ciência moderna, que assiste à crise de conceitos centrais ligados ao seu pensamento, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. Para compreender essa crise, tenhamos em vista que a ciência, para o filósofo moderno, era vista como algo auto-referente, ou seja, existia e se renovava incessantemente com base em si mesma (BARBOSA, 2002).

“Em outras palavras, a ciência era vista como atividade nobre, desinteressada, sem finalidade preestabelecida, sendo que sua função primordial era romper com o mundo das trevas, mundo do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo assim para o desenvolvimento moral e espiritual da nação” (BARBOSA, 2002, p. 9).

Para LYOTARD (2002), é justamente no cenário pós-moderno, com sua vocação informática e informacional, que começa a ser questionada esta concepção de ciência e do saber científico. Nesse cenário, a fonte de todas as fontes chama-se “informação” e a

⁸ Lyotard (2002) associa os ideais humanistas de formação do espírito ao princípio moderno de que o saber deveria fazer parte da formação espiritual de todo e qualquer indivíduo para que chegasse à condição de cidadão participante.

ciência nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações, sendo sua função não mais a de afirmar a verdade, “*mas sim localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia, ou melhor, a potência*” (BARBOSA, 2002, p.12).

Constata-se, dessa forma, que ao lado da crise do pensamento científico moderno opera-se a busca por novos enquadramentos teóricos (“aumento de potência”, “eficácia”, “otimização das performances do sistema”), legitimadores da produção científica tecnológica numa era que se quer pós-industrial (BARBOSA, 2002). Segundo LYOTARD (2002), o saber passa a não encontrar mais a sua validade em si mesmo, num sujeito que se desenvolve atualizando suas potencialidades de conhecimento, mas num sujeito prático preocupado em aumentar a sua eficácia. Nesta perspectiva, “*o saber positivo não tem outro papel senão o de informar o sujeito prático da realidade na qual a execução da prescrição deve se inscrever. Ele lhe permite circunscrever o executável, o que se pode fazer*” (LYOTARD, 2002, p.64).

O processo de transmissão dos saberes deixa, segundo LYOTARD (2002), de ser destinado a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, para fornecer ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. Dessa forma, a pergunta que se coloca frente ao saber se desloca do “isso é verdadeiro?” para o “isso é vendável?”, sendo solicitado às instituições de ensino que formem competências e não mais ideais (LYOTARD, 2002, p.89).

Instaura-se, a partir dessa concepção, a “lógica do melhor desempenho”⁹, que enfatiza que o que está em questão não é a verdade, mas a melhor relação *input/output* que possa otimizar as performances requeridas pelo sistema. Logo, o efeito a se obter é a contribuição ótima do ensino ao melhor desempenho do sistema social, pois ele deverá formar as competências indispensáveis a este último (LYOTARD, 2002).

“A perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta. Os detentores desta espécie de saber são e serão objeto de

⁹ Termo utilizado por SANTIAGO (2002).

ofertas e mesmo motivo de disputa de políticas de sedução. Deste ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, e sim o contrário. A enciclopédia de amanhã são os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada usuário. Eles são a 'natureza'¹⁰ para o homem pós-moderno” (LYOTARD, 2002, p.93).

A partir dessa concepção de redimensionamento do saber, emerge a questão de qual conhecimento a escola deve transmitir e trabalhar com seus alunos. Não podemos deixar de ressaltar a íntima relação entre currículo e conhecimento, instaurando a reflexão sobre como a mudança no estatuto do saber pode vir a interferir no modo como são elaboradas as propostas curriculares. Como diz SILVA (2001b): *“Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido”* (p.12).

1.1.3 - A ascensão dos “currículos por competências”

As alterações anteriormente citadas, referentes às novas formas de produção do capitalismo avançado e aos processos de legitimação do saber, trazem conseqüências para a escolarização e para o currículo, atualmente verificadas pela recente ênfase nos currículos por competências (MACEDO,2002).

Avaliar essa ênfase nos currículos por competências requer compreender, como assinala PEREIRA (2002), que toda prática educativa e pedagógica tem a ver com o momento histórico específico da sociedade e com as crenças e concepções dominantes em torno do campo curricular. Em um momento histórico, em que as formas de produção do capitalismo demandam um novo perfil de trabalhador, em que o conhecimento moderno, racional e científico é colocado em cheque e em que o saber passa a estar a serviço do sujeito prático, que o utiliza para fins específicos (LYOTARD, 2002), assistimos à intensificação de reformas educativas que questionam a anterior ênfase dada pelos currículos à acumulação de conhecimentos distantes da prática.

¹⁰ Grifo do autor.

Como demonstra MACEDO (2002), o currículo, a partir dos referenciais modernos, tinha como objetivo selecionar os conhecimentos aceitos como legítimos, já que estes eram considerados como um conjunto de enunciados capazes de descrever objetos, sendo, portanto, passíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. Dessa forma, completa a autora, *“como os critérios de legitimidade estavam fortemente ligados aos critérios de verdade, as disciplinas científicas, mesmo quando não correspondiam às disciplinas escolares, legitimavam os processos de seleção de conhecimento para o currículo”* (MACEDO, 2002, p.130 e 132).

“A sociedade moderna, historicamente, tem sido marcada pelo ideal de estabilidade, certeza, imutabilidade e exatidão que vigorou e esteve presente no cenário educacional, norteando as propostas curriculares e as instituições responsáveis pela formação do homem. Todavia o ideal de estabilidade, precisão, segurança e firmeza originados na crença na razão e na ciência está sendo questionado, tanto na sociedade, quanto na epistemologia, na educação e no currículo” (PEREIRA, 2002, p.11).

Assim, à medida que a crença na veracidade do conhecimento proveniente da ciência moderna entra em crise, assistimos a repercussão dela no campo curricular. A partir do momento em que a legitimidade do conhecimento, pautada nos ideais de certeza e estabilidade da ciência, passa a ser questionada, verificamos uma mudança na própria função do currículo, que deixa de responder à veracidade do saber para atender às demandas sociais de performatividade¹¹. O conhecimento válido e que deve ser legitimado pelo currículo passa a ser aquele que pode ser utilizado em uma ação competente, nas mais variadas esferas de atividade e produção.

Essa mudança no papel do currículo pode ser exemplificada pelo discurso de PERRENOUD (1999), que, ao defender um ensino voltado para a construção de competências, questiona se não estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista que reside a elaboração dos currículos escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida. *“A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando*

¹¹ Termo utilizado por LYOTARD (2002)

conhecimentos e savoir-faire a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (PERRENOUD, 1999, p.75).

“As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, o desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas como um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e espaços” (MACHADO, J.N. 2002, p.139).

Dessa forma, as propostas curriculares pautadas em tal visão não poderiam se limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem vir a ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos por competências, na visão de PERRENOUD (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautado em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, por entender que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

“A formação de competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-as em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p.54).

Assim, no currículo por competências, como aponta ROPÉ (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno. Desse modo, a exigência de que os alunos saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*¹² (REY, 2002). Essa lógica do *savoir-faire*, na visão de ARAÚJO (2001), modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos,

¹² *Savoir-faire*, segundo TANGUY (2002b), são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.

Para compreender a lógica do *savoir-faire*, presente no discurso curricular baseado na noção de competência, tomemos como exemplo as reformas educacionais francesas, analisadas por ROPÉ e TANGUY (2002), e as reformas curriculares brasileiras analisadas por MACEDO (2000; 2002).

No caso das reformas francesas, como afirmam ROPÉ e TANGUY (2002), a ideia da redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de competência e de objetivos é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentidos aos saberes escolares. Como aponta TANGUY (2002b), a primazia atribuída às competências é reafirmada a propósito dos conteúdos, que devem ser definidos relativamente a dois pólos de exigências: de um lado, os objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema educativo, de outro, as competências terminais exigíveis em fim de ano, de ciclo ou de formação.

“O programa não deve ser um amontoado de conhecimentos incompatível, por sua vastidão, com os recursos dos alunos. Deve-se, em cada nível, fazer a lista de competências exigíveis, implicando a aquisição de saberes e savoir-faire correspondentes, levando-se em conta a capacidade de assimilação dos alunos e assegurando-se da possibilidade de fazer o que é proposto” (Ministério da Educação Nacional Francês, apud TANGUY, 2002b).

Nesse sentido, a noção de competência é acompanhada, segundo TANGUY (2000b), de uma explicitação das atividades ou tarefas em que ela pode se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essa noção separadamente das tarefas nas quais se materializa. Isso ocorre, na visão da autora, porque a “abstratização” que está na base do uso social da noção de competência requer, na prática, sua tradução em uma lista de tarefas elementares.

No contexto das reformas educacionais francesas, ao fazer uma análise do ensino da disciplina “francês”, ROPÉ (2002) conclui que as competências disciplinares são definidas

com referência às situações que os alunos devem ser capazes de compreender e dominar e, partindo daí, decidir que noções devem ser conhecidas e que procedimentos devem ser dominados.

“Não se trata de partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, mas de partir das situações e apelar às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (ROPÉ, 2002, p.99).

Ao tomar como referência as reformas educacionais brasileiras, MACEDO (2002) conclui que, no que diz respeito ao ensino fundamental, a noção de competência é central nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica. Como demonstra a autora, nesses documentos do MEC, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular, engendrando habilidades que devem ser associadas à comportamentos observáveis, como pode ser exemplificado em uma passagem das Diretrizes para a Formação de Professores:

“a perspectiva da formação (...) inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso” (CNE, 2001, p.50¹³, apud MACEDO, 2002, p.116).

Para MACEDO (2000), as diretrizes curriculares do MEC defendem a passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado nas competências. Segundo a autora, um aspecto que chama a atenção nesses documentos é que a noção de competência é sempre posta em contraposição a um ensino voltado para conteúdos, como pode ser percebido a seguir:

¹³ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 009/201:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

“...paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e construir competências” (MEC, 2000, p.8¹⁴, apud MACEDO, 2000, p.13).

“as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas por meio de comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo” (MEC, 2000, p.35, apud MACEDO, 2000, p.14).

A partir desses exemplos, podemos concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno”¹⁵ e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a ser ensinados, mas sim, as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (MACHADO, J. N, 2002).

Deve-se ressaltar, no entanto, que essa lógica curricular, pautada nas situações que os alunos devem ser capazes de realizar e dominar, atualmente sintetizada na noção de competência, já esteve presente em outros momentos da história do currículo. Como demonstra DIAS (2002), a noção de competência esteve presente em modelos curriculares do passado, embora com denominações diferentes, sendo o seu uso atual fruto de um processo de recontextualização¹⁶.

Outros autores como MACEDO (2000; 2002), PACHECO (2001), RAMOS (2001) e REY (2002), também afirmam que, em termos curriculares, o ensino baseado na noção de

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

¹⁵ Termo utilizado por MACHADO, J. N. (2002).

¹⁶ Termo originalmente desenvolvido por BERNSTEIN (1996, 1998). Compreendemos esse processo de recontextualização como “um movimento de textos de seus contextos, originais ou não, para outros contextos onde esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido” (DIAS, 2002, p.3). No caso do discurso pedagógico, esse processo de recontextualização se caracteriza pelo deslocamento de discursos das mais diversas áreas do conhecimento, que passam a definir e a controlar os conteúdos, as relações pedagógicas e o modo de ser transmitido o conhecimento escolar (BERNSTEIN, 1998).

competência não traria nada de novo, pois se assemelharia à inspiração da “pedagogia por objetivos”¹⁷.

Segundo PACHECO (2001), a prática educativa baseada nas competências é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da “pedagogia por objetivos”, já que, na sua visão, os termos “competência” e “objetivo” dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum a visão do culto à eficiência e uma noção instrumental do currículo.

“Competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho. Estamos, por isso, perante palavras que, na teoria curricular, se inscrevem numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição e domínio de estratégias cognitivas (PACHECO, 2001, p.2).”

Ao tomar como referência a definição de competência defendida por PERRENOUD (1999), que afirma ser esta a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, PACHECO (2001) questiona em que aspectos melhora a aprendizagem ancorada em competências, na medida em que, tal como o objetivo, a competência exige a assimilação não só de conhecimentos, mas também de um *habitus*¹⁸ que se procura aplicar à contextualização do que se aprende em termos de prática, de saber-fazer e de mobilização de recursos.

Logo, na concepção de MACEDO (2000), a questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir como esse movimento dos currículos por competências se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefas e objetivos. Nessa perspectiva, é defendido o argumento de que “a noção de competência mantém o

¹⁷ A pedagogia por objetivos indica que organizar o currículo e otimizar seu rendimento passam pela formulação de objetivos. A obra de BLOOM (1979) pode ser considerada referência dessa pedagogia.

¹⁸ O conceito de *habitus* está melhor definido na página 4.

caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica do currículo” (MACEDO, 2000, p.14).

A teorização clássica do currículo está relacionada ao modelo de eficiência social, representado por TYLER (1981), que concebia um procedimento linear e administrativo de desenvolvimento do currículo, fundado no estabelecimento de planos, cujas metas pudessem ser medidas (MACEDO, 2002).

O discurso curricular de TYLER (1981) era pautado essencialmente em questões técnicas relacionadas à organização e ao desenvolvimento do currículo. A preocupação com a definição dos objetivos educacionais é marcadamente acentuada nessa proposta, pois é somente a partir desta definição que se poderia estabelecer critérios pelos quais seriam selecionados materiais, se esboçaria o conteúdo e se desenvolveriam os procedimentos de ensino e de avaliação.

Dessa forma, como destaca MACEDO (2000), a elaboração curricular tradicional centra-se na estreita relação entre currículo e avaliação, estabelecendo que a função do currículo seria: definir comportamentos desejados, trabalhar pedagogicamente no sentido de desenvolvê-los e testar se o aprendiz desenvolveu. Esta concepção de currículo que o define como uma listagem de produtos desejáveis, *“herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa dos objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos”*(MACEDO, 2002, p.127).

Essa estreita relação entre currículo e avaliação presente na elaboração curricular tradicional também pode ser percebida, segundo MACEDO (2000), nas atuais diretrizes curriculares nacionais definidas em termos de competências, que tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Como ressalta a autora, o seguinte trecho em destaque, também retirado das diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, pode exemplificar a forte associação entre competências e desempenhos que devem ser medidos em termos de avaliações:

“...competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles. As competências são estruturas do pensamento mais gerais. O desempenho são ações, são o fazer em si. As competências geram tais ações. Não há, portanto, desempenho sem competências, nem competências sem desempenho. E, ainda, o desempenho, seja ele qual for, é indicial do processo de aquisição de competências. Se os desempenhos são comportamentos considerados indesejados ou errôneos são, muitas vezes, indícios de diferentes etapas do processo de aquisição de competências” (CNE, 2001, p.39 e 40, apud MACEDO, 2000, p.16)

Logo, MACEDO (2000) conclui que ao currículo por competências devem estar, necessariamente, associados desempenhos que demonstrem a sua aquisição, o que faz com que a diferença entre um currículo centrado em objetivos e outro centrado em competências seja muito tênue.

Essa comparação entre os fundamentos dos currículos por competências e a pedagogia por objetivos faz com que as críticas voltadas para ambos modelos se concentrem no argumento de que os mesmos respondem às demandas postas para a escola por um novo perfil de mercado produtivo (MACEDO, 2002). No que se refere a esta ligação entre escola e mercado produtivo, o currículo por competências carece, na visão de LOPES(2002), de um potencial crítico. Ele estaria intimamente relacionado ao *“pensamento conformista, compromissado apenas com os processos de inserção social, e que em nenhum momento tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida”* (LOPES, 2002, p.151).

Esses questionamentos também encontram ressonância nas críticas elaboradas por MACHADO (1998a) ao ensino centrado nas competências. Trata-se, na visão da autora, de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo, que deva ser flexível, podendo transferir experiências adquiridas para situações novas. O objetivo da educação se voltaria para o saber lidar com a indeterminação, com o imprevisto, com as situações de trabalho em contínua transformação, com a descoberta do que cada um pode acrescentar ao processo, tendo em vista algum resultado (MACHADO, 1998a).

Tal proposta viria a se contrapor, na visão de MACHADO (1998a), a um projeto realmente emancipador do indivíduo, que não se conforme em ensinar as pessoas a desenvolver a capacidade de “suportar a inquietação” e de conviver com o incerto, o inesperado e o diferente. Um projeto educacional emancipador não estaria preocupado em educar para a conformidade à ordem vigente, mas sim para a transformação social, tendo em vista “*a construção de uma sociedade realmente justa, que dê chances a cada um de programar a sua vida e alimentar o sonho de projetos de realização pessoal*” (MACHADO, 1998a, p.92).

SILVA (2001a) chama a atenção para o cinismo brutal presente nas afirmações de que devemos nos ocupar de formar alguém capaz de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

“De fato, em um mundo que não oferece sequer garantias mínimas de sobrevivência, só é possível pensar em uma educação voltada para a aceitação do inesperado e pela convivência com as incertezas. Porém, assumir isso como dado e como inevitável em um momento em que se está propondo uma política de formação humana é, no mínimo, valer-se daquela frieza necessária à consolidação de normas que instituem a barbárie ou algo próximo a ela” (SILVA, 2001a, p.117).

MACHADO (1998a), então, conclui que a noção de competência deve ser resignificada de forma que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade como o fatalismo da disputa competitiva, a impossibilidade de romper com a insegurança e incerteza, levando a uma única alternativa: a adaptação.

Observa-se, a partir desse debate, uma grande quantidade de referências teóricas que se propõe discutir a atual ascensão dos currículos por competências. No entanto, apesar da riqueza das discussões, atestamos a falta de referências à realidade concreta na qual esses currículos são formulados, ganham vida e são resignificados. Se as mudanças na forma de produção do capitalismo e no processo de legitimação do saber interferem na maneira de conceber o currículo, não podemos deixar de investigar o seu impacto nas propostas curriculares oficiais, bem como no cotidiano da escola.

“... é preciso pesquisar que estruturas e práticas estão sendo criadas ou transformadas no sistema educacional brasileiro pela lógica das competências, os limites e possibilidades que esse sistema apresenta para atender as diretrizes formuladas, os meios e recursos que dispõe para isso, inclusive para o enfrentamento dos novos problemas e contradições que podem estar sendo criados” (MACHADO, 1998b,p. 7).

1.2 – O currículo por competências no contexto das inovações e propostas educativas: definindo as questões.

A polêmica revelada pelos debates anteriormente levantados demonstra a atual discussão existente no que se refere à temática das competências, tentando elucidar, dentro do campo curricular, as possíveis implicações de um currículo organizado a partir de tal noção. Se as reformas curriculares pautadas na elaboração e implantação de currículos por competências buscam promover alterações nos processos educativos das escolas, precisamos analisá-las no contexto dos diferentes estilos de inovação educativa.

Para proceder a essa análise, devemos compreender que uma proposta de inovação educacional não implica, necessariamente, um processo de mudança da prática escolar, ainda que ela produza alterações na forma de conduzir o trabalho pedagógico (SOARES, 2000). Como ressalta HARGREAVES (2001), a mudança educacional não é apenas um processo técnico de eficiência administrativa, mas também um processo político e paradoxal. Nesse processo paradoxal, entram em jogo os interesses daqueles que formulam as políticas e decidem para a escola, daqueles que pesquisam e teorizam sobre a escola e daqueles que pensam e fazem a escola, ou seja, os professores (ARROYO, 2003).

Tendo em vista esses interesses, ARROYO (2003) descreve três concepções distintas de inovação educativa que refletem visões diferenciadas sobre a escola, os professores e o currículo. A primeira delas é a concepção de inovação educativa daqueles que decidem e prescrevem para a escola e seus professores, predominante na formulação oficial de políticas sociais e também educacionais.

O primeiro traço que caracteriza esta concepção, como destaca ARROYO (2003), é o de pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de se renovar e se atualizar. Esta concepção acredita que *“a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou de blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas”* (ARROYO, 2003, p.134).

O segundo traço desse estilo de inovação, segundo ARROYO (2003), é o de diagnosticar sempre negativamente a escola, os currículos e seus professores. Divulga-se uma imagem negativa do trabalho pedagógico, pressupondo pouco conhecimento, pouca capacidade ou pouco compromisso por parte do corpo docente, sendo a única alternativa prescrever práticas que especifiquem precisamente o que a escola deve fazer e como deve fazê-lo (HARGREAVES, 2001).

Esse estilo de inovação também tem sido chamado de política de “velhos paradigmas”¹⁹ que, de acordo com HARGREAVES (2001), pode apresentar obstáculos em vez de apoio à mudança educacional efetiva dentre diversas comunidades de professores e aprendizes. Essa política é considerada de hierárquica, pois situa o projeto educacional e a responsabilidade de seu desenvolvimento a uma elite administrativa e exige que os professores implementem políticas de sistemas de outras pessoas, em vez de desenvolver as próprias idéias (DARLIING-HAMMOND, 1995²⁰, *apud* HARGREAVES, 2001).

“ Em face disso, a tragédia recorrente da mudança é que os políticos e os administradores cambaleiam de uma forma caótica entre uma estratégia de mudança e a próxima em uma busca desesperada por soluções. Os professores, por sua vez, se tornam exaustos pela mudança sem fim e também descrentes, menosprezando as exigências em constante mudança (...) A triste consequência é que muitos professores se afastam da mudança no momento em que realmente

¹⁹ Termo utilizado por DARLIING-HAMMOND (1995, *apud* HARGREAVES, 2001).

²⁰ DARLIING-HAMMOND, L. Policy fo restructuring. In: LIEBERMAN, A. **The work for restructuring schools**. New York, Teachers' College Press, 1995.

precisam adotá-la mais do que nunca” (HARGREAVES, 2001, p.212).

Outra importante característica dessa política de inovação é a crença em que todas as virtualidades inovadoras devem se pautar na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, a partir dessa concepção estreita de currículo, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas, ou seja, inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo (ARROYO, 2003).

“Nesse estilo oficial, inovar a educação é prioritariamente repensar seus conteúdos e programas. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos são considerados expressão máxima da função social da escola. Quando os saberes e as habilidades requeridos pela economia e pelo emprego mudam, a instituição escolar tem que mudar. Como? Redefinindo os saberes e as competências a serem aprendidos pela infância e pela juventude. Se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde sua função social, logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação” (ARROYO, 2003, p.136).

Um outro estilo de inovação marcante nas últimas décadas, apontado por ARROYO (2003) como menos oficial e mais alternativo, é o pautado na tradição curricular crítica. Essa tradição, tão relevante para o pensamento curricular, nos remete a questões mais amplas, que superam a visão normativa relativa ao que fazer e como fazer em sala de aula (ARROYO, 2003).

A tradição crítica tem como principais indagações o porquê das formas de organização do conhecimento escolar e as relações de poder implicadas em qualquer escolha curricular. Como destacam MOREIRA e SILVA (2002), a teoria crítica ressalta que não se pode encarar a organização do conhecimento escolar como algo ingênuo e não problemático, pois o currículo deve ser visto como uma área contestada, uma arena política, implicado nas relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade.

O currículo é considerado, então, como um artefato social e cultural, dependente das determinações históricas e contextuais e vinculado a formas específicas e contingentes de

organização da sociedade e da educação. Ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois implica relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2002).

Dessa forma, segundo ARROYO (2003), a inovação educativa pautada na tradição curricular crítica consiste em superar a inocência das análises sobre a escola e sobre o saber que transmite. Inovar, nesse sentido, seria desvendar os vínculos ideológicos e políticos presentes no currículo, seria fazer com que todos entendessem que o saber escolar não é neutro, seria compreender que há conhecimentos considerados válidos e outros não válidos e, por fim, desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar.

“Nesse quadro, inovar não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar os professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas. Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmite”(ARROYO, 2003, p.142 e 143).

No entanto, a questão que se coloca frente aos princípios da teoria crítica é se os mesmos têm chegado às escolas, conseguindo inovar as práticas e culturas escolares. Para MOREIRA (1998), a concepção crítica do currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos, encarados, muitas vezes, como abstratos e complexos. Segundo o autor, a opinião dominante entre os especialistas em currículo é que os avanços teóricos da teoria crítica afetam pouco a prática docente, pois as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

A teoria crítica, na visão de MOREIRA (1998), só poderá ser capaz de contribuir para a renovação e inovação da educação a partir do momento em que retomar o diálogo com as instituições escolares em outro patamar, no qual os curriculistas assumam uma

constante interlocução com essas instituições, na caminhada por novas teorias, novas práticas, novos avanços e novos impasses.

“Cabe reiterar que não proponho que a teoria se faça pela acumulação de inúmeros discursos. A teorização há que avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular. Recorro a Giroux (1995): ‘a teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de insights extraídos dos livros dos grandes teóricos’ (p.97)” (MOREIRA, 1998, p.32).

Uma terceira concepção de inovação seria aquela que, segundo ARROYO (2003), situa a mudança no próprio espaço do sistema escolar, buscando compreender os processos educativos onde eles acontecem e na ótica daqueles que o praticam. Assim, o primeiro traço das experiências inovadoras que se baseiam nessa concepção é que as mesmas não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias e novos conteúdos, pois o núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo. *“Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação”* (ARROYO, 2003, p.152).

Essa tendência de se deslocar o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola é observada por MOREIRA (2000), ao analisar algumas propostas curriculares ocorridas no Brasil nos anos noventa²¹. De acordo com este autor, essas experiências adotam um conjunto de princípios gerais, a partir dos quais docentes, estudantes e pais passam a elaborar o currículo em cada escola, proporcionando um maior envolvimento e participação dos sujeitos mais diretamente interessados no processo de mudança.

“Os professores deixaram de ser meros executores de prescrições centralmente elaboradas, tornando-se o processo mais democrático e garantindo-se espaço para a diversidade no currículo. (...) Todas as propostas caminharam, assim, em oposição às tentativas centralizadoras do governo federal, apresentando como principais conquistas os esforços por democratizar o espaço escolar, por

²¹ MOREIRA (2000) analisa propostas curriculares alternativas de quatro municípios brasileiros: São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

desenvolver currículos centrados nas escolas e por promover a integração dos conteúdos e das atividades” (MOREIRA, 2000,p.124).

Percebe-se, então, que tirar os professores desse lugar de meros executores de propostas curriculares é uma preocupação central desta concepção de inovação. Este estilo não parte de uma visão negativa da escola, pois as propostas de mudança começam mapeando as experiências de que os professores mais gostam, as que consideram como mais positivas, aquelas a que gostariam de dar continuidade e ver apoiadas (ARROYO, 2003).

“No caso de uma implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um lugar ideal para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as experiências alternativas que já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas, por reformas anteriores que não as levaram em consideração” (MACEDO et al, 2002, p. 16).

Logo, tal concepção se pauta na visão de que, para qualquer mudança ser efetiva, tem que ser direcionada às questões mais profundas e genéricas de desenvolvimento dos profissionais da escola, devendo garantir o envolvimento e compromisso dos professores (HARGREAVES, 2001). Assim, como destaca ARROYO (2003), quando os professores situam a inovação nas diversas práticas do cotidiano da sua ação e captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido em cada semana. O currículo passa a ser trabalhado como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades e diversidades (ARROYO, 2003, p.163).

“É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos” (ALVES e OLIVEIRA, 2002, p.97).

É a partir dessa concepção de currículo, que o situa no contexto da totalidade das práticas educativas da escola, que buscarei compreender os currículos por competências.

Tal postura, como apontam MACEDO et al (2002), exige que não encaremos esses currículos apenas como um produto formal de uma proposta oficial, mas como um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências. *“Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas”* (MACEDO et al, 2002, p.41)

Nesse sentido, além de investigar como se estruturam as propostas oficiais que regulamentam e formulam os currículos por competências, analisarei a realidade escolar na qual estão sendo inseridos. O sentido dos currículos por competências, bem como os significados a eles atribuídos, só poderão ser realmente compreendidos se considerarmos os textos oficiais dessas propostas e também tomarmos como referência os sujeitos que vivenciam e tecem cotidianamente esse currículo, no caso específico, os professores.

Como adverte POPKEWITZ (1997), é apenas na interface do que é prescrito e do que é vivido que se manifesta a concretização do currículo. Isso significa indicar, segundo ALVES e OLIVEIRA (2002), a impossibilidade *“de se avaliar práticas curriculares por meio de mecanismos que essencializem ora os fazeres, ora as normas prescritas, colocando-os em lados opostos”* (p.99) sem considerar os diálogos que se estabelecem entre as propostas oficiais e os professores que atuam no cotidiano da escola.

Ao considerar tais argumentações, foram elaboradas as seguintes questões gerais que orientaram todo o trabalho: **Como estão sendo estruturados e formulados os currículos por competências? Como esses currículos estão sendo assimilados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola?**

1.3– Aspectos metodológicos: Estudo de caso

A busca de respostas para as questões anteriormente citadas demandou a utilização de um enfoque metodológico que permitisse investigar o currículo por competências em duas dimensões: na sua versão oficial e no cotidiano da escola, por meio do discurso dos docentes que vivenciam a proposta. Assim, o problema em estudo nesta investigação insere-se em um universo complexo e essencialmente dinâmico pois envolve compreender o currículo como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído pelos sujeitos que com ele interagem (APPLE, 1999).

Essa perspectiva indicava a necessidade de se privilegiar a investigação qualitativa realizada através da metodologia do estudo de caso, visando o estudo em profundidade de uma realidade que tivesse formulado e adotado a forma curricular em questão. Era preciso uma abordagem que permitisse a experiência direta do investigador com a situação estudada e a utilização de múltiplas fontes de dados, de forma a possibilitar a compreensão do currículo por competências de modo complexo e contextualizado.

A pesquisa qualitativa tornou-se adequada, uma vez que, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), tem o ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso, como ressaltam LUDKE e ANDRÉ (1986), geralmente caracteriza-se por tentar retratar a realidade estudada de forma completa e profunda, visando uma apreensão mais detalhada do objeto e levando em conta o contexto em que ele se situa. Assim, pode-se afirmar que esta metodologia tem como finalidade retratar uma “unidade em ação” e, para estabelecer essa unidade e poder estudá-la em sua complexidade, é preciso limitá-la, sem que isso implique desconsiderar que esta unidade encontra-se imbricada em um sistema mais amplo (SOARES, 2000).

“O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A partir desta orientação, a presente pesquisa teve como contexto de análise o ensino noturno da Rede Municipal de Betim que havia formulado e implantado nas suas escolas um *“Currículo por Competências”*²². Esta escolha foi feita por meio do método não probabilístico, no qual um determinado grupo ou situação é escolhido intencionalmente em função dos objetivos propostos pela pesquisa. É o caso da amostra típica, em que, segundo LAVILLE e DIONNE (1999), o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população alvo, a partir das necessidades do seu estudo.

Este caso foi julgado exemplar, pois desde 1999, o ensino noturno dessa rede conta com um Movimento de Organização Curricular (MOC)²³, que tem como função discutir as propostas coletivas para a reorganização dos referenciais curriculares que melhor atendam o aluno que frequenta o ensino noturno. Esses referenciais curriculares foram construídos tendo como base as competências que os alunos do CEAN²⁴ II deveriam desenvolver em dois anos de ciclo, sendo formalizados em 2001 com a publicação do caderno intitulado *“Currículo por Competências”*. Após a construção desse currículo, já no ano de 2003, a meta estabelecida pelo MOC foi refletir sobre a vivência do Currículo por Competências nas escolas, momento que se tornou oportuno para a realização desta pesquisa.

Assim, para compreender o Currículo por Competências do ensino noturno da Rede Municipal de Betim, realizei o trabalho de campo em dois momentos. O primeiro momento foi destinado a investigar este currículo a partir da sua proposta oficial, tendo as seguintes questões como norteadoras: **Como o Currículo por Competências foi elaborado e qual foi o contexto dessa elaboração?; Quais demandas justificaram a escolha da**

²² Nome dado pela Secretaria Municipal de Educação de Betim ao currículo adotado pelo ensino noturno.

²³ O MOC é composto por professores ou pedagogos das escolas eleitos pelo coletivo do noturno e coordenado pelos membros da Divisão Pedagógica de Ensino da Equipe da Escola Noturna.

²⁴ Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno II, destinado ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5^a a 8^a Séries) com carga horária mínima de 1666h 40min (dois anos, podendo se estender para três).

construção de um currículo organizado em função da noção de competência?; O que define e propõe o Currículo por Competências neste caso?.

Esse primeiro momento da pesquisa foi realizado na Secretaria Municipal de Educação de Betim, juntamente com a Equipe de Educação Noturna, que disponibilizou toda a sua estrutura e material para a coleta de dados. Devo ressaltar, que, neste momento, fui surpreendida pela abertura e interesse do pessoal da equipe que, de imediato, se dispôs a contribuir com qualquer tipo de informação e materiais necessários.

Já o segundo momento da pesquisa teve como foco de análise uma das escolas da rede, a “Escola Municipal Castro Alves” (EMCA), onde busquei investigar, junto aos professores, as seguintes questões: **Qual a concepção do professor sobre o Currículo por Competências?; O que o professor entende por competência?; Qual foi a participação do mesmo na elaboração deste currículo?; Que formação ele recebeu?; Como este currículo se concretiza no cotidiano da escola?**

Dessa forma, esta investigação centrou-se também no discurso docente através dos inúmeros significados atribuídos pelos professores à implantação do Currículo por Competências no cotidiano escolar. Como afirmam LUDKE e ANDRÉ (1986), o significado que as pessoas dão às coisas deve ser foco de atenção especial do pesquisador em Educação, já que nos seus “estudos de caso” há sempre a tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

1.3.1 – A coleta dos dados

O trabalho de campo, como citado anteriormente, desenvolveu-se basicamente em dois espaços: na Secretaria Municipal de Educação de Betim, juntamente com a Equipe de Educação Noturna, e na “Escola Municipal Castro Alves” (EMCA). Iniciei o meu contato

com a Secretaria no dia 04 de outubro de 2002, onde permaneci durante dois meses. Logo após, em fevereiro de 2003, comecei a frequentar o espaço da escola, onde permaneci durante seis meses, realizando, no mínimo, duas visitas semanais.

Iniciado o trabalho de campo, utilizei como procedimentos para a coleta dos dados a análise documental, a observação e a entrevista. A análise documental foi feita a partir dos documentos referentes ao processo de elaboração do Currículo por Competências, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: histórico do ensino noturno, registros das reuniões realizadas, materiais produzidos pelos professores, proposta oficial do Currículo por Competências, caderno de avaliação e cadernos de atividades; bem como aqueles disponibilizados pela EMCA: Projeto pedagógico, registros de reuniões e cadernos de avaliação.

Conforme já especificado, a entrevista foi outro instrumento que utilizei nesta etapa da coleta dos dados. Trata-se, como afirma SOARES (2000), de um instrumento fundamental quando se quer captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade. Ao todo, realizei onze entrevistas. A primeira delas foi feita com as três coordenadoras da Equipe do Ensino Noturno e caracterizou-se mais como uma conversa entre nós, que teve como ponto de partida a minha solicitação para que falassem sobre a história do Currículo por Competências e seu processo de elaboração e implantação.

As demais entrevistas foram realizadas com os docentes do CEAN II, sendo duas feitas como pré-testes com duas professoras de outras escolas da rede, sete com os professores de todas as disciplinas da EMCA e uma com a pedagoga desta mesma escola. Todas as entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, e logo após transcritas retornadas para que cada um fizesse suas apreciações e, se o desejassem, as correções necessárias.

Essas entrevistas individuais foram de tipo semi-estruturadas, com algumas variações em função da demanda de cada professor. A flexibilidade desse instrumento, conforme aponta SOARES (2000), permitiu que o entrevistado se expressasse de forma

mais livre e autêntica, expressando suas concepções em relação ao Currículo por Competências. Todas as entrevistas, com exceção das duas do pré-teste, foram realizadas na escola nos horários de estudo de cada professor, tendo duração média de 1 hora.

A observação também foi um instrumento extremamente útil para a coleta dos dados. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), este método de investigação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo que o mesmo chegue mais perto das experiências diárias e perspectivas dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado.

Um dos espaços de permanente de observação durante a pesquisa foram as reuniões pedagógicas da EMCA, que aconteciam mensalmente. Nestas reuniões, estavam presentes todos os professores do ensino noturno, além da pedagoga, da diretora e da vice-diretora. Ao todo, observei sete reuniões pedagógicas dos professores, num total de 14 horas. Nessas reuniões, era feito todo o planejamento mensal da escola, sendo discutido quais ações seriam desenvolvidas pelo corpo docente.

Também fiz observações das reuniões do MOC, onde estavam presentes os representantes de todas as escolas da rede e os componentes da Equipe de Educação Noturna. Essas reuniões tinham como objetivo refletir sobre a “vivência do Currículo por Competências nas escolas”, legitimando um espaço permanente de discussão curricular. Observei um total de 4 reuniões do MOC, sendo cada uma com 4 horas de duração.

Devo ressaltar que, durante essas reuniões, eu fazia os registros das falas dos professores, dos acontecimentos e das situações. Como demonstra SOARES (2000), embora haja recomendações contrárias a este procedimento, ele foi fundamental para a reconstituição dos diálogos nos seus contextos. Porém, esses registros foram realizados mediante autorização dos professores que, vez ou outra, manifestavam curiosidade em relação aos meus escritos : “*O que tanto você escreve aí no seu caderninho?*”

Além dessas reuniões, o caráter dinâmico da vida escolar demandava um olhar mais amplo dos aspectos que compunham o seu cotidiano. Assim, a escola como um todo se constituiu alvo das observações. Mas, uma vez que minha preocupação maior centrava-se nos professores, alguns espaços receberam atenção particular: sala dos professores, reuniões do coletivo da escola e outras instâncias onde a presença desse coletivo se fez mais constante.

Durante as observações, senti a necessidade de realizar o que EZPELETA e ROCKWEL (1989) chamam de “*vigilância permanente*”, já que, segundo as autoras, as situações possíveis de merecer mais atenção do observador são aquelas que, para ele, podem conter uma significação imediata, o que pode interferir na obtenção da informação desejada.

Foi preciso, dessa forma, todo um aprendizado para conseguir registros nos quais assinalasse por igual o “*significativo*” e o “*não evidentemente significativo*”, evitando assim a observação orientada por noções do “*senso comum*”²⁵ sobre a escola. Como afirmam EZPELETA e ROCKWEL (1989) é apenas quando o “*não significativo*” se transforma em indício, em pistas significativas daquilo que buscamos, que os registros começam a documentar com maior precisão a aparente dispersão da vida escolar.

²⁵ Os termos em itálico se referem à produção de EZPELETA e ROCKWEL (1998).

CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE BETIM: A PROPOSTA OFICIAL.

O objetivo desse capítulo é fazer uma análise da proposta curricular oficial do ensino noturno da Rede Municipal de Betim, atualmente denominada de “Currículo por Competências”. Em um primeiro momento, faço uma breve exposição dos aspectos históricos desse currículo e o contexto da sua elaboração, indicando as demandas que justificaram a construção do mesmo. Essa exposição se torna fundamental se considerarmos o currículo como uma *praxis* e não como um objeto estático. Acredito que analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram, pois todo currículo é uma opção historicamente demarcada, que se sedimentou dentro de uma determinada “trama” política e social (SACRISTAN, 1998).

Em um segundo momento, são apresentados os discursos pedagógicos incorporados pelo Currículo por Competências, bem como as ações propostas por ele que visam a promover uma reestruturação do tempo/espço do ensino noturno da Rede. Destaco que os dados utilizados neste capítulo foram retirados dos documentos oficiais da rede, das observações feitas nas reuniões do MOC (Movimento de Organização Curricular) e da entrevista realizada com as três professoras da Equipe de Educação Noturna, que coordenaram todo o processo de construção do currículo, cujos nomes são mantidos em sigilo.

2.1 – O currículo e o contexto de sua elaboração

O ensino noturno da Rede Municipal de Betim caracteriza-se por atender um público de jovens e adultos²⁶, pela oferta do Ensino Fundamental. Atualmente, funciona

²⁶ Apesar de atender um público de jovens e adultos, o ensino noturno da Rede Municipal de Betim, atualmente, não se caracteriza como EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas sim como um ciclo do Ensino Fundamental. Caracterizado como um ciclo do Ensino Fundamental, o ensino noturno da rede passa a receber verbas do FUNDEF.

atendendo duas modalidades: CEAN I - Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno – que visa a atender a demanda de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), com carga horária total aproximada de 960 horas (320 dias letivos); e o CEAN II – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno II – destinado aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), com carga horária mínima de 1.666 horas e 40 minutos (2 anos, podendo se estender por até três anos), no qual é implantado o Currículo por Competências.

Para compreender esse atual funcionamento, faz-se necessário destacar que a discussão sobre como seria ofertado o ensino noturno no município é marcada, historicamente, por alguns momentos importantes. Como afirma KRAMER (2003): *“Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada”* (p.169).

Na década de 90²⁷, o ensino noturno da rede era caracterizado por altos índices de evasão e repetência, sendo constatado um grande desinteresse por parte do aluno, o que evidenciava uma inadequação das propostas curriculares adotadas até então. Neste contexto, a Secretaria de Educação e Cultura de Betim, em 1994, propôs um Projeto de educação para as Pessoas Jovens e Adultas, pela oferta da suplência²⁸ de 5^a a 8^a série.

Inicialmente, em 1995, a suplência foi implantada em quatro escolas, e gradativamente foi ampliada para doze escolas da rede, até 1997. Este projeto, segundo os documentos oficiais, tinha como eixos o processo de ação/reflexão/ação da prática educativa, a inclusão de jovens e adultos como sujeitos na relação ensino/aprendizagem, o trabalho coletivo e a formação continuada dos professores (PREFEITURA MUNICIPAL

²⁷ Os dados históricos foram retirados dos seguintes documentos: PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. **Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Escola Noturna**. Betim, 1999; e PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. **Currículo por Competências: Pensar e fazer juntos a formação na CEAN II**. Betim, 2002.

²⁸ A suplência pode ser caracterizada como um ensino “resumido”, “condensado”, marcado pelo aligeiramento do ensino, principalmente para aqueles que não tiveram a escolaridade obrigatória completa (SOARES, L. 2002).

DE BETIM, 1999). A seguinte fala da professora que vivenciou esse momento ilustra o significado atribuído a essa proposta:

“...O grupo de professores que acreditava nessa proposta, que já vinha de outras experiências, abraçou a suplência mesmo, vestiu a camisa (...).Esse grupo se encontrava periodicamente para planejar as atividades. Acho que as pessoas gostavam do que faziam, tinham tempo para discutir, reavaliar estudar a teoria também. Os professores se sentiam parte dessa história; então isso foi muito interessante. Foi uma época muito boa” (Carla²⁹, professora da Rede, atualmente coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Com o III COMEB³⁰, realizado em 1998, foi extinta a suplência e implantou-se o CEA – Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem que, posteriormente, passou a ser chamado de CEAN, com dois anos de duração mínima e destinado a educandos a partir de quatorze anos. De acordo com os documentos oficiais da prefeitura, a passagem da suplência para o ciclo ocorreu em função da adoção da “progressão continuada” nas escolas municipais, o que constituiu uma regulamentação oficial das diversas experiências pedagógicas que vinham alterando a estrutura e a organização do tempo, do espaço, do ritmo, do trabalho e dos currículos escolares na Rede (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999).

A proposta de implantação do ciclo redimensionava o projeto político pedagógico da suplência nos seguintes aspectos: progressão continuada; não seriação; inclusão das disciplinas – Artes, Língua Estrangeira e Ensino Religioso; isonomia na distribuição da carga horária das disciplinas – Português, Matemática, Ciências, Geografia e História; ruptura da lógica fragmentada em relação às disciplinas; avaliação contínua e diagnóstica; flexibilidade do primeiro horário para atender as demandas e necessidades de educandos e educadores. Buscava, também, fazer uma adequação do processo ensino/aprendizagem a partir da compreensão das especificidades dos jovens e adultos, privilegiando uma política de inclusão e permanência deles no sistema educativo (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999).

²⁹ Os nomes apresentados são fictícios, com o objetivo de preservar o anonimato dos professores.

³⁰ III COMEB – Congresso Municipal de Educação de Betim, realizado em 1998, com a participação dos profissionais da área de educação. O evento redefiniu as orientações político-pedagógicas para a Rede.

Os ciclos representam uma forma de organização do tempo escolar que vem sendo adotada no Brasil, principalmente pelas redes públicas de ensino estaduais e municipais. Segundo SOARES (2000), um dos princípios teóricos que fundamenta essa adoção é que o ciclo se caracteriza como um tempo contínuo, como um tempo de formação que não pode ser fragmentado ou subdividido em anos ou séries. Este tipo de organização incide frontalmente na cultura da aprovação/reprovação presente nas práticas escolares e, principalmente, nas relações e ações entre professores e alunos (LIMA³¹, 1996, apud SOARES, 2000).

Trata-se, na visão de SOARES³² (2000), de uma forma de organização do tempo/espço escolar que viabiliza a garantia do direito à educação, traduzido não apenas pela permanência dos educandos na escola ao longo do seu processo educativo, mas principalmente pela possibilidade de que sua formação aconteça numa perspectiva mais ampla e integral, tendo em vista as temporalidades próprias do processo de desenvolvimento humano.

Tais reflexões, encontram correspondência nos documentos oficiais do ensino noturno de Betim, que afirmam que a organização por ciclo pode melhor atender as necessidades dos alunos jovens e adultos:

“(...) definimos Ciclo de Ensino/Aprendizagem como: as fases ou estágios de desenvolvimento da totalidade humana que ocorrem no contexto espaço-temporal e sócio-cultural da escola, ao longo dos quais os indivíduos, por um lado, constroem interativamente valores, gostos, sentimentos, identidades, conceitos, conhecimentos, e, por outro, desenvolvem sociabilidades, atitudes, comportamentos, habilidades e competências que são indispensáveis para a convivência humana” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 1999, p.14).

³¹ LIMA, Elvira Souza. A avaliação no processo educativo. In *Cadernos da Escola Plural*. SEMED: Belo Horizonte, 1996, p.5-11.

³² As considerações de SOARES (2000) a respeito dos ciclos de formação se baseiam na perspectiva da Escola Plural implantada na rede municipal de Belo Horizonte.

Apesar dos argumentos bem fundamentados a favor da adoção dos ciclos, LIMA (1996, apud SOARES, 2000) aponta que essa opção também se justifica em termos econômicos, pois os ciclos dariam uma maior rentabilidade ao sistema, na medida em que ajudariam a diminuir os custos provocados pela prática da reprovação. No caso do ensino noturno de Betim, a justificativa econômica também esteve presente, já que teve como um dos principais objetivos a inclusão desses alunos jovens e adultos na verba do FUNDEF (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental), o que implicava uma redistribuição dos recursos financeiros.

A justificativa para tal inclusão se torna, clara ao analisarmos a Lei 9.424/96³³, que exclui a educação de jovens e adultos dos cálculos para repasse de recursos aos estados e municípios. Na visão de HADDAD (2000), a nova LDB considera a educação de jovens e adultos como uma educação de segunda classe, tratando-a de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Segundo este autor, o Projeto de Lei nº 92/96 acabou por retirar a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino por parte do Estado, desconsiderando-a como parte do ensino fundamental e esvaziando o direito público e subjetivo de acesso à educação aos jovens e adultos.

“Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas contido nas propostas e orientações de alguns educadores brasileiros e dos assessores do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade: a destituição de direitos. Por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular” (HADDAD, 2000, p.109).

Com a criação do FUNDEF, esse tratamento superficial à educação de jovens e adultos se evidencia, ao não considerar o ensino supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos estados e municípios (HADDAD, 2000). CURY (2000) afirma que, com a promulgação da nova LDB, a educação de jovens e adultos fica

³³ Para melhor compreensão desta lei ver (SOARES,L. 2002).

de fora do FUNDEF, o que a torna relativamente órfã de uma fonte clara de financiamento. Dessa forma, para continuar a receber a verba para esses alunos, muitos municípios passam a incluir essa modalidade de ensino como um ciclo do ensino fundamental, retirando da minguada parcela destinada à educação de crianças, recursos para a educação de jovens e adultos (HADDAD 2000).

Assim, no caso específico de Betim, a demanda financeira de incluir os alunos jovens e adultos na verba do FUNDEF é que, inicialmente, orienta a implantação do CEAN. Esta demanda faz com que a mudança administrativa preceda a pedagógica, o que, de acordo com a fala de uma professora, levou alguns docentes a se sentirem “traídos”, já que não houve uma discussão coletiva a respeito da implantação do ciclo nas escolas. Esse processo, remete às práticas de inovação educativa, já discutidas anteriormente, pautadas na concepção de que os órgãos decisórios e administrativos é que devem definir as políticas educacionais a serem seguidas pelos professores, não situando a mudança nas diversas práticas do cotidiano da escola.

“Com o COMEB em 98, foi quando eu acho que houve a grande mudança. A gente ainda tinha um quadro de evasão grande no noturno, porque muitos alunos não tinham compromisso com o curso, começavam a fazer e saíam. Esse quadro de evasão, de desinteresse, eu acho que de certa forma motivou que essa mudança também acontecesse no campo pedagógico. Mas o grande motivo que gerou essa passagem da suplência para o ciclo em 98 não foi a questão pedagógica, em primeiro momento. Foi a necessidade da Rede estar incluindo esses alunos na sua verba do FUNDEF, porque se não fosse assim, de acordo com a própria LDB, o município não teria direito a esse recurso. Então, se viu obrigada a estar incluindo esses alunos como alunos do ensino fundamental e não como projeto de EJA, porque não existe nada legalmente que respalde isso. Então, aí foi que houve uma grande mudança. Muitos professores na época se sentiram muito traídos pois falavam: ‘dormi com suplência e acordei com ciclo’. Houve uma mudança na distribuição dos recursos financeiros que iria também implicar na mudança pedagógica. Só que não houve essa discussão em nível de Rede, não foi uma coisa que o grupo decidiu pela mudança. A mudança primeiro aconteceu politicamente e depois é que a construção foi se dando no âmbito pedagógico” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Constata-se, então, que a determinação da passagem da suplência para o ciclo não se efetivou imediatamente em termos pedagógicos, o que confirma as elaborações de TEDESCO (2003), de que existe uma diferença importante entre estabelecer os objetivos gerais de uma proposta educativa e proceder na sua implementação e execução. Como aponta HARGREAVES (2001), os professores não mudam apenas porque foram solicitados a mudar, pelo contrário, a receptividade à mudança e o interesse por ela estão intimamente ligadas ao próprio desenvolvimento pessoal e permanente dos mesmos.

Dessa forma, a mudança não ocorre sem conflitos, pois a efetivação da mesma demanda o estabelecimento de um diálogo entre os diferentes agentes envolvidos no processo. Esse exercício gera, necessariamente, resistências, conflitos e embates, situações consideradas como naturais a qualquer tentativa de mudança (SOARES, 2000, p.104), o que torna o trabalho lento e gradual.

“Eu não participei do COMEB, não fui delegada, mas tive notícias através de outras pessoas que foi um congresso muito tumultuado por causa dessas mudanças, dessas grandes mudanças. Então, o que a gente viveu na rede no primeiro ano do CEAN em 1999? Nós não vivemos a mudança em si, nós não vimos essa mudança acontecer no pedagógico. Nós tínhamos uma sigla, foi uma mudança de nomenclatura, mas continuou o ensino seriado como era na suplência. Então, o primeiro ano foi um ano muito difícil, de aceitação. E ele começou a ser implantado gradativamente, as escolas, que já tinham turmas de suplência saindo, iam abrindo turmas de CEAN inicial” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Para que o ciclo passasse a ser efetivado no cotidiano das escolas, foi criado, no final de 1999, o MOC – Movimento de Organização Curricular. O MOC contava com a participação dos educadores eleitos pelo coletivo do noturno para representar as suas escolas, tendo como objetivo discutir propostas que possibilitassem a reorganização dos referenciais curriculares que melhor atendessem ao educando que ingressava no CEAN II³⁴.

“Como a gente não queria trabalhar de forma não democrática, a gente lançou a idéia do MOC, Movimento de Organização Curricular, que era trazer um representante de cada escola para conversar, discutir, para colocar as idéias que estavam sendo construídas, não

³⁴ O MOC visava a discutir apenas a proposta curricular do CEAN II.

tinha nada fechado já que era uma espaço de formação e discussão”. (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“Então foi aí que surgiu a idéia de se criar um grupo por representatividade que pudesse, pelo menos em um primeiro momento, estar refletindo: Já que não é mais a suplência que a gente tem, que outro caminho a gente vai seguir pedagogicamente, uma vez que agora nós temos um ciclo de dois anos?” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Com o MOC, o ensino noturno passa a contar com um envolvimento e compromisso mais efetivo por parte dos professores, que passam a pensar o currículo como um processo contínuo de discussão coletiva. Esse espaço tem a intenção de permitir que as reflexões curriculares tenham como base a realidade cotidiana em que cada professor está inserido, oportunizando debates em torno das múltiplas variáveis que incidem sobre a prática pedagógica do ensino noturno. As discussões decorrentes desses encontros apontam aspectos fundamentais que devem ser constantemente (re) pensados para que se efetive uma proposta curricular (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

Até o ano de 2000, o MOC realizava encontros quinzenais para estudos, trocas de experiências, discussão de propostas e sistematização de registros, o que levou à reflexão sobre como seria possível a superação do sistema seriado por meio de processos mais flexíveis e adequados às demandas individuais e/ou coletivas dos educandos e dos educadores (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002). Tais reflexões ocasionaram a implantação na Rede do Projeto de Reestruturação do Tempo e Espaço Escolar, através da criação de quatro Escolas Experimentais que, no decorrer do ano de 2000, deram corpo e forma ao trabalho por ciclo na Rede.

“Como foi falado anteriormente, a implantação do ciclo foi um processo gradativo. Em meados de 99 foi que a gente começou a apontar quais escolas poderiam ser experimentais. Mas o que significa ser experimental? Como tudo estava começando, o ideal era que a gente tivesse algumas escolas piloto. (...) Era experimentar mesmo qual seria essa idéia de se trabalhar por ciclo. Tudo estava sendo construído, como seria a organização, o que os professores poderiam ou não fazer (...) Porque a idéia era experimentar, vivenciar aquilo para ver se funcionava para depois ampliar” (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

As experiências das Escolas Experimentais eram discutidas no MOC durante os seus encontros quinzenais e repassadas para as escolas através do seu representante, que, por sua vez, tinha a responsabilidade de promover os debates com os demais professores.

“As Escolas Experimentais colocavam um pouco como estava sendo feito esse atendimento do aluno do noturno de forma diferente da seriação. Os representantes das outras escolas ouviam, discutiam e a intenção era trabalhar um pouco a representatividade, pois eles voltavam para as escolas para passar a idéia de como que estava sendo e como poderia ser” (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Aos poucos, o trabalho realizado nas Escolas Experimentais começou a ser ampliado para todas as escolas da Rede, a partir da constatação de que efetivar um trabalho diferenciado apenas em algumas escolas não seria o bastante para mudar toda a realidade. É na ampliação do trabalho para toda rede que começam a surgir os principais desafios, pois, como aponta HARGREAVES (2001), aprendemos muito sobre como criar “ilhas” excepcionais em termos de melhorias, o que não sabemos é como construir “continentes” inteiros de mudança bem sucedida.

Segundo a fala de uma das professoras coordenadora do Equipe Noturna, a existência das Escolas Experimentais começou a criar um “mal-estar” na Rede, já que as demais escolas passam a reivindicar as mesmas condições de trabalho. De acordo com HARGREAVES (2001), esse mal estar pode ser justificado a partir da consideração de que as escolas mais qualificadas passam a ser tratadas pelos sistemas como uma vanguarda seleta, sujeita a tratamento especial e a recursos adicionais, condições difíceis de se reproduzir em outros contextos.

“Na própria Rede surgiu um mal-estar entre as escolas. Por exemplo: alguns professores falavam que as Escolas Experimentais tinham momentos de estudo, tinham momentos de se encontrar, enquanto na escola deles não tinha nada. Então questionavam: ‘Como a gente vai fazer um CEAN virar um CEAN de verdade? Como a gente vai sair do sistema seriado se a gente não tem um estrutura que favoreça e eles têm?’ Na verdade, era injusto, eu achava injusto. Então a gente começou a pensar, discutir e implantar na Rede a mesma estrutura. Só que a mudança na estrutura não garante a mudança de concepção e de prática” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Com a tentativa de se ampliar o trabalho por ciclo para toda a Rede, surge a questão de que currículo deveria nortear a prática pedagógica do CEAN II. Começa então a discussão e elaboração do “Currículo por Competências”.

2.2 - Quando a competência se torna “princípio de organização curricular”³⁵.

Como foi destacado anteriormente, é a partir das discussões realizadas no MOC, sobre qual concepção curricular seria mais adequada ao trabalho com o ciclo do noturno e das experiências das Escolas Experimentais, que surge em 2001 a proposta de construção de um Currículo por Competências. Segundo os documentos, essas discussões eram feitas através de encontros por Regionais Pedagógicas, o que possibilitou que as escolas, em pequenos grupos, refletissem sobre a concepção de currículo do CEAN II .

Esta concepção de currículo, segundo os documentos oficiais, foi construída através de debates em todas as escolas, por meio da intervenção dos representantes, onde os professores deveriam discutir algumas questões como: Qual a nossa concepção de currículo? Qual a função da escola para o aluno do noturno? Qual a escola que queremos? Como afirma KRAMER (2003), a elaboração de qualquer proposta curricular traz consigo a gama de valores que a constitui, evidenciando o modo como pensamos e concebemos o currículo na suas diversas dimensões. Dessa forma, as questões debatidas pelos professores sobre suas concepções curriculares eram encaminhadas para as reuniões do MOC, para que pudessem ser contempladas na proposta curricular oficial.

Percebe-se, através dessa iniciativa, a tentativa de envolver o grupo de professores na construção do currículo, o que encontra correspondência nas estratégias de mudança educativas que reconhecem a importância de um nível básico de acordo e compromisso dos docentes com a proposta que está sendo implantada (TEDESCO, 2003).

³⁵ Expressão originalmente utilizada por MACEDO (2002).

A partir das discussões coletivas entre os docentes, elabora-se, então, a concepção de currículo presente nos documentos oficiais de Betim, que o define como um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. O currículo é visto como um meio de veicular concepções de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura e poder, explicitando intenções e revelando sempre graus diferenciados de consciência e companheirismo social (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

Nessa perspectiva, argumenta-se a favor de um currículo processual, que se refira a tudo o que ocorre na escola e que expresse uma dinâmica de ação e reflexão coletiva. De acordo com os documentos oficiais, assumir essa concepção de currículo coletivamente implica modificar o contexto do trabalho escolar, obrigando a transformar a organização dos tempos, espaços e recursos da escola.

Com esta intenção de transformar a organização de tempos e espaços nas escolas noturnas, surge o questionamento de que não se poderia adotar neste segmento o mesmo currículo vigente no Ensino Fundamental, já que se trata de um ciclo de apenas dois anos para um público diferente. Seria preciso um currículo que permitisse a flexibilização e limitação dos conteúdos ensinados no segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo que a noção de competência passaria a orientar a seleção desses conteúdos.

“Então se discutiu a questão: Esse currículo que a gente está aplicando ele é o mesmo do ensino fundamental, mas a gente tem um público e um tempo diferente. Então como adequar esse conteúdo? É só reduzir o conteúdo de quatro anos para dois que é a proposta do ciclo? Como a gente vai fazer essa limitação? Como a gente vai determinar que conteúdo vai ser esse? (Dirce, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“E aí começamos a fazer várias leituras, vários estudos. Então acho que essa idéia foi se construindo. Que currículo era esse que a gente queria que não era da seriação? Como a gente iria equacionar isso? Quando a gente descobriu que nós precisávamos trabalhar com esse aluno algo que garantisse uma formação mínima com qualidade para ele seguir pela vida, ou na escola, ou ter um mínimo de conhecimentos, dando conta de acessar esse conhecimento fora da escola, aí que surgiu a idéia, com base nas próprias leituras, de se trabalhar com algo que pudesse dar a ele essa condição. Esse algo

seria então a formação por competência” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“E aí, dentro do próprio MOC, nós fomos discutir que deveriam ter algumas linhas gerais, alguns pilares que orientassem essa seleção de conteúdos. Aí nós entendíamos que o caminho era então fazer todo um trabalho de pensar o que a gente entende por habilidade e o que a gente entende por competência. (...) E aí trouxemos a questão para: Quais as competências a gente poderia estar desenvolvendo nesse aluno do CEAN II? Que tipo de competência, ao final de dois anos, nós queremos que esse aluno do CEAN II construa? (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Constata-se, a partir desses depoimentos, que a noção de competência é considerada como o fator que possibilitaria uma seleção dos conteúdos trabalhados pelo Ensino Fundamental, o que faz com que a questão sobre “quais conteúdos devemos ensinar” seja substituída pela questão “quais competências iremos desenvolver”. Logo, o currículo deve determinar as competências a serem alcançadas no final do ciclo e não mais que conteúdos devem ser contemplados. Como aponta MACEDO (2002), a noção de competência passa a ser tomada como princípio de organização curricular, sendo que os conteúdos não são definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas a partir das situações em que serão utilizados e mobilizados (ROPÉ, 2002).

“Lemos textos, lemos Perrenoud, a discussão de competências que você tem na prática hoje no mercado da educação. Aí a gente tentou fazer essa compreensão aqui e selecionar textos para estar discutindo com o MOC. Porque a gente entendia, então, que o caminho era elencar alguns eixos norteadores, algumas competências básicas as quais os alunos ao final do CEAN II têm que ter atingido, e aí, dentro delas, o professor seleciona aquilo que ele pode estar, dentro da sua área de conhecimento, trazendo para poder desenvolver aquela competência” (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“Temos a clareza de que as competências devem ser o norte do trabalho, as ações devem partir das competências e não o inverso” (Nara, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Como se observa a partir desses relatos, a noção de competência passa a ser considerada como o principal fator para a organização dos conhecimentos e das ações escolares, sendo considerado que o trabalho pedagógico desenvolvido a partir de tal noção

permitiria ao educando mobilizar eficazmente os conhecimentos construídos, sem, contudo, restringir-se a eles (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002, p.30). Essa concepção nos remete à definição elaborada por PERRENOUD (1999) de que a competência é “*a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos mas sem limitar-se a eles*” (p.7).

Para PERRENOUD (1999), não é possível formar competências em um número limitado de anos de escolaridade através de programas e currículos que enfatizem o trabalho com uma grande quantidade de conhecimentos. Na sua visão, conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade. Nesta perspectiva, segundo MACHADO, J.N. (2002), o que passa a importar então para o sistema escolar é o desenvolvimento de competências e não mais a transmissão de conteúdos, que devem ser encarados apenas como mais um elemento na composição das mesmas.

A partir dessa concepção, a função do currículo passa a ser a de re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Dessa forma, o Currículo por Competências de Betim prescreve cinco competências que devem nortear a prática pedagógica de todas as escolas do município que possuam o ensino noturno. Essas competências foram elaboradas com base na seguinte pergunta feita para os professores: Quais competências devem ser construídas pelo aluno do ensino noturno ao longo dos dois anos do CEAN II?

As cinco competências definidas pelo currículo são:

- Competência A: Utilizar a leitura e a escrita, reconhecendo o uso das diversas linguagens, formas de comunicação e manifestação cultural;
- Competência B: Interagir com o conhecimento de forma crítica e participativa, acessando, analisando, sistematizando as informações e interpretando dados

relacionados aos aspectos históricos, geográficos, científicos, culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros;

- Competência C: Compreender os conhecimentos matemáticos e os fenômenos físicos, químicos, biológicos e suas relações com a evolução histórico-geográfica e ecológica.
- Competência D: Compreender a si mesmo e ao seu meio social para atuar como cidadão consciente, capaz de posicionar-se criticamente diante das questões sociais, políticas, estéticas e culturais, de forma autônoma e solidária, valorizando a construção interativa de identidades individuais e coletivas;
- Competência E: Desenvolver valores éticos e afetivos, enfatizando a importância deles nas relações sociais (étnicas, religiosas e de gênero), conviver, interagir com diferentes grupos, respeitando-os.

De acordo com as diretrizes oficiais, optar por definir essas competências não significa, no entanto, que o Currículo por Competências deixe de trabalhar com conteúdos. O importante, como pode ser observado no seguinte relato, é que os mesmos sejam definidos com base nas competências, para que estas passem a ser o norte de todo o trabalho:

“Qual vai ser o norte? A relação deve ser das competências para os conteúdos. Os conteúdos devem ser trabalhados pautados nas competências.(...) Isso não quer dizer jogar fora os conteúdos, de forma alguma! O tempo todo devo perguntar se a minha aula e o meu conteúdo estão servindo à construção da competência. É a competência que vai nortear o tempo inteiro, seja qual for a área e o conteúdo, e não o contrário” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Dessa forma, passam a ser selecionados para trabalhar na sala de aula aqueles conhecimentos que podem ser mobilizados em uma situação competente. Os conteúdos ensinados se subordinam à competência que deve ser desenvolvida, para que o aluno deixe de ser um depósito de informações, para tornar-se um efetivo usuário e processador dos

conhecimentos adquiridos, fazendo uso desse saber em ações sociais (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002, p.30).

Evidencia-se, então, a hipótese levantada por LYOTARD (2002), pois os conteúdos passam a ser legitimados apenas se tiverem um valor de uso para o sujeito, que irá utilizá-los eficazmente, no caso específico desse currículo, se ajudar a construir a competência em questão. Tal visão questiona o papel da escola frente ao conhecimento, já que este deixa de ter um valor intrínseco e preponderante na formação para estar subjugado às ações em que será utilizado.

Além de definir as cinco competências e determinar que a seleção dos conteúdos deve estar subordinada a elas, observa-se também no Currículo por Competências de Betim uma preocupação em discutir como se efetivaria a avaliação. Dessa forma, é construído um documento (ANEXO 1), que compõe os Diários Coletivos³⁶, onde cada competência é subdividida em capacidades, a partir das quais os professores podem melhor avaliar o desenvolvimento do aluno.

Tomemos como exemplo a Competência A, que se refere à utilização da leitura e da escrita. Para que esta competência seja desenvolvida é estipulado que o aluno deve ser capaz de: ler com criticidade os diversos portadores de texto; interpretar textos de maior circulação social; fazer inferência a partir de conhecimentos prévios, determinando aspectos implícitos nos vários gêneros textuais; perceber a função social da língua, reconhecendo suas variantes; expressar-se por formas não escritas; utilizar conhecimentos lingüísticos relacionados à ortografia, pontuação e paragrafação; utilizar a escrita, produzindo diferentes gêneros textuais, com clareza e coesão, adequando-os ao contexto.

Dessa forma, as competências são traduzidas em comportamentos observáveis, o que nos remete aos argumentos de PACHECO (2001) e MACEDO (2000; 2002), que questionam em que aspecto as mesmas se diferenciam dos objetivos educacionais

³⁶ Os Diários Coletivos são cadernos onde os professores devem registrar as avaliações feitas dos alunos e das turmas. A utilização do diário coletivo será melhor discutida do capítulo 4.

formulados na tradição clássica do currículo. Como aponta REY (2002), a idéia que conduz à reflexão sobre os objetivos pedagógicos é a de induzir os professores ao esclarecimento daquilo que eles devem esperar de cada ação pedagógica. Precisar seu objetivo é poder dizer, antecipadamente, o que os alunos serão capazes de fazer ao finalizar tal curso ou seqüências de cursos (REY, 2002, p.28), ou seja, quais competências eles deverão desenvolver.

Definir as competências em termos de comportamentos supõe que elas podem ser observadas e identificadas, o que se assemelha à seguinte definição dos objetivos: *“para que uma intenção pedagógica tenda a tornar-se operacional, ela deve descrever uma atividade realizada pelo aluno que seja identificável por um comportamento observável”* (REY, 2002, p.29). Assim, no caso da avaliação, tende-se a estabelecer uma lista de capacidades traduzidas em competências que devem ser operacionalizadas em termos de tarefas, afim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação a exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram (ROPÉ, 2002, p.85).

Fazer a comparação entre as competências e os objetivos educacionais não significa, no entanto, afirmar que no Currículo por Competências de Betim apenas encontremos elementos relacionados à tradição clássica do currículo. Como veremos a seguir, esta proposta curricular também incorpora discursos como, por exemplo, o da integração curricular, a partir do que LOPES (2002) chama de uma *“hibridização”³⁷ com discursos produzidos em matrizes teóricas diversas*”(p.147).

³⁷ Segundo LOPES (2002), a hibridização pressupõe a mistura difusa de discursos e práticas. Como afirma a autora: *“Pelos processos de hibridização os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas (...)”* (p.160).

2.3 - Discursos pedagógicos incorporados pelo Currículo por Competências de Betim

Ao defender um trabalho centrado nas competências, o Currículo por Competências da Rede Municipal de Betim, recontextualiza³⁸ na acepção de BERNSTEIN (1998), discursos relacionados à integração curricular e aqueles vinculados ao discurso de DEWEY (1936; 1978) no que se refere à valorização das atividades e experiências dos alunos.

No que se refere ao discurso da integração curricular, o Currículo por Competências defende a construção uma nova lógica para o ensino noturno, quebrando a regra do currículo tradicional, dividido em disciplinas, fragmentado, linear, sem significado para os alunos e que desconsidera os conhecimentos por eles construídos, abrindo a possibilidade para a construção de um currículo interdisciplinar, globalizado, transversal (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

Esta tentativa de quebrar a regra do currículo tradicional apoia os argumentos de RAMOS (2001), quando afirma que as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos através de situações significativas de aprendizagem. Resgata-se, com isso, a importância de alguns princípios curriculares como: globalização, integração e interdisciplinaridade (RAMOS, 2001, p.260).

De acordo com os documentos oficiais, a idéia de construção de um currículo integrado se baseou, principalmente, nos conceitos de SANTOMÉ (1998). Na perspectiva desse autor, o currículo integrado enfatiza a necessidade de uma compreensão global do conhecimento e de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração curricular, segundo este autor, ressalta a unidade que deve existir entre as

³⁸ Segundo LOPES (2002), Bernstein afirma que ocorre o processo de recontextualização quando um texto muda de lugar. *“Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização”*(LOPES, 2002, p.159).

diferentes disciplinas e as formas de conhecimento nas instituições escolares, criando as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem.

Para SANTOMÉ (1998), optar por um currículo que priorize a interdisciplinaridade implica criar condições para que as disciplinas estejam constantemente em contato, passando uma a depender claramente das outras. O ensino baseado nestes fundamentos possibilita que, entre as diferentes matérias, ocorra intercâmbios mútuos e recíprocas integrações, existindo um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas por uma maior intercomunicação (SANTOMÉ, 1998).

Para melhor investigarmos a idéia de currículo integrado, devemos recorrer às análises de BERNSTEIN (1996), que distingue dois tipos de currículo em função das suas diferenças reais. Segundo estas análises, para se compreender o modo como num dado sistema educacional o currículo está estruturado, há que se investigar a relação entre os diferentes conteúdos. Investigar a delimitação dos diferentes conteúdos, nesta perspectiva, significa considerar a força de fronteira entre os mesmos, isto é, se mantêm entre si uma relação uma relação “fechada”, com fronteiras bem definidas e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros, ou uma relação “aberta”, com fronteiras menos delimitadas (DOMINGOS et al, 1986).

De acordo com DOMINGOS et al (1986), as análises de Bernstein indicam que, caso os conteúdos mantenham entre si uma relação fechada, sem maiores diálogos, estaríamos diante de um currículo de coleção. Se, pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, estaríamos diante de um currículo integrado.

“Em casos extremos, poder-se-ia dizer que num currículo de coleção todos os períodos de tempo estariam marcadamente fixos e nenhum dos conteúdos seria aberto e que num currículo de integração não haveria períodos fixos de tempo e todos os conteúdos seriam abertos” (DOMINGOS et al, 1986, p.151-152).

Assim, pode-se afirmar que em um currículo de coleção os conhecimentos estão organizados em conteúdos isolados, sendo que cada professor, na sua disciplina, pode seguir um caminho próprio e desligado dos demais. Já no currículo integrado, os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central, o que reduz o isolamento entre eles. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo (DOMINGOS et al, 1986).

Como ressaltam DOMINGOS et al (1986), uma vez que em um currículo integrado o conhecimento está organizado em conteúdos abertos, que se inter-relacionam em torno de uma idéia central e integradora, os diferentes professores encontram-se envolvidos em uma tarefa partilhada, o que conduz à necessidade de uma constante reflexão coletiva.

Frente a esses princípios, observa-se, segundo LOPES (2002), a utilização do discurso sobre integração curricular com a função de legitimar as propostas oficiais, contribuindo para garantir seu suposto caráter inovador. No entanto, devemos ressaltar que a integração pode assumir significados muito diferentes por estar atrelada a propósitos bastante diversos, o que resulta em uma variação de práticas e resultados (HARGREAVES, 2001).

O significado da integração curricular nos currículos baseados no desenvolvimento de competências é discutido por PERRENOUD (1999) . Para este autor, a abordagem por competências não rejeita as disciplinas e nem as renuncia, mas sim acentua a sua implementação.

“Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar(...) (PERRENOUD, 1999, p.40).

Nesse sentido, argumenta-se que uma organização escolar que vise ao desenvolvimento de competências não supõe um abandono da idéia de disciplina. Para PERRENOUD (1999) a escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; a única diferença é que, no trabalho com as competências, as disciplinas devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a se orientar tacitamente para o desenvolvimento dessas competências.

Fica evidente, a partir dessa afirmação, que, para PERRENOUD (1999), o desenvolvimento de competências não é incompatível com a tradicional organização disciplinar. No entanto, em outra passagem dos seus escritos, ele constata que a honestidade está em dizer que, atualmente, não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares, além de ler, escrever e contar, na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores (PERRENOUD, 1999, p.43).

A contradição dessas afirmações se revela quando PERRENOUD (1999) defende uma organização disciplinar e, ao mesmo tempo, destaca a inutilidade das disciplinas. Ao relativizar a importância das disciplinas para as pessoas que não seguiram o ensino superior, o autor desconsidera as finalidades das mesmas de responder aos objetivos sociais da educação. Na verdade, quando questiona a utilidade das disciplinas, PERRENOUD (1999) pretende questionar a importância e relevância dos saberes que elas englobam, pois, na sua visão, as disciplinas podem ser mantidas, contanto que contribuam para a formação de competências.

Tal contradição é analisada por MACEDO (2002), que afirma que a posição de Perrenoud, embora se contrapondo à idéia de que a noção de competência está sendo proposta em substituição às disciplinas escolares, como elemento estruturador do currículo, acaba por reforçá-la. *“Ao defender a manutenção das disciplinas, Perrenoud propõe que há situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares”* (MACEDO, 2002, p.116).

Na tentativa de esclarecer tal impasse, MACEDO (2002) afirma que a análise da articulação entre competências e disciplinas precisa ser considerada sob dois pontos de vista. Primeiramente, segundo a autora, se uma competência é entendida como a capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, ela fugiria necessariamente ao limite das disciplinas. Dessa forma, *“organizar um currículo por competência envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar”* (MACEDO, 2002, p.123).

Já o segundo ponto de vista, ainda de acordo com MACEDO (2002), traria a marca da descontextualização da noção de competência, não estabelecendo nenhuma incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar, como pode ser observado na citação a seguir:

“Se existem competências genéricas, tais como gerir uma classe, e se essas competências são demonstradas por desempenhos, não há incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar. Haveria algumas competências disciplinares, em geral, mas não necessariamente, mais específicas. Haveria competências multidisciplinares, que envolveriam competências mais específicas de diferentes áreas disciplinares. Haveria competências transdisciplinares, ou seja aquelas mais abstratas que estariam na base de um conjunto variado de outras competências” (MACEDO, 2002, p123).

Este segundo ponto de vista apresentado por MACEDO (2002) é o que parece estar relacionado ao Currículo por Competências de Betim. Ao utilizar o discurso sobre integração curricular, este currículo mantém a organização disciplinar, ressaltando, no entanto, que os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas.

Apesar de manter a organização disciplinar, as diretrizes do currículo em questão deixam claro que o foco do trabalho pedagógico não pode ficar centrado nas disciplinas. Como afirma LOPES (2002), a organização curricular por competência não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que esses são

submissos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas e implementadas pelos alunos.

Dessa forma, constata-se a partir das análises de LOPES (2002), que no Currículo por Competências de Betim as cinco competências prescritas por si só passariam a se constituir como princípios de integração curricular, já que mobilizariam saberes e habilidades relacionados às diferentes disciplinas escolares.

Ao focalizar as competências como elemento de integração curricular, o Currículo por Competências de Betim defende um ensino voltado para as expectativas e necessidades dos educandos, por meio da valorização das experiências dos mesmos. Dessa forma, também observamos a hibridização do discurso das competências com os princípios de DEWEY (1936; 1978).

Alguns dos princípios de DEWEY (1936; 1978) são incorporados no Currículo por Competências, na medida em que essa proposta curricular defende que, no trabalho coletivo de construção de competências, o educador deve criar condições para que o aluno, sujeito da aprendizagem, se localize nas circunstâncias em que vive, relacionando os saberes escolares com a realidade na qual está inserido (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

Para DEWEY (1936; 1978), a aprendizagem ganha sentido quando pode ser estruturada sobre estratégias que valorizem as experiências e as atividades dos alunos. Nas palavras do autor “*ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção*” (DEWEY, 1978, p.93).

Ao se utilizar desses princípios, o Currículo por Competências afirma defender uma lógica organizacional que valoriza um processo de aprendizagem mais significativo para jovens e adultos do ensino noturno, destacando que o ponto de partida para o trabalho pedagógico é justamente os conhecimentos que o aluno já detém (PREFEITURA

MUNICIPAL DE BETIM, 2002). O trabalho com as competências é encarado, nesta perspectiva, como uma possibilidade de (re) significação dos conteúdos curriculares, que garanta a instrumentalização dos alunos no que se refere às suas práticas sociais.

Todavia, como já discutido anteriormente, o foco desse currículo não é a discussão sobre os conteúdos a ser selecionados, já que estes devem estar a serviço da competência a ser desenvolvida. O princípios de DEWEY (1936; 1978) são então hibridizados e utilizados com a função de legitimar uma lógica de ensino que propõe uma relativização do conhecimento, que passa a estar submisso à formação de competências tidas como fundamentais ao sucesso do indivíduo. A partir das análises de LOPES (2002), pode-se afirmar que o entendimento das experiências dos alunos tende a ser reduzido aos aspectos correlacionados ao desenvolvimento da competência em questão.

Conclui-se, então, segundo as análises de LOPES (2002), que tanto o discurso da integração curricular como o discurso de DEWEY (1936; 1978) são recontextualizados pela hibridização ao discurso das competências. A lógica das competências se apropria desses discursos com a finalidade de defender um ensino que tem a ênfase não no conhecimento, mas no uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia.

Como nos aponta LOPES (2002), propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. *“Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos”* (LOPES, 2002, p.173).

2.4 – As ações propostas pelo Currículo por Competências

Além de definir as competências que devem nortear o trabalho pedagógico do ensino noturno, o Currículo por Competências de Betim prescreve algumas ações a ser implementadas pelos professores no contexto de cada escola da rede municipal. Dentre

elas, podemos citar: Memorial do Aluno, Diagnóstico, Agrupamentos Flexíveis, Horários de Apoio, Regência Compartilhada, Diários Coletivos e Caderno de Atividades por Competências.

O Memorial pode ser caracterizado como uma pequena história de vida do aluno, com a finalidade de fazer com que o mesmo tenha uma visão do seu processo de desenvolvimento escolar. Esta ação é proposta para que o coletivo de educadores da escola tenha a maior clareza possível sobre quem são seus alunos, suas potencialidades, suas habilidades e expectativas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM, 2002).

Segundo as orientações, as informações obtidas através do memorial devem se referir a dados pessoais do aluno, como local onde vive, relação com a família, atividades que realiza, pessoas com quem se relaciona, expectativas em relação aos estudos, etc. Esse documento deve ser confeccionado pelo aluno por meio de seus próprios textos escritos, permitindo que o educador avalie as necessidades de cada educando.

A partir do memorial, pode-se então realizar o primeiro diagnóstico da turma, no qual são levantados dados sobre alguns conhecimentos mais específicos, como: linguagem, matemática, entre outros. O Diagnóstico deve servir para que o professor identifique algumas questões, tais como: onde se encontram seus alunos e o ponto de partida para que os mesmos possam desenvolver as competências esperadas para o final do ciclo; se os alunos possuem habilidades de leitura e escrita necessárias ao acompanhamento das atividades; os conhecimentos prévios que os alunos já possuem e quais devem ser trabalhados e construídos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM, 2002).

“O diagnóstico pode ser aplicado sob a forma de diversas atividades que possibilitem ao professor definir o seu ponto de partida e a meta de chegada (...) ao mesmo tempo em que possibilita ao professor não saltar etapas importantes no processo de aprendizagem dos alunos e a organizar o seu processo de trabalho de forma diferenciada”

(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM, 2002).

Logo, o Memorial e o Diagnóstico têm como objetivo favorecer um maior conhecimento do aluno por parte do professor, já que para a construção de competências o educador deve reconhecer a realidade do aluno, fazendo com que ele possa se localizar no tempo e nas circunstâncias em que vive (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002). Tais instrumentos podem ser considerados, a partir da definição de HARGREAVES (2001), como uma tentativa de se realizar uma avaliação diagnóstica, com a finalidade de identificar os níveis de compreensão dos alunos, localizar os problemas e oferecer auxílio individual, ou ajustar o programa de acordo com as necessidades identificadas.

“No ciclo, a gente não trabalha nem com nota nem com conceito. Nós temos discutido muito com os professores e, inclusive, utilizamos um texto do Luckesi que fala sobre avaliação amorosa, que ela tenha o caráter de nos apontar aonde é necessário a intervenção pedagógica e que ela não vai ser o final mas o início do trabalho ou processo. E a gente tem colocado para os professores a necessidade de estar tendo constantemente esse olhar que vai permitir reorganizar e redimensionar o nosso trabalho” (Dirce, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Atrelada à intenção de se realizar uma avaliação diagnóstica, observa-se também no Currículo por Competências de Betim a preocupação em determinar práticas de avaliações formativas e somativas. Segundo HARGREAVES (2001), esses termos são usados, respectivamente, para distinguir entre avaliação contínua ao longo do curso, com o propósito de melhorar o ensino e a aprendizagem, e avaliação que acontece quando o ensino está concluído e que tem como objetivo verificar o que foi atingido.

“A gente pensa em uma proposta de avaliação que não seja simplesmente classificatória, mas que seja algo, por exemplo, em que eu possa perceber que aluno é este, em que nível é que ele está e o que precisa ser trabalhado com ele. Só que isso tem que ser escrito” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Assim, de acordo com os documentos oficiais de Betim, a avaliação formativa deve ser realizada a partir do preenchimento do Diário Coletivo 1 (ANEXO 2). Esse Diário pode ser caracterizado como um caderno, onde os professores devem, coletivamente, registrar o

processo de desenvolvimento global das turmas e de cada aluno, apontando seus avanços e dificuldades. Esses registros devem ser realizados ao longo de todo o ano, sendo que a cada três meses o coletivo de educadores deve indicar quais ações do Currículo por Competências foram desenvolvidas durante o período letivo. A importância do registro a ser realizado por meio do Diário Coletivo é enfatizado pelo seguinte depoimento:

“Então a gente está começando a construir isso com eles também, da importância de se ter essa memória. E que não é um registro feito de qualquer forma, em qualquer lugar. Então não pode ser um caderninho que o professor leva para casa, que a pedagoga tranca dentro do armário. Tem que ser algo oficial para toda a Rede, para, quando uma pessoa qualquer precisar, um professor precisar, possa ser acessado na escola. Para que eu possa saber, por exemplo, o perfil da turma que eu peguei esse ano (...) se eu pegar o Diário eu vou saber que turma é essa, quem é esse aluno e o que já foi trabalhado”
(Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Já a avaliação somativa, com o objetivo de identificar o que foi atingido pelo aluno no final de cada período de três meses, deve ser realizada através do preenchimento do Diário Coletivo 2. Este diário contém a descrição das capacidades a serem desenvolvidas no âmbito de cada competência, devendo-se avaliar se o desenvolvimento do aluno foi considerado satisfatório ou insatisfatório (ANEXO 1). Da mesma forma como no Diário 1, o Diário 2 deve ser preenchido coletivamente, pois, de acordo com as diretrizes oficiais, um professor isoladamente não pode avaliar o desenvolvimento de todas as competências, já que a construção das mesmas depende do trabalho de mais de uma disciplina.

A partir da realização das avaliações diagnósticas e formativas, é proposto para que o grupo de professores possa organizar diferentes formas de enturmação dos alunos por meio dos Agrupamentos Flexíveis. Com esses agrupamentos, o espaço da escola é redefinido em função de formas mais flexíveis, rotativas e coletivas de trabalho, onde os alunos são organizados em função dos seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM, 2002).

Segundo os documentos oficiais, o desenvolvimento do Currículo por Competências pressupõe uma nova lógica de organização dos tempos e espaços escolares que rompe com

um sistema rígido de distribuição de turmas em salas e passa a considerar como critério para enturmação as demandas do processo de aprendizagem apontadas pelo Memorial e Diagnóstico. Assim, os grupos de trabalho não precisam ser fixos e sempre limitados a uma turma em específica, podendo variar de acordo com a atividade e seus objetivos. Além de tentar romper com o sistema rígido de distribuição de turmas, a proposta dos Agrupamentos Flexíveis também busca permitir que cada aluno possa individualizar o seu percurso de aprendizagem, já que este tem a possibilidade de escolher qual dos agrupamentos irá participar.

Ainda com a intenção de dar um atendimento individualizado ao aluno, é proposto que cada professor organize Horários de Apoio, onde ele possa ficar responsável pelo acompanhamento de um grupo específico de educandos. Esses grupos de educandos devem ser formados por alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem em uma ou mais disciplinas. O professor responsável por um determinado grupo deve atuar em função das demandas apresentadas, o que faz com que um professor de geografia, por exemplo, tenha que trabalhar também com algumas questões relacionadas à matemática³⁹.

É previsto que esses Horários de Apoio ocorram semanalmente, já que o professor tem um horário específico para realizar esse atendimento mais individualizado com o aluno. O ideal, segundo as diretrizes oficiais, é que esses grupos tenham um número reduzido de educandos, o que possibilita um trabalho mais direcionado para as competências que os alunos precisam desenvolver.

As ações anteriormente descritas, principalmente os Agrupamentos Flexíveis e os Horários de Apoio, se assemelham ao que PERRENOUD (2000) define como uma “pedagogia diferenciada”, ou seja, uma abordagem de trabalho mais centrada no aprendiz e em seu itinerário a partir da individualização dos seus percursos de formação. Segundo o autor, o desenvolvimento de competências pode ser melhor contemplado por meio de medidas que representem uma certa flexibilização das metodologias de ensino, criando

³⁹ Essa dinâmica será melhor analisada no Capítulo 4.

possibilidades crescentes de diferenciação e de individualização do ensino e das estratégias de cada aluno.

Como medidas voltadas para a individualização dos percursos de formação, PERRENOUD (2000) aponta justamente para a possibilidade de se criar sistemas de apoio integrado aos alunos através do trabalho com subgrupos, o que possibilitaria que cada aprendiz fosse confrontado com situações didáticas mais fecundas para ele, além da abertura de agrupamentos diversificados, nos quais os alunos teriam a liberdade para escolher as atividades das quais iriam participar.

Além das ações anteriormente descritas, o Currículo por Competências de Betim também prescreve outras como, por exemplo, a Regência Compartilhada. Esta ação pode ser caracterizada como a tentativa de promover alguns momentos partilhados na intervenção da aprendizagem. De acordo com os documentos oficiais, na Regência Compartilhada, dois ou mais professores, de diferentes disciplinas, podem atuar ao mesmo tempo e conjuntamente em uma mesma turma, ou dividindo a turma em dois ou mais grupos de trabalho, para que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas. Para que a Regência Compartilhada aconteça, é necessário que os professores pensem coletivamente o planejamento, refletindo sobre quais as competências deverão desenvolver naquele momento.

Ao permitir que dois educadores atuem conjuntamente em uma mesma turma, a Regência Compartilhada objetiva estimular a troca e aproximação entre os professores das diferentes disciplinas, já que eles irão atuar visando a construção de uma mesma competência. *“É um momento único que possibilita intervenções diferenciadas e específicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, onde mais de um sujeito pensa e atua significativamente para o alcance de objetivos comuns”* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM, 2002, p.6).

A tentativa de se organizar o trabalho pedagógico em função das competências e não mais das disciplinas pode ser observada também com a elaboração do Caderno de

Atividades por Competências. Esse caderno pode ser caracterizado como um livro de atividades específicas organizadas a partir das competências prescritas pelo currículo. Para uma melhor compreensão, tomemos como exemplo a seção do caderno referente à Competência C (Compreender os conhecimentos matemáticos e os fenômenos físicos, químicos e biológicos e suas relações com a evolução histórico-geográfica e ecológica). Nesta seção, podemos encontrar uma série de exercícios a serem respondidos pelo alunos que não se limitam aos conteúdos de uma única disciplina, mas de várias como história, geografia, química, física e matemática.

Dessa forma, segundo as diretrizes oficiais, ao trabalhar com os exercícios propostos pelo Caderno, os professores devem ter a dimensão de que não podem construir uma competência isoladamente, apenas considerando os conteúdos da sua disciplina. É enfatizado que, para uma competência ser construída, não basta esforços isolados, pois o trabalho de cada professor deve somar-se aos dos outros docentes, dada a importância da dimensão coletiva no fazer pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

As intenções implícitas nesta última ação revelam a intenção de se considerar as competências, e não as disciplinas como eixo organizador do currículo. Dessa forma, a competência é encarada como elemento capaz de legitimar e selecionar os saberes disciplinares, além de promover uma maior integração curricular, já que mobilizaria saberes que seriam comuns a várias disciplinas escolares ou, pelo menos, que não estariam restritos a essa ou àquela matéria (REY, 2002). Uma vez que a competência foge dos limites de uma disciplina, argumenta-se então, a favor de uma menor compartimentação disciplinar, o que levaria cada professor a sentir-se antes responsável pela formação global de cada aluno, do que responsáveis exclusivamente pelos conhecimentos de sua própria disciplina (PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM, 2002).

Para que essas ações anteriormente citadas fossem implementadas, foi proposto que o ano de 2003 se tornasse o ano de vivência do Currículo por Competências, quando as regionais pedagógicas fariam encontros e assessorias em cada escola para discutir como o mesmo está sendo consolidado na prática. Dentre os depoimentos das coordenadoras da

Equipe de Educação Noturna, está sempre presente a reflexão de que “uma coisa é escrever as diretrizes curriculares e outra coisa é vê-las acontecendo no cotidiano de cada escola.”

“O currículo está pronto? Está. Quer dizer, está pronto não, está escrito, as diretrizes estão escritas. Mas esse currículo mesmo, que acontece no dia-a-dia não está conseguindo amarrar ainda com o escrito. Então acho que a partir de 2003 as coisas começam a fluir melhor” (Carla, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“Mas o que a gente propôs esse ano? Que fôssemos até as escolas para perceber a vivência do currículo, para ter mais explícito o caminhar de cada escola. Para entendermos como eles estão se organizando, ou seja, como eles estão elaborando os seus instrumentos para construir o diagnóstico, qual o perfil do aluno que eles estão atendendo, como eles estão organizando os agrupamentos flexíveis e como eles estão elencando os conteúdos em função das competências” (Dirce, coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

“Nós agora estamos tentando, depois de muita discussão interna, começar a colocar o pé no chão para ver o que a gente precisa fazer, senão não vai haver Currículo por Competências nenhum e a gente vai ficar olhando de camarote. Porque uma coisa é a gente estar aqui e outra é o que o professor pensa quando vai fazer um determinado trabalho” (Nara coordenadora da Equipe de Educação Noturna).

Nesse sentido, é por acreditar, como ressalta OLIVEIRA (2003), que o cotidiano da escola é um espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais, que, nos próximos capítulos, será investigado como o Currículo por Competências está sendo assimilado no discurso docente e concretizado na realidade da escola. As propostas curriculares só ganham vida quando dialogam com os sujeitos que as tecem cotidianamente; só se tornam reais a partir da prática escolar.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA, OS PROFESSORES E O CURRÍCULO.

“Se o currículo é de fato um problema de desenho, então por sua própria natureza é um ato estético. De muitas maneiras se parece mais com pintar um quadro do que construir uma ponte” (APPLE, 1999, p.210).

Considerar o currículo como um ato estético, a partir da perspectiva enfatizada por APPLE (1999), significa afirmar que qualquer proposta curricular deve ser encarada como um ambiente simbólico, material e humano, que é constantemente reconstruído. Neste ambiente simbólico, entram em jogo forças inerentes à realidade material da escola, onde os currículos são concretizados e os significados produzidos pelos professores, que dão forma e sentido ao desenho curricular

Tendo tais considerações como norte, este capítulo tem por objetivo apresentar a escola investigada, focalizando, principalmente, o discurso dos professores em relação ao Currículo por Competências. Inicialmente, faço a apresentação da “Escola Municipal Castro Alves”, descrevendo a sua história e localização, bem como o seu espaço físico, organização e funcionamento. A compreensão da realidade na qual os dados empíricos foram coletados se torna fundamental a partir da concepção de que qualquer proposta de mudança curricular envolve os universos docentes, escolar e da comunidade na qual se insere. Para abordar essa realidade, é preciso ter em conta a cultura da escola, com suas múltiplas determinações sociais, sem perder de vista a perspectiva histórica que a configura.

Em um segundo momento do capítulo, tomo como foco de análise a fala dos professores, buscando compreender os significados atribuídos pelos mesmos à implantação do currículo em questão. Analisar a fala dos professores implica considerar que eles interagem com o currículo formalmente proposto, sendo, em última análise, os reformadores da escola. Como destaca HARGREAVES (2001), as tentativas de mudar a escola terão pouco ou nenhum impacto sobre os alunos, a menos que afetem o modo como os professores ensinam. Para que isso aconteça, os docentes têm que construir seus próprios significados a respeito dos objetivos da reforma.

Como todos os textos e práticas, os currículos são interpretados de modos diferentes por aqueles que os lêem e os realizam. Através dos prismas, dos propósitos e das percepções dos professores, os textos da política educacional se dividem em uma disposição de cores e interpretação (HARGREAVES,2001), ou seja, um colorido ao qual buscaremos investigar.

A interpretação que cada professor do CEAN II constrói em relação ao Currículo por Competências tem importância fundamental no processo de implementação do mesmo. De acordo com as reflexões de SOARES (2000), ressalto que uma nova proposta curricular, mesmo que não produza as mudanças a que se propõe, de alguma forma “mexe” na dinâmica do cotidiano da escola, o que poderá levar a um novo modo de conceber e fazer a educação ou a um “re-arranjo” da vida escolar, que pouco ou nada interfere nas concepções e práticas educativas.

Vale destacar que os dados utilizados neste capítulo foram retirados dos documentos oficiais da escola e das entrevistas realizadas com os sete professores que dão aula no CEAN II, cujos nomes são mantidos em sigilo.

3.1 – A Escola Municipal Castro Alves: Compondo o cenário

A Escola Municipal Castro Alves (EMCA) situa-se na comunidade de Citrolândia, porção sul de Betim, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Esta comunidade surgiu em função da Colônia Santa Isabel, que, inaugurada em 1931, tinha como finalidade abrigar e isolar os portadores de hanseníase de Minas Gerais.

A política sanitária do Brasil, no início do século XX, objetivava sanear as cidades, remover os focos de infecções, recolher e expulsar do centros urbanos os que eram considerados “inaptos ao convívio social”. Assim, as colônias deveriam ser construídas em áreas geograficamente isoladas, onde a política de segregação dos portadores de hanseníase

pudesse ser completa. O doente era segregado sob o ponto de vista físico, social, psicológico, histórico e geográfico (LARA, 2002).

Segundo LARA (2002), para que os hansenianos não necessitassem de contato com o mundo exterior, a Colônia Santa Isabel foi planejada para ser auto suficiente, possuindo toda infra-estrutura de uma cidade bem planejada: geração própria de luz, saneamento básico, campo de futebol, quadras, cinema, praças, comércio, segurança (policiais e delegados- todos internos), prefeitura, cooperativa, entidades beneficentes, escolas, oficinas de arte, teatro, salão de bailes, igrejas, academia musical, fábricas de tijolos e telhas, serralherias, hortas e pomares. A maioria dos pacientes morava em pavilhões específicos para jovens, adultos e crianças. Os casados viviam em casas, mas também existiam pensões.

Não apenas os portadores de hanseníase sofriam com o preconceito como também as famílias que tivessem um membro internado eram discriminadas nas suas cidades de origem. Dessa forma, alguns dos familiares dos internos que queriam ou precisavam ficar próximos destes começaram a formar “guetos” em volta da colônia. A vila que se criou em torno de Santa Isabel chamava-se Limas, que hoje é o populoso bairro Citrolândia.

“Há um ponto no mapa, onde um bairro nasceu, onde era fazenda e de repente cresceu. Através de uma história triste, ele não se rendeu. Tocamos a vida pra frente fingindo não sofrer, mas o peito da gente espera um amanhecer” (Paródia escrita pelos alunos da EMCA, sobre o bairro Citrolândia).

Como as pessoas que iam para Santa Isabel e para as suas redondezas eram de classes sociais e culturais heterogêneas, a vida cultural da comunidade tornou-se intensa e diversa, o que favoreceu o aparecimento de muitos artistas plásticos, músicos e poetas que encontravam na arte um refúgio para o sofrimento. O esporte também é destaque em Citrolândia, vários times conquistaram campeonatos municipais e metropolitanos, tornando-se o principal instrumento de combate ao preconceito na região (LARA, 2002).

“Quando a gente fala ninguém acredita que nesse lugar há tanto valor: o futebol, a banda, a rádio... (Paródia escrita pelos alunos da EMCA, sobre o bairro Citrolândia).

Em função da política de segregação e do rápido desenvolvimento⁴⁰, o bairro cresceu de forma desordenada sem o acompanhamento de infra-estrutura básica de arruamento, esgotamento sanitário e água tratada, sendo, atualmente, foco de políticas públicas que visam minimizar tais problemas, além de tentar diminuir a violência o desemprego comuns na região (RIBEIRO, 2002).

“Nos pontos de ônibus vou sentir tranqüilidade. Nas pessoas vou sentir a amizade. (...) Violência tenho certeza que vai parar, o emprego todos vão ter para completar. O meu sonho já é de ver Citrolândia brilhar” (Paródia escrita pelos alunos da EMCA, sobre o bairro Citrolândia).

É nesta comunidade marcada pela exclusão e preconceito que, em 1997, é criada a Escola Municipal Castro Alves, sendo que, anteriormente, o estabelecimento de ensino pertencia à rede estadual, com outra denominação. A escola foi municipalizada em função de uma reivindicação da população local, que sempre defendeu a existência de uma escola municipal no bairro. Devo ressaltar que a compreensão da história da comunidade de Citrolândia se fez fundamental para uma melhor apreensão do funcionamento da EMCA, pois, como foi destacado por Rui (professor de matemática), *“todos os que moram ou trabalham na comunidade, principalmente os professores da escola, são atingidos pela hanseñase, devendo lutar por melhores condições de ensino e valorizar o que temos de bom”*.

Na época em que foi fundada, a EMCA tinha vinte turmas que funcionavam nos turnos matutino e vespertino, e, em 1999, o espaço físico da escola, no seu horário noturno, foi cedido para a comunidade trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos. A implantação do CEAN ocorreu somente em 2001.

⁴⁰ O rápido desenvolvimento de Citrolândia ocorreu devido ao processo de industrialização de Betim, que passou a receber grupos nacionais e estrangeiros nos meados da década de 1970. Assim, os imigrantes instalavam-se em Citrolândia, onde havia uma menor valorização dos terrenos, em relação ao restante da cidade, e os aluguéis eram mais baratos (RIBEIRO, 2002).

O prédio da escola é rodeado por algumas casas residenciais e por alguns departamentos comerciais, fazendo fronteira na parte dos fundos com um pequeno rio denominado Córrego Goiabinha⁴¹. Atualmente, seu espaço físico é composto por doze salas de aula, dois banheiros para os alunos, um banheiro para os funcionários, um pátio (que funciona como refeitório), uma sala para supervisão, uma sala dos professores, biblioteca, cantina, quadra e uma pequena área verde. O espaço físico é bastante zelado, estando a escola sempre limpa e decorada com os trabalhos dos alunos, o que torna o ambiente bastante agradável.

Apesar de bem conservado, o espaço físico é considerado pelos professores como insuficiente, por não comportar adequadamente a quantidade de alunos e por não proporcionar áreas equipadas para a realização das atividades, como, por exemplo parque infantil para as crianças do 1º e 2º ciclo.

A EMCA foi escolhida como unidade de análise desta pesquisa por ser considerada, pela Equipe de Educação Noturna de Betim, uma escola que realiza um trabalho diferenciado e de qualidade, tendo um corpo docente comprometido com a melhoria do ensino. O comprometimento do corpo docente com a escola e a satisfação com que os mesmos realizam o trabalho podem ser percebidos através dos seguintes depoimentos:

“Aqui na escola é muito legal, eu adoro, adoro, adoro, meu olho até brilha quando a gente faz coisas diferentes para o aluno participar e eu também me envolvo de uma forma que leva os alunos a participar. O pessoal fala até assim: ‘nossa, você é muito animada’. Mas é que eu acho que quando a gente gosta, a gente passa isso para as pessoas. (...) O grupo aqui é muito bom, todo mundo se envolve muito, a direção dá muito apoio aos projetos. Eu acho muito legal quando todo mundo se envolve em prol que dê certo realmente” (Rita, professora de inglês).

“Eu sou suspeito para falar porque eu gosto muito daqui e acho que acertei em trocar de escola. Foi a coisa mais certa que eu já fiz em toda a minha vida, a questão dos alunos, dos funcionários de um pessoal bom de se mexer...” (Sérgio, professor de história).

⁴¹ O projeto de Educação Ambiental realizado na EMCA e denominado Projeto Novo Goiabinha foi analisado por RIBEIRO (2002), em dissertação realizada no mestrado em educação da PUC Minas.

Foi justamente com esse clima de entusiasmo e dinamismo que fui recebida na escola. É claro que, no início, me sentia como não pertencente ao grupo, sensação que aos poucos foi sendo substituída por um gradual e descontraído acolhimento. De uma pesquisadora estranha me transformei em colaboradora, que, a partir das investigações, poderia contribuir para o crescimento de profissionais que deixavam transparecer o prazer pelo ensino.

Devo confessar que, para me inserir na realidade escolar e na comunidade, tive que me despir dos meus próprios preconceitos, aprendendo que o pesquisador deve realizar o esforço permanente de perceber a escola sem um olhar de julgamento, tentando enxergá-la em toda a sua riqueza de elementos. Olhar a escola e seus sujeitos sem querer diagnosticá-los, apenas tentando compreender a dinâmica do seu funcionamento (EZPELETA e ROCKWEL, 1989).

3.1.1 – Organização e Funcionamento

A EMCA funciona em quatro turnos. O primeiro turno que vai das 7:00 às 11:00 e o segundo das 12:30 às 16:30 atendem 24 turmas do primeiro e segundo ciclos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série no sistema seriado). O turno intermediário funciona das 16:30 às 20:30, atendendo quatro turmas do segundo ciclo do mesmo segmento. O terceiro turno, o noturno, inicia suas atividades às 18:20 indo até 22:20, atendendo os alunos do CEAN I e CEAN II.

Ao todo, a EMCA tinha 1.112 alunos, sendo que 178 faziam parte do CEAN II, ciclo no qual foi realizada a pesquisa. O quadro de funcionários total era composto por 72 profissionais, incluindo professores, a direção, auxiliares de serviço e pedagogas. Especificamente no ensino noturno, o quadro não estava completo, pois estavam esperando a contratação de uma pedagoga e de uma bibliotecária, o que fazia com que esse grupo fosse composto por dez professores, a diretora, a vice diretora, a secretária e quatro auxiliares de serviço.

O CEAN II era formado por 5 turmas, tendo em média 35 alunos por sala. Contava com sete professores, que cumpriam uma carga horária de 4 horas diárias, sendo que, dentre estas, 1 hora era destinada para o momento de estudo do docente. Um dia letivo do CEAN II era organizado em quatro módulos-aula, os dois primeiros de 1 hora e cinco minutos, os dois últimos de 50 minutos e um intervalo de 10 minutos quando é servida a merenda.

Em sua grande maioria, o alunado do CEAN II era proveniente do próprio bairro onde a escola se situa, ou de bairros vizinhos. Grande parte desses alunos trabalha durante o dia, “não tendo boas condições financeiras”, segundo depoimento dos próprios professores.

As reuniões pedagógicas deste ciclo aconteciam quinzenalmente, com duração de duas horas. Quando estas ocorriam, os alunos eram liberados antes do horário comum, possibilitando a presença de todos os professores durante os encontros. Tais reuniões, sempre iniciadas com uma oração, eram marcadas por um alto envolvimento de todos os docentes, que planejavam coletivamente as próximas atividades e refletiam sobre aquelas que já tinham sido realizadas. Apesar de bem produtivas, os professores afirmavam que as reuniões eram insuficientes, já que a demanda pelo trabalho coletivo estabelecido no currículo, exigia um número maior de encontros.

“O coletivo deve se encontrar mais, discutir, estudar junto . Porque a gente tem o horário de estudo individual, mas eu queria estar estudando e discutindo no grupo” (Sílvia, professora de ciências).

“Às vezes não temos tempo de avaliar o trabalho. Temos que tentar encaixar na pauta da reunião, o que nem sempre é possível” (Sérgio, professor de história).

Para conseguir cumprir com as demandas do trabalho, os professores do noturno marcavam reuniões inclusive em sábados não letivos, nos quais, mesmo sem a presença de uma pedagoga responsável, eram discutidos os projetos que seriam realizados por todo o grupo.

“Teve um Sábado que nós viemos aqui porque não se tem outro tempo para fazer, mas o grupo quer fazer, porque se o grupo não quisesse não teria vindo. Não precisava vim todo mundo, não era obrigado mesmo, mas veio” (Sérgio, professor de história).

Iniciativas como essa caracterizam a cultura presente na EMCA como sendo o que HARGREAVES (2001) chama de uma “cultura colaborativa”⁴², onde os professores não trabalham em ilhas isoladas, mas sim atuam em função do auxílio e apoio mútuo.

“Aqui tudo sai do papel, a gente faz nem que seja na última hora, mas a gente faz e sai legal, a gente se vira! Temos aquela preocupação que dê certo. Eu acho muito legal quando todo mundo se preocupa em prol que dê certo realmente, sem querer passar a perna no outro ou puxar o tapete do outro” (Rita, professora de inglês).

Segundo o próprio HARGREAVES (2001), o ambiente e a cultura da escola estão intimamente ligados à mudança curricular. Assim, de acordo com este autor, qualquer mudança específica está mais sujeita à implementação em escolas onde os professores consideram o compromisso com normas de melhorias contínuas como parte de suas obrigações profissionais gerais. No entanto, para que esse compromisso com a mudança ocorra é preciso que o professor esteja implicado com a proposta curricular e compreenda os princípios que a fundamenta.

3.2 – Os Professores e o Currículo por Competências

Como já discutido anteriormente, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é correto afirmar que o professor é um elemento de primeira ordem no que se refere à atividade pedagógica relacionada ao currículo (SACRISTAN, 1998).

O professor, na dinâmica curricular, não pode ser considerado, como destaca APPLE (1999), como um receptor passivo de estratégias e determinações vindas de cima.

⁴² HARGREAVES (2001) interpreta a cultura como sendo o conteúdo das séries de normas, valores e crenças compartilhadas pelos membros de uma organização e a forma dos padrões de relacionamentos entre os mesmos.

As prescrições externas não determinam totalmente a realidade do ensino e do currículo, pois os professores podem, de fato, ter espaço para manobras, a partir da produção das suas próprias compressões e convicções (APPLE, 1999).

Assim, o professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, não sendo apenas um mero usuário do mesmo. *“Mais do que ver o professor como um aplicador das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em adaptar do que em adotar uma proposta”* (SACRISTÁN, 1998, p.176).

Nesta perspectiva, o currículo desperta no professor significados que determinam a maneira e o modo como irão adotá-lo. Segundo SACRISTÁN (1998), frente a qualquer nova proposta curricular, o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente, sendo então preciso conceber a inovação curricular como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os da nova proposta.

São esses significados construídos pelos professores que iremos agora analisar. Frente a uma proposta curricular baseada na noção de competência, nada mais relevante do que investigarmos como os professores compreendem tal noção. Os significados atribuídos à noção de competência terão efeito marcante no desenvolvimento do currículo em questão, já que as concepções elaboradas pelos docentes terão expressão nas suas práticas pedagógicas.

3.2.1 – O professor e o conceito de competência.

Compreender o que o professor entende por competência e quais os significados embutidos em tal noção parece ser o primeiro passo para investigarmos a configuração do Currículo por Competências no cotidiano escolar. Muitos estudos, como os de ROPÉ e TANGUY (2002) e STOOBANTS (2002) apontam a dificuldade encontrada na tentativa de

melhor precisar a competência, bem como delimitar os universos e ambientes onde a mesma é utilizada.

As investigações de ISAMBERT-JAMATI (2002), por meio de uma análise do uso científico da noção de competência, também indicam que a mesma é utilizada com sentido genérico aplicado a significados diversos, o que traduz uma incerteza conceitual. Entre os textos analisados pela autora, esta noção é aplicada e utilizada nos mais diversos contextos teóricos, sem possuir um conteúdo nocional próprio.

A partir dessas considerações, observamos que a incerteza conceitual é a principal característica encontrada no depoimento dos docentes, pois os mesmos afirmam não saber definir com clareza o significado da noção de competência. Esta noção aparece nos discursos de alguns dos professores com um sentido vago e genérico, sendo até mesmo comparada com disciplinas, matérias ou fases que devem ser desenvolvidas no aluno:

“Entendo que competências são etapas, fases que são ..., são etapas mesmo que devem ser desenvolvidas com o aluno. Entendo que são matérias... sei lá, disciplinas. Competências são disciplinas mas não no sentido assim...Competências são disciplinas? Ah, não sei! (Ana, professora de geografia).

“Temos muita dificuldade de entender o que são as competências. Eu estava com muita dificuldade, estudei, fiz cursos, até que um professor me disse que ninguém sabe o que é competência direito, nem os doutores. Então não é para ficarmos presos não” (Professora representante do MOC).

“Para mim, competência seria mesmo uma habilidade que a pessoa tem, quando você fala assim numa habilidade que ele tem... eu não sei se vou conseguir explicar” (Sérgio, professor de história).

A pouca clareza em relação ao significado desta noção e a dificuldade na sua definição também se tornam bastante evidentes quando os docentes afirmam não conseguir precisar a diferença entre habilidades e competências. Ao tentar definir a diferença entre essas duas noções, os professores, mais uma vez, se mostram confusos, pois afirmam que se uma pessoa tem habilidades ou competências, significa que ela é capaz de desempenhar uma ação de maneira eficaz:

“A questão da competência e de habilidades confunde muito a cabeça da gente, até hoje eu não tenho muita clareza e não sinto muita diferença. Eu não percebo muita diferença entre o que é competência e habilidade, você desenvolver determinadas competências no aluno para mim é a mesma coisa de estar desenvolvendo habilidades. Eu não vejo muita separação no que o pessoal tenta enfiar na cabeça da gente, eu não consigo ver muito bem isso não” (Rita, professora de inglês).

“Ai, é difícil falar de competência! Você tem aquela noção e falta às vezes palavras para você conceituar.(...) Eu sei que existe diferença entre habilidade e competência, falam muito nisso porque são temas atuais que a gente está sempre escutando” (Silvia, professora de ciências).

Apesar de não conseguirem definir com clareza a noção de competência nem mesmo distinguí-la do conceito de habilidades, parece ser consenso entre os professores a relação existente entre essas noções e a capacidade de desempenhar bem uma função ou tarefa. A competência implicaria um comportamento eficaz, fazendo com que o indivíduo obtenha sucesso nas suas ações com vistas a um resultado específico:

“Uma capacidade de responder a situações que a vida exige da pessoa. Basicamente é essa a definição de competência que eu tive a oportunidade de ter contato, é a capacidade para responder às exigências do dia-a-dia” (Jorge, professor de português)

“Eu acho, por exemplo, se uma reflexão, se um estudo, se uma experiência, uma atividade faz com que a pessoa em determinado assunto adquira uma competência para saber lidar com aquilo, esse lidar pode ser de diversas maneiras, mas é fundamental que ele consiga ter sucesso...” (Rui, professor de matemática).

Esses depoimentos corroboram as afirmações de ISAMBERT-JAMATI (2002), de que a palavra competência é geralmente utilizada para designar a capacidade de realizar uma tarefa de maneira eficaz. Uma pessoa pode ser considerada competente se consegue “fazer muito bem” a atividade na qual está empenhada, conseguindo atingir resultados satisfatórios. Já os qualificados como não-competentes ou incompetentes são geralmente aqueles que não executam bem uma determinada tarefa, que cometem erros ou eventualmente utilizam meios desproporcionais ao que é pretendido (ISAMBERT-JAMATI, 2002).

Apesar de não citarem e não terem muita clareza sobre as referências teóricas que definem a noção de competência, ao relacionar a mesma à noção de eficácia os professores acabam por se aproximar do conceito elaborado por PERRENOUD (1999, 2001). Para este autor, a eficácia é reconhecida como a função definidora da competência, já que esta ressalta um poder virtual da pessoa diante de um certo tipo de problema ou obstáculo, sobre o qual garante um resultado geralmente considerado como sinal de uma ação bem sucedida (PERRENOUD, 2001). Assim, como pode ser observado nos depoimentos, a capacidade de desempenhar determinadas funções passa a ser o indicador de uma possível competência adquirida:

“Então, você trabalhar com competência é você ajudar o aluno a ser capaz de, com as habilidades que ele tem ou que vai precisar adquirir, conseguir chegar a um resultado tal. (...) Você ter competência para alguma coisa é você ser capaz de desempenhar determinadas funções”
(Rita, professora de inglês).

Dessa forma, a competência é vista, como afirma REY (2002), como uma função, a partir da qual o comportamento do aluno, para ser compreendido e observado, deve ser abordado com um mínimo de funcionalidade. Logo, o que se leva em conta para definir a competência é a capacidade de realizar uma tarefa de forma satisfatória, ou seja, é a sua função prática que se torna decisiva (REY, 2002)

Ao relacionar a competência com uma ação funcional, alguns docentes afirmam que o desenvolvimento da mesma demandaria extrapolar o mundo escolar e acadêmico, fazendo com que os conteúdos interajam com a vida e com as experiências pessoais dos alunos:

“Como nosso mundo é muito acadêmico, como a escola é acadêmica demais, então a competência é conseguir sair desse mundo acadêmico e a pessoa consiga fazer disso um executar. (...) É fazer com que o aluno, ou melhor, construir com o aluno uma metodologia, realizar experiências diversas e fazer com que aquele conteúdo se transforme nessa competência que ele vai exercer na sua vida, no seu trabalho, no estudo, no ato de estudar, de pesquisar e de interpretar o mundo”
(Rui, professor de matemática).

“Então a competência é desenvolver no aluno certas qualidades e que ele consiga estar além dos conteúdos, mas que ele desenvolva habilidades, habilidades sociais, habilidades pessoais, habilidades de observação de mundo, de questionamento, de participação” (Sílvia, professora de ciências)

A partir desses relatos, ganham evidência as análises de ARAÚJO (2001), de que a noção de competência vem tendo projeção principalmente em função das capacidades efetivas de um indivíduo desempenhar uma tarefa, não se limitando às capacidades potenciais desenvolvidas em processos formais prévios. Ou seja, o desenvolvimento de competências não poderia ficar restrito ao acúmulo de conhecimentos teóricos, com fim em si mesmos, devendo abranger capacidades de execução e resolução de situações.

Esta concepção de competência não restrita a situações acadêmicas, mas sim atrelada a outras potencialidades do indivíduo ao desempenhar ações, pode ser exemplificada no seguinte depoimento de um dos docentes ao tentar explicar a sua compreensão:

“Vou dar um exemplo de uma palestra que eu ouvi na Segunda-feira passada com Frei Beto para explicar o que eu entendo por competência. Ele falava inúmeras coisas que a gente já até sabe, mas só para tentar exemplificar, ele estava trabalhando lá em Vitória em uma comunidade e chamaram ele porque ele sempre mexeu com comunidades mais simples e carentes, porque os profissionais e os médicos não conseguiam fazer o povo entender o que eles queriam... . Aí ele falou assim “ bom, a primeira coisa que a gente tem que fazer é observar como é que esses médicos trabalham com esse povo” e observou numa palestra que os médicos estavam dando e concluiu que os médicos falam em um linguagem muito técnica. Aí ele falou “bom, começo meu processo agora” e aí ele pergunta para uma senhora “você aprendeu?” e ela fala assim “Não, eu não entendi quase nada, não entendi o que ele falou” e o Frei pergunta “Por que a senhora não falou?” e ela falou “Mas ele é doutor, é médico e é formado” e Frei Beto então questiona “Mas só por causa disso a senhora é inferior a ele?”. Aí ele vira para o doutor e pergunta “O senhor sabe cozinhar?” e o médico responde “Não, eu não sei fritar um ovo”. Então Frei Beto vira para mulher e fala “ A senhora sabe! A senhora sabe fazer galinha ao molho pardo?” e aí a senhora responde “ Eu sei fazer uma galinha..”. A mulher foi falando e deu a receita toda. “A senhora sabe matar uma galinha?” “Sei e mato”, disse a mulher. Então o Frei diz “A senhora e o médico vão ficar perdidos no mato, numa floresta, e nessa floresta cada um vai ter que fazer a sua comida. Quem a senhora acha que vai sobreviver?” “Eu, se ele não

sabe fazer!”, responde a senhora. “Quer dizer, a senhora vai sobreviver, ele é médico, é doutor, é formado e tem uma facilidade naquilo ali porque ele estudou aquilo, mas ele não sabe fazer o que a senhora sabe fazer na cozinha e nesse ponto que eu falei para a senhora, por exemplo, a senhora sobreviveria e ele com todo estudo que ele tem morreria”, explicou o Frei. Então a mulher ficou toda contente. (...) Para mim a questão da competência estaria mais ou menos em cima disso” (Sérgio, professor de história).

O exemplo trazido por esse professor indica que, para um indivíduo ser competente, ele não pode ficar restrito apenas a conhecimentos acadêmicos, mas sim, agir de acordo com a demanda apresentada pela situação em questão, apoiado em conhecimentos tácitos. Tal concepção corrobora as análises de STROOBANTS (2002), que afirma ser a competência definida em função do seguinte trio: “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”.

De acordo com esta autora, a rubrica “saber-fazer” designa as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias do andamento da situação em questão. Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais como ordem, método, precisão rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade (STROOBANTS, 2002). Assim, a competência não possuiria uma homogeneidade, podendo compreender tanto elementos objetivos como subjetivos, o que dificulta ainda mais a sua definição.

Dessa forma, a análise das falas dos docentes, atrelada às considerações de STROOBANTS (2002), leva-nos a considerar a competência como um grande “guarda-chuva” conceitual, que pode abrigar elementos objetivos e subjetivos das mais diversas ordens e natureza. Seria um “guarda-chuva” heterogêneo, formado por um repertório de recursos composto por conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais e afetivas.

Frente a tantos elementos, recursos e habilidades que podem compor a competência, observamos, mais uma vez, a imprecisão que permeia o discurso do docente ao tentar definir esta noção. Considerar a competência como uma grande categoria que pode abrigar os mais diversos “ingredientes” do comportamento individual pode camuflar uma grande

dúvida conceitual, pois, já que não se sabe como defini-la precisamente, a competência acaba por assumir aquela conotação que parece ser mais conveniente. Reafirmamos, então, a constatação feita por ROPÉ e TANGUY (2002) de que a opacidade semântica desta noção pode favorecer o seu uso inflacionado, a plasticidade que reveste a sua definição é o principal elemento da sua força social.

A plasticidade que esta noção pode assumir também fica bastante evidente nos seguintes depoimentos:

“Competência para mim é você trabalhar com o conteúdo mais direcionado para o aluno” (Lúcia, professora de artes).

“Para mim trabalhar com competência é procurar desenvolver e trabalhar no aluno aquelas habilidades que ele já tem, que ele já traz com ele” (Rita, professora de inglês).

“Porque quando você fala assim de competência, no geral (...) porque a competência na realidade pega um âmbito muito grande, então a competência, na minha visão, tem um peso muito amplo, ela tem uma visão ampla, bem generalizada de algumas coisas e que aí eu tenho uma avaliação muito mais geral de meus alunos do que eu estar trabalhando em cima de uma linha mais tradicional” (Sérgio, professor de história).

“Eu acho válido trabalhar com competências porque ela trabalha com vários valores dos alunos, ela desenvolve questões éticas, trabalha também com conceitos geográficos e históricos, trabalha um pouquinho matemática e o aluno não fica preso só ao conteúdo. De repente você dá seu conteúdo e está despertando também no aluno a questão da valorização, dele saber algumas questões éticas e culturais. É mais por esse lado mesmo, pela abrangência que se tem dessas competências, eu acho que a competência é bem abrangente” (Ana, professora de geografia).

A abrangência atribuída à competência denuncia como esta 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?

Na tentativa de solucionar tal impasse, o professor pode optar por dois caminhos: ou tentar compreender o conceito através de maiores investigações teóricas e discussões coletivas, até com a perspectiva de assumir uma posição crítica frente ao mesmo, ou acreditar que aquela compreensão que ele tem já é suficiente, pois, em se tratando de um conceito de competência plástico e polissêmico, tudo é válido e permitido.

Frente a essas possibilidades, 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 (2000), dificilmente conseguiremos implementar mudanças curriculares efetivas e consistentes a partir da utilização de noções com significados vagos, obscuros e ambíguos.

3.2.2 – O professor e a concepção do Currículo por Competências

A concepção que os professores constroem sobre o currículo que estão trabalhando, como já discutido anteriormente, tem um poder modelador e transformador das propostas curriculares originais. Como afirma SACRISTÁN (1998), a mediação do professor no currículo é complexa, o que não nos permite vê-la como uma mera operação de mutilar e acrescentar.

Assim, qualquer idéia que se pretenda implantar na prática escolar passa pela personalização dos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento, ficando evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da idéia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere (SACRISTÁN, 1998, p.178).

A questão que então se coloca nesta investigação é como se dá essa transação entre os significados construídos pelos professores da EMCA e o que a proposta do Currículo por Competências lhes sugere, já que eles não têm nem mesmo clareza sobre o significado da noção de competência e da sua relação com a prática pedagógica.

Ao buscar compreender essa transação, a partir do depoimento dos docentes, ficou evidente a convicção dos mesmos em afirmar que a implantação do Currículo por Competências leva a uma modificação do trabalho pedagógico por intermédio da reconstrução de algumas práticas cotidianas. O currículo em questão é visto de maneira positiva, pois possibilitaria ao docente uma reestruturação da sua prática e, até mesmo, uma modificação na própria concepção de currículo:

“Este Currículo por Competências interferiu muito na minha prática pedagógica. Interferiu porque é novo, é um trabalho diferente...”(Lúcia, professora de artes).

“O Currículo por Competências está interferindo na minha prática, porque a gente está mudando, mudando a visão de currículo, trabalhando diferente, tentando fazer diferente.”(Sílvia, professora de ciências).

“Este currículo interferiu muito na minha prática, é aquilo que eu falei da diferença daquilo que era antes e daquilo que é hoje. Mudei completamente a minha forma de trabalhar, completamente mesmo.” (Rita, professora de inglês).

Para melhor compreender essa apropriação, ressalto que o professor, ao adotar uma nova idéia a faz em função de seus próprios constructos pessoais. Ou seja, o novo acaba, na realidade, traduzido pelos constructos e esquemas familiares dos professores, que transferem a proposta para dentro de um sistema de ensino que funciona para eles (SACRISTÁN, 1998). Assim, sem terem muita clareza sobre o que significa trabalhar com a construção de competências, os professores acabam por relacionar o Currículo por Competências com outros discursos pedagógicos inovadores, que defendem uma ressignificação da prática docente.

Dessa forma, o discurso da maioria dos professores entrevistados, assim como o transmitido pelo Currículo por Competências, incorpora e hibridiza elementos relacionados a outros discursos pedagógicos inovadores, que originalmente não estão associados à lógica das competências. Mais uma vez, evidencia-se a plasticidade dessa noção e o perigo que representa, pois ao ser associada aos mais diversos discursos, acaba por ser aceita sem maiores restrições, como uma opção válida para a transformação do ensino.

De acordo com o depoimento dos professores, uma das principais características do Currículo por Competências é permitir um sentimento de maior liberdade no que se refere à prática docente, o que faz com que o mesmo seja avaliado positivamente. Para os docentes, trabalhar com este currículo, significa romper com os modelos curriculares tradicionais, centrados em conteúdos rígidos e prescritos, permitindo uma maior flexibilização do trabalho pedagógico:

“Eu acho que esse Currículo por Competências dá uma maior liberdade para trabalhar com o aluno e para o aluno trabalhar comigo. Eu não fico preso a uma coisa só, eu não fico preso a uma forma de avaliação porque eu tenho inúmeras formas de avaliar e observar aquele aluno. (...) Para mim, eu acho que a principal mudança foi a questão da liberdade mesmo, do trabalho, da análise, liberdade minha como educador e liberdade do educando”(Sérgio, professor de história).

“A maior modificação foi essa, na flexibilidade na organização, porque não há uma cobrança, uma coisa rigorosa...” (Jorge, professor de português).

Nesse sentido, para a maioria dos docentes, uma das principais diferenças entre o Currículo por Competências e os ditos currículos tradicionais é que, neste último, o professor tinha que seguir uma lista preestabelecida de conteúdos a serem ensinados, o que não é exigido em um trabalho baseado nas competências. Segundo os professores, trabalhar com competências permite uma adequação do conteúdo à realidade do aluno, o que não significa abandonar completamente o trabalho com os mesmos:

“Eu acho que de anos para trás, da experiência que eu tenho de dar aula, a gente ficava muito presa aos conteúdos, conteúdos que eram muitas vezes maçantes, muito didáticos” (Ana, professora de geografia).

“Às vezes a gente trabalha até o mesmo conteúdo, mas a maneira como é trabalhado é diferente. É lógico que com uma certa seleção porque é um ensino diferente do ensino regular, mas eu acho que a questão não é qual o conteúdo que vamos trabalhar, mas como trabalhar ele, porque aí, quando eu pego um conteúdo para trabalhar, eu tenho outra visão dele, eu vou pensar no que eu vou desenvolver no aluno então a gente pega as competências, tem lá as competências de escrita e de leitura, então eu vou dar outra ênfase ao conteúdo, trabalhar coisas mais atuais com os alunos mas dentro das necessidades dele, da realidade dele. Então eu vou continuar trabalhando com o conteúdo mas vou mudar o como trabalhar” (Sílvia, professora de ciências).

“Não que eu seja contrário ao conteúdo, tem que ter os dois, eu acho que tem que ser uma mescla, mas sem ficar muito preso ‘eu não posso fazer isso porque tem que terminar essa página daquele livro...’ e aí perdia alguns momentos, alguns momentos em que os alunos estão querendo e você dizia “depois, não é essa hora ainda, daqui há um mês eu vou chegar naquilo que você está querendo” e agora você pode fazer isso; apesar que isso também já dependia muito do professor, tinha professor que tinha a desculpa de ficar preso e nisso aí esses profissionais, por exemplo, já não têm mais essa desculpa, têm que arrumar uma outra desculpa, eles têm que participar e ter uma visão bem mais ampla” (Sérgio, professor de história).

“Eu mudei a minha prática no que se refere à seleção de conteúdos, porque antes era aquela coisa muito rígida, tinha uma sequência de conteúdos e estes eram colocados como dogmas...”(Jorge, professor de português).

Não colocar o trabalho com o conteúdo como a principal meta da ação pedagógica parece ser, então, para os docentes, uma das características mais marcantes do Currículo por Competências. No entanto, segundo o depoimento dos mesmos, a flexibilização em relação aos conteúdos trabalhados ocorre principalmente em função da preocupação de se trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, pois, de acordo com suas concepções, o principal objetivo a se enfatizar na prática pedagógica pautada nas competências é o de valorizar e desenvolver no alunos conhecimentos, habilidades e potencialidades que eles já possuem.

Logo, para os professores, a seleção dos conteúdos a ser trabalhados estaria pautada, primeiramente, na tentativa de se estabelecer um diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos e com as habilidades já construídas pelos mesmos e não, como propõe as diretrizes curriculares de Betim, em seguir as competências previamente estipuladas e determinadas.

“Para mim trabalhar com competências é procurar desenvolver e trabalhar no aluno aquelas habilidades que ele já tem, que ele já traz com ele, trabalhar isso mesmo e é lógico que você vai trabalhar o seu conteúdo (...) não deixando de trabalhar as habilidades que os alunos já tem, aquelas competências que ele já tem, sei lá, procurando evoluir nisso que ele já traz. Não tem muita coisa de novo, acho que a gente não está fazendo aquela coisa maravilhosa, eu acho que o aluno já traz muito disso e a gente só está procurando desabrochar nele aquilo que ele já tem. Acho que é por aí (...) No Currículo por Competências a gente está mais preocupado com o aluno mesmo, com o que ele é, com os anseios dele. Então é outra visão, eu acho que já começa por aí, a visão que o próprio professor tem do que é aquele currículo antigo e o que é o Currículo por Competências. Eu acho isso uma coisa fantástica, você trabalhar com aquilo que o aluno já traz e você só vai, como se fala, a gente é um facilitador mesmo, a gente só vai fazer o aluno perceber que ele já sabe as coisas e que eles estão na escola não é para adquirir conhecimento mas para enriquecer aquilo que ele já sabe.” (Rita – professora de inglês).

“Então você trabalha muito a questão da valorização, porque eu acho que tem que trabalhar essa valorização do que a pessoa já traz com ela, do que ela tem a passar para você e você vai buscar isso e tenta ensinar em cima disso.(...) Então trabalhar com competência é justamente você deixar aflorar as habilidades que a pessoa tem, que todo ser humano tem mas ela não é exposta e não é valorizada. Então é você tentar mostrar para ele que ele sabe e que aquele conhecimento que ele tem é um conhecimento fantástico na aprendizagem e deixar ele expor isso, deixar isso acontecer mesmo, deixar ele perceber que ele já sabia ...” (Sérgio, professor de história).

Observa-se, então, que ao tentar definir as suas concepções em relação ao Currículo por Competências, os professores acabam por defender um currículo organizado em função dos conhecimentos e habilidades dos alunos, respeitando os desejos e anseios desses jovens e adultos. Dessa forma, essa concepção curricular dos docentes acaba por incorporar elementos de discursos utilizados pelo próprio Currículo por Competências, como por exemplo, o de DEWEY (1936; 1978), além daqueles relacionados às idéias de FREIRE

(2002) e de DOLL Jr. (1997), autores que, originalmente, se distanciam de uma perspectiva de currículo que procura estabelecer antecipadamente os resultados do ensino.

De acordo com as formulações de DEWEY (1936; 1978), o professor tem o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, aproveitando a experiência que têm os alunos para discutir e direcionar o ensino dos conteúdos. Para este autor, é fundamental investigar com os alunos a realidade concreta que vivenciam, visando a uma associação do conteúdo que se ensina com essa prática cotidiana, o que favorecerá uma necessária ligação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Já na perspectiva de FREIRE (2002), é o diálogo que deve dar o direcionamento da relação professor/aluno em qualquer vivência curricular. Através da disposição para o diálogo é que o professor teria acesso à realidade do aluno, com quem partilha a atividade pedagógica, compreendendo que é a partir dessa realidade que se revelam os saberes do educando e, até mesmo, se desvela o desconhecimento de algo por parte do próprio docente.

É justamente essa visão, incorporada a partir dos discursos de DEWEY (1936; 1978) e FREIRE (2002) que parece permear a concepção curricular dos docentes. De acordo com alguns dos professores da EMCA, a principal função do currículo é valorizar os conhecimentos e as vivências dos alunos, já que estes chegam à escola com saberes oriundos da sua prática social:

“Quando eu vou trabalhar com o currículo eu tenho que pensar que tem muita coisa que o aluno já tem conhecimento, ele já traz com ele conhecimentos que eu não tenho, por exemplo, quando eu fui trabalhar sobre solos, discutindo com os alunos eu descobri que alguns sabem muito mais do que eu, porque eles trabalham aqui em hortas. Então era o momento de eu estar aproveitando o que eles sabiam e trabalhar em cima disso” (Sílvia, professora de ciências).

“Todo mundo tem conhecimentos. Por exemplo, no ano passado, em um projeto fantástico sobre o preconceito que tem na nossa região com a questão da hanseníase, os alunos deram depoimentos de vida

fantásticos, conhecimentos que eu não tenho e que outras pessoas não tinham e eles deram uma aula mesmo sem saber que estavam dando. Um outro exemplo de conhecimentos que temos de valorizar e trabalhar no currículo é de um aluno, por exemplo, que sabe levantar uma casa por ser pedreiro, ele às vezes não sabe fazer um cálculo formal de matemática, mas sabe construir a casa. Então devemos fazer com que ele realmente perceba que ele sabe até mais do que ele acha que sabe, levar ele a perceber isso”(Sérgio, professor de história).

No que se refere a uma menor rigidez em relação à seleção de conteúdos associada à possibilidade de uma maior flexibilização curricular, os professores também se utilizam de conceitos que não necessariamente estão atrelados à abordagem por competências. Esses conceitos são abordados por DOLL Jr.(1997), ao defender a necessidade de se conceber o currículo como um processo, não o de transmitir o que é absolutamente conhecido, mas o de explorar os conhecimentos elaborados pelos professores e alunos através do diálogo e da reflexão. O papel do currículo, segundo o autor, é permitir que a aprendizagem e o entendimento sejam criados conforme dialogamos com os outros e refletimos sobre aquilo que dissemos.

Nesse pensamento curricular, o aluno deixa de ser mero receptor dos conhecimentos para unir-se ao professor na investigação daquilo que está experienciando. O professor concorda em ajudar o aluno a compreender o significado dos conselhos dados, em estar pronto a ser confrontado pelo aluno e em refletir com ele sobre o entendimento tácito de cada um (DOLL Jr., 1997). Esta visão defendida pelo autor aparece bem definida no seguinte depoimento de um dos docentes:

“...eu não acredito que devo ficar na sala preso no que eu enquanto professor sei, no que eu vou passar, no que é a minha opinião e a minha opinião é que deve ser passada. Se eu encarar a minha idéia como inquestionável o aluno vai ficar acuado e constrangido, vai ficar pensando: ‘ eu não vou falar, não vou questionar, não vou discutir, não vou dar minha opinião porque ele vai rir e eu vou estar errado’. Eu tenho que dar a liberdade para o aluno também poder falar...”(Sérgio, professor de história).

O depoimento desse professor corrobora as afirmações de DOLL Jr.(1997) de que deve existir um relacionamento reflexivo entre o professor e o aluno, no qual o professor não pede ao aluno que aceite a sua autoridade, pelo contrário, ele pede ao aluno que suspenda a descrença nessa autoridade e reúna-se a ele na investigação daquilo que ambos estão experienciando (DOLL Jr., 1997, p.175-176).

Assim, na perspectiva de DOLL Jr.(1997), o conceito de transformação deve ser central em uma proposta curricular que busque uma maior abertura, pois professores e alunos são encorajados a desenvolver seus próprios currículos numa interação uns com os outros. Um currículo construtivo e transformador é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes, não sendo estabelecido antecipadamente em uma lista de objetivos ou competências.

A questão que então se coloca é em que esses princípios enfocados pelos professores - flexibilização curricular, respeito à realidade e aos conhecimentos dos educandos, relação de diálogo entre professores e alunos - se aproximam de uma concepção de ensino que busca definir *a priori* os objetivos a ser alcançados ao final de uma etapa de escolarização, como no caso, por exemplo, da abordagem por competências defendida por PERRENOUD (1999).

Para PERRENOUD (1999), um currículo que tem o desenvolvimento de competências como norte deve priorizar, principalmente, as ações que os professores e os alunos deverão realizar. Segundo este autor, uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, sendo que estes conhecimentos só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem entrar em sintonia com a situação (PERRENOUD, 1999, p.53).

Nesse sentido, se analisada com cautela, a perspectiva de PERRENOUD (1999) não parte do princípio de que a ação do professor no currículo deve se pautar necessariamente no diálogo entre o seu saber enquanto docente e o saber do aluno, pois a formação de competências exigiria a passagem de uma lógica do ensino para uma lógica do

treinamento. De acordo com esta visão, um professor, em um currículo voltado para a construção de competências, deve se assemelhar a um “treinador”, cujas aulas devem se pautar mais na resolução de problemas do que na transmissão e elaboração de conhecimentos.

Para o professor, enquanto “treinador”, é o problema e não os conhecimentos prévios do aluno ou o seu próprio discurso que organiza a seleção dos conteúdos, pois sua *“perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas”*(PERRENOUD, 1999, p.56). Nesse sentido, o aluno seria levado a assimilar conhecimentos apenas se colocados em situações de identificação e resolução de problemas, com o objetivo de construir as competências esperadas.

Dessa forma, trabalhar com competências no sentido enfatizado por PERRENOUD (1999) em nada se assemelha à tentativa de se construir um currículo flexível e recursivo, já que, de qualquer maneira, tanto professores quanto alunos estariam presos a resolução de situações preestabelecidas, que não visam à formação do integral sujeito, mas apenas a sua capacidade de resolver problemas. Esta abordagem estaria muito mais preocupada em ensinar os alunos “o que fazer” frente a determinadas situações, pois ao colocar de lado a perspectiva formadora do conhecimento não se preocupa com a reflexão sobre “por que fazer”.

Mesmo ao afirmar que a abordagem por competência não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, PERRENOUD (1999) acaba por relativizar a sua importância, pois o conhecimento deixa de ter um valor intrínseco na formação do sujeito para se tornar útil apenas em situações em que pode ser mobilizado. Dessa forma, a competência prescrita pelo currículo é que deveria dar todo o norte para o trabalho do professor, sendo o fator determinante das relações a ser estabelecidas e dos conteúdos a ser priorizados.

A partir dessas considerações, constata-se a contradição de se vincular atitudes pedagógicas inovadoras como currículo flexível, conhecimentos prévios, abertura nos conteúdos e na forma de ensiná-los a um currículo voltado para a construção de competências, principalmente nos moldes apresentados por PERRENOUD (1999). O trabalho com as competências vem sendo abordado por seus “defensores” não para permitir uma maior liberdade do professor e do aluno, mas sim para se ter um maior controle dos resultados comportamentais esperados de um currículo.

Vale retomar, então, a hipótese levantada anteriormente de que a hibridização de discursos pedagógicos realizada pelo Currículo por Competências também pode ser percebida no discurso dos professores. Os depoimentos dos docentes acabam por demonstrar que estes hibridizam ao discurso das competências elementos relacionados a concepções pedagógicas diversas, que não necessariamente estão atreladas à abordagem por competências, o que evidencia a necessidade de maiores investigações sobre o que significa trabalhar com esta concepção.

Dessa forma, sem maiores reflexões críticas, o discurso vinculado à lógica das competências é incorporado pelos docentes, na medida em que estes acabam por associá-lo a práticas pedagógicas inovadoras que lhe são familiares e que fazem sentido com aquilo que procuram acreditar e trabalhar. Nesse sentido, reafirma-se as análises de MACHADO (1998a) de que a noção de competência vem sendo adotada no contexto educacional, sem que se instaure um exame sobre a apropriação que vem sendo feita dela na atualidade, o que seria fundamental para uma avaliação das implicações decorrentes desse discurso.

Uma outra análise que se evidencia, a partir de depoimento de um dos docentes, é que as cinco competências prescritas pelos documentos oficiais ainda não estão sendo colocadas em prática, justamente porque o professor não as estabelece como eixo organizador do currículo e da sua prática pedagógica. Mesmo avaliando o Currículo por Competências de forma positiva, comparando-o aos currículos tradicionais, este professor afirma que aquilo que é prescrito ainda está muito longe de ser concretizado no cotidiano da escola:

“Primeiro assim, eu não trabalho com o Currículo de Competências, isso está claro. Eu trabalho com o currículo tradicional caminhando lentamente para um possível currículo que ainda não tem, em momento nenhum nós podemos dizer que temos um currículo por competências, não temos. Tanto é que as mudanças ainda são tímidas, porque você acaba trabalhando os chamados conteúdos tradicionais e você fica tentando adaptar esse conteúdo a uma possível competência, olhe só! Então, principalmente no meu caso, na matemática e acho que no geral, há tentativas de adaptar os conteúdos para a competência, o que é errado porque o ideal é a gente trabalhar em cima das cinco competências prescritas e fazer o currículo em cima da competência. Nós não estamos nesse processo ainda, não nos guiamos pelas cinco competências!” (Rui, professor de matemática)

A análise desse depoimento indica que os professores ainda não orientam a prática pedagógica em função das cinco competências prescritas pelo currículo oficial da rede. Isto pode estar ocorrendo principalmente em função da pouca clareza em relação ao que significa trabalhar para o desenvolvimento de competências, pois os professores parecem não encará-las como o principal produto da sua prática, algo que, se analisado frente às perspectivas de DOLL Jr. (1997) e HARGREAVES (2001), pode ser considerado bastante positivo.

Encarar o currículo como um processo não limitado à prescrições de resultados e competências pode ser uma opção muito mais coerente com uma prática pedagógica que procure ressignificar os tradicionais papéis atribuídos aos professores, aos alunos e ao conhecimento. Limitar o currículo à prescrição de competências faz com que seu papel seja apenas o de predeterminar os resultados a serem obtidos, e não, como afirma DOLL Jr. (1997) o de transformar as experiências vividas e promover diálogos reflexivos.

3.2.3 – A dificuldade frente aos conceitos: a formação e a participação do docente na elaboração do Currículo por Competências

A partir das argumentações anteriores, fica evidente a falta de consenso entre os docentes sobre o que significa a noção de competência e quais as implicações de um currículo voltado para a construção das mesmas. A análise dos depoimentos dos próprios

professores, indica que eles relacionam essa dificuldade de conceituação com a pouca formação que receberam para trabalhar com o Currículo por Competências.

“...não tive formação nenhuma, além de ler e fazer cursos por conta própria. A formação foi até uma coisa que eu cobrei nas reuniões do MOC, porque eu acho que a gente já caiu matando em algumas coisas no ano passado e eu dizia que a formação estava fazendo falta, porque eu tenho uma idéia do noturno e outros professores nem sabem o que significa CEAN e várias nomenclaturas que tem na prefeitura.(...) Pelo menos na minha visão não teve formação não, foi a questão assim de ler as competências e tentar colocar na prática e é por isso que você apanha muito, por isso você fica angustiado com coisas que não consegue fazer.” (Sérgio, professor de história).

“Em algumas reuniões a gente discutia sobre o Currículo por Competências, mas deixou a desejar...Recebemos as competências e estudamos as competências no livrinho⁴³. Eu acho que a gente precisava estudar mais. Eu até fiz um curso sobre competências lá no Centro de Referência do Professor, foi uma semana em julho do ano passado, foi pouco tempo mas foi um curso sobre competências do professor e não do aluno. Eu acho que a gente precisava estar estudando mais, discutindo mais e, principalmente, trocando com os colegas, não só fazendo oficinas para saber o que está dando certo, mas estudando junto para saber onde cada um está avançando. Porque a gente sabe que tem escolas mais avançadas que a nossa e outras menos, mas a gente precisava estar se reunindo e tendo esses encontros, coisa que a gente não tem. Raramente a gente tem a oportunidade de estar se encontrando. Não tem um encontro grande para a gente estudar junto, para trocar. Eu acho que a formação está muito devagar, a gente precisava aprofundar mais. Eu acho que uma das dificuldades é essa, o coletivo estar sempre se encontrando para estudar. Também acho que a Secretaria de Educação deveria estar investindo na formação para esse currículo”(Sílvia, professora de ciências).

Frente a essas afirmações, não podemos deixar de ressaltar, como defende HARGREAVES (2001), que o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento curricular estão fortemente vinculados. A criação de espaços coletivos para a formação profissional se torna fundamental para que o professor possa refletir sobre suas escolhas e concepções curriculares. No caso específico do Currículo por Competências, a existência desses espaços possibilitaria uma maior consciência crítica sobre a apropriação que é feita

⁴³ A professora, ao citar o “livrinho”, está se referindo à publicação do documento oficial do Currículo por Competências.

desse currículo, através de uma reavaliação das bases teóricas que sustentam a prática docente.

A construção desses espaços coletivos de reflexão podem ser encarados, segundo NÓVOA (1995), como um importante instrumento de formação para qualquer reforma educativa que pretenda ser coerente e inovadora. Como é destacado pela professora Sílvia, para melhor compreender o currículo e os conceitos por ele utilizados é preciso “estudar mais” e “aprofundar mais”. É somente a partir dessas iniciativas que os professores terão a real dimensão do que significa trabalhar com as competências, podendo, inclusive, assumir uma postura crítica frente as mesmas.

A institucionalização de espaços destinados à troca de experiências, de acordo com MACEDO et al (2002), pode contribuir decisivamente para a ruptura de modelos idealizados de ação pedagógica e, conseqüentemente, a viabilização de alternativas realistas e condizentes com as diversas e complexas realidades locais. Como ressalta a professora Sílvia, “é preciso estar trocando com os colegas para saber onde cada um está avançando”, pois é a partir da troca que se podem construir conhecimentos válidos e necessários sobre as experiências cotidianas de cada escola (MACEDO, et al, 2002).

Ao ressaltar a importância desses espaços de formação e reflexão coletiva não busco legitimar os estilos de inovação educativa criticados por ARROYO (2003), que acabam por diagnosticar negativamente os professores afirmando que estes devem mudar suas posturas e práticas através de constantes treinamentos ou reciclagens que os convertam à mudança. O desafio consiste em criar condições para que os professores pensem e reelaborem o currículo a partir das suas práticas cotidianas, para que possam ser considerados como principais sujeitos da inovação.

Se voltarmos o nosso olhar para a proposta oficial do Currículo por Competências de Betim, percebe-se que existiu a preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de criar um espaço de participação dos professores na elaboração do currículo, com a criação do MOC – Movimento de organização Curricular. No entanto, a partir da

análise dos depoimentos dos docentes, concluímos que esse espaço não foi suficiente para que professor se sentisse parte integrante do processo de construção do currículo. Muitos professores afirmam que receberam o currículo pronto, ou que apenas participaram indiretamente da sua elaboração:

“Eu já peguei o barco andando, não sei exatamente como essa proposta foi elaborada.” (Jorge, professor de português).

“Quando eu cheguei já tinha alguma coisa pronta. Então eu cheguei e o caderninho com as competências já me foi dado e eu as estudei. Não tive contribuição na execução”. (Ana, professora de geografia).

“No Currículo por Competências minha participação foi mesmo uma discussão de uma coisa que já veio meio pronta, porque eu participei de um grupo aqui no MOC no ano passado, mas esse currículo já estava previamente pronto desde 2001. Então simplesmente foi colocado para a gente mais ou menos, as competências já estavam lá, a base das competências, e a gente só discutiu algumas subdivisões dentro das competências, porque a competência no grosso mesmo já estava pronta. Não estou falando que elas estavam prontas (...), me parece que foi um trabalho de professores de 2001 e eu não trabalhava, nessa época, no ensino noturno, trabalhava na tarde nesse ano de 2001 e então eu acabei não participando dessa criação e acabei fazendo uma análise do que já está pronto, de uma discussão em cima de pequenas mudanças, mas a base, a fôrma, estava pronta.”(Sérgio, professor de história).

“Não tive nenhuma participação na elaboração do currículo”.(Lúcia, professora de artes).

“Minha participação foi de forma indireta. Nós temos o representante daqui da escola e fazíamos reflexões com ele, as intervenções eram feitas de forma indireta...”(Riu, professor de matemática).

“Eu não participei da elaboração do currículo, não. Cada escola elegeu um representante e tinha o MOC, o Movimento de Organização Curricular, e aqui na escola o temos o nosso representante, então ele trazia as questões, a gente discutia, falava nossos pontos de vista, nossos questionamentos e ele voltava para o grupo dos representantes e foi assim construído esse Currículo por Competências.”(Sílvia, professora de ciências).

Um aspecto que merece ser destacado a partir desses relatos é que, apesar de ter sido criados canais para a participação dos docentes na elaboração da proposta do Currículo por Competências, estes não a reconhecem como resultante de suas próprias práticas e reflexões, mas sim como uma imposição institucional.

Estes relatos também confirmam a perspectiva defendida por ARROYO (2003) de que para uma proposta de mudança ser eficiente, não basta criar canais para que os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas. Tal iniciativa, por mais democrática que pareça, pode ser insuficiente, pois não se muda construindo “participativamente” intervenções ou modelos curriculares para que os professores os adaptem à sua realidade, mas sim situando a inovação na totalidade das vivências escolares (ARROYO, 2003, p.134).

Não situar a inovação no contexto das práticas escolares pode fazer com que os professores se sintam alheios à proposta. Assim, uma das principais preocupações de experiências inovadoras que se pretendam no mínimo coerentes e promissoras é fazer com que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas (ARROYO, 2003). Como destaca MOREIRA (2000), é o currículo centrado na escola, e não o decidido nos órgãos administrativos centrais, o que mais favorece o comprometimento e a reflexão dos professores.

CAPÍTULO 4 – O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

“Se o currículo é ponte entre teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado” (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Considerando, a partir desta afirmação, a necessidade de se analisar a estrutura em que os currículos são moldados, este capítulo tem como principal objetivo compreender como o Currículo por Competências se concretiza no cotidiano da EMCA, através das ações pedagógicas realizadas nesse contexto. Investigar o significado das práticas curriculares cotidianas permite uma percepção do modo como este currículo é incorporado, produzido e transformado na realidade da escola em questão.

Nessa perspectiva, apresento as ações cotidianas desenvolvidas na EMCA, com o objetivo de compreender aquelas que são adotadas pelos docentes em função da implantação do Currículo por Competências, as que já existiam antes mesmo da sua implantação e que concentram boa parte dos esforços dos docentes e as ações previstas pela proposta oficial que não são implementadas. Para realizar esta análise, utilizo dados retirados das entrevistas com os professores e as observações realizadas nas reuniões pedagógicas e demais espaços da escola.

As análises que se seguem podem ser melhor compreendidas se situadas a partir da afirmação de SACRISTÁN (1998) de que o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, ou seja, na forma como se concretiza em situações reais. Nas palavras do autor:

“O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 1998, p.201).

Para compreender o Currículo por Competências na dimensão do cotidiano escolar é também fundamental destacar as investigações de EZPELETA e ROCKWELL (1989) sobre a “vida cotidiana da escola”. Essas autoras encaram a instituição escolar como um dado real e concreto, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Dessa forma, a escola é vista como um produto de uma permanente construção social, uma trama que articula histórias locais diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada e recriada, abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p.12).

Nesta perspectiva, compreendo, como destacam MACEDO et al (2002), que a vida escolar cotidiana “*não é apenas locus de reprodução e repetição, é também, e sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários*” (p.65). Nesse sentido, segundo ALVES e OLIVEIRA (2002), o cotidiano escolar se configura como espaço privilegiado de produção curricular, pois é nele que se estabelece o diálogo entre as propostas oficiais e os saberes e fazeres dos sujeitos que com elas interagem. É nesse espaço que as prescrições oficiais são redesenhadas através do “*enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação*”, potencializando ações “*que vão muito além do previsto e suposto oficialmente*” (OLIVEIRA, 2003, p.69).

No caso específico da presente pesquisa, analisar o Currículo por Competências no cotidiano escolar significa considerar que o mesmo é recriado e transformado a partir das concepções e práticas dos sujeitos que com ele interagem, já que estes sujeitos nem sempre assimilam tudo aquilo que é proposto. Como será demonstrado a seguir, os professores da EMCA adotam algumas das ações prescritas pelo currículo oficial, resistem a outras e, principalmente, continuam valorizando as ações cotidianas condizentes com os seus saberes enquanto docentes.

4.1 – O currículo em ação

Como demonstrado no Capítulo 2, o Currículo por Competências da Rede Municipal de Betim prescreve uma série de ações a ser implementadas pelos professores, como, por exemplo, o Memorial do Aluno, o Diagnóstico, o Diário Coletivo, os Agrupamentos ou Turmas Flexíveis, a Regência Compartilhada, o Caderno de Atividades por Competência e os Horários de Apoio⁴⁴. Investigar como essas ações são efetivadas no cotidiano da EMCA significa compreender em que aspectos esse currículo é incorporado e em que aspectos ele é modificado, revelando o caráter dinâmico da realidade escolar frente à implantação de novas propostas educativas.

Tentar investigar o fazer curricular cotidiano da EMCA implica considerar, como destaca MACEDO et al (2002), que o professor modifica o currículo oficialmente proposto, dando a ele um “colorido” particular que se faz existir a partir das experiências vividas por cada docente. Nesse sentido, como ressaltam os autores, o professor interage com o currículo formalmente proposto, construindo, no cotidiano, novas alternativas curriculares (MACEDO et al, 2002, p.36).

Com o objetivo de analisar essa interação entre o que é proposto e o que é concretizado no cotidiano, será descrito como cada ação prevista pelo currículo oficial é implantada na EMCA, considerando, inclusive, algumas percepções dos docentes sobre o trabalho realizado. Para iniciar, tomaremos como referência, primeiramente, as ações prescritas pelo currículo oficial, que são implantadas para depois analisar aquelas que são rejeitadas e as que assumem papel de destaque, mesmo não estando previstas pela proposta oficial.

⁴⁴ Para rever essas ações, voltar ao Capítulo 2, onde as mesmas são descritas em detalhes.

4.1.1 – Ações implementadas

Dentre as ações prescritas pelo Currículo por Competências, algumas eram foco de maior atenção por parte dos professores, sendo implementadas sem maiores restrições pelos mesmos, como, por exemplo, o trabalho com as Turmas Flexíveis, os Horários de Apoio e o trabalho com o Caderno de Atividades por Competências.

A proposta das Turmas Flexíveis se destaca por ser uma ação que realmente foi incorporada na rotina da escola, sendo realizada semanalmente nos dias de quarta-feira. Como já discutido anteriormente, essa proposta consiste em romper com um sistema rígido de distribuição de turmas em salas, para possibilitar um trabalho com grupos de alunos que se organizam em função de alguns temas específicos.

Em quase todas as reuniões pedagógicas observadas, os professores refletiam sobre esse trabalho, inclusive ressaltando o interesse dos alunos pelo mesmo. Quando essa proposta começou a ser implantada, no ano de 2002, os professores definiam os temas das Turmas Flexíveis em função das dificuldades dos alunos e estes apenas decidiam em qual delas gostariam de ficar. Já no ano de 2003, o trabalho foi modificado, pois eram os próprios alunos que definiam os temas que gostariam de trabalhar e, a partir desse interesse, os professores se organizavam, o que possibilitava uma maior individualização do processo de ensino como proposto pelo currículo oficial.

Durante o período que estive na EMCA, pude observar a realização de algumas Turmas Flexíveis que funcionavam de acordo com os seguintes temas: inglês, ortografia, matemática I e matemática II, interpretação de textos, oficina de xadrez e análise de vídeos. Ficou evidente que esta proposta promovia uma maior troca entre os alunos, já que os mesmos não ficavam fixos nas suas turmas originais. Alguns depoimentos dos docentes podem atestar o sentido que o trabalho com as Turmas Flexíveis assumia para os mesmos:

“Quando teve turmas flexíveis no ano passado, em que eles escolheram o tema, foi muito interessante porque alguns alunos escolheram Matemática I, alunos das turmas finais e alunos das

turmas iniciais⁴⁵. Quando eles entraram na sala disseram ‘Oh professora, mas eles estão na turma final e estou na Matemática I e eles também?’ e eu dizia ‘Mas acontece que a pessoa às vezes não venceu certas dificuldades com a Matemática I e eles querem, talvez eles tenham ainda certas dificuldades e querem estar aqui, nós vamos trabalhar e se eles acharem que essa matemática está muito aquém do que eles querem eles vão mudar de sala’. Mas depois eles viram que não, que também nós podemos formar turmas com quem está na turma final, que não é partido mais, que é individual o desenvolvimento de cada um. Então é muito interessante eles terem essa mistura”(Sílvia, professora de ciências⁴⁶).

“A turma flexível permite que a gente trabalhe o mais próximo possível da realidade do aluno em turmas menores, você tem um acesso mais perto desse aluno”(Sérgio, professor de história).

“A turma flexível rompe com as salas específicas dos alunos. Esse ano a aceitação foi melhor, pois antes eles ficavam presos aos colegas e aos professores que estavam acostumados. Também nesse ano fizemos uma pesquisa com os estudantes para saber o que eles queriam trabalhar e depois dividimos no coletivo o que cada professor iria fazer” (Rui, professor de matemática).

Depreende-se desses relatos que o trabalho com as turmas flexíveis é avaliado positivamente pelos docentes, por permitir uma maior troca entre professores e alunos, possibilitando uma maior aproximação. No entanto, deve-se apenas destacar que iniciativas como essa, que buscam promover interações entre os sujeitos do processo pedagógico, não estão necessariamente relacionadas apenas ao trabalho voltado para a construção de competências, podendo ser viabilizadas mesmo em propostas curriculares que não as tenham como norte.

Assim, vale ressaltar que em nenhum momento dos relatos dos docentes e em nenhuma reunião pedagógica observada os professores relacionavam este trabalho das Turmas Flexíveis com o desenvolvimento das cinco competências previstas pelo currículo oficial, o que demonstra que eles adotavam a ação prevista pela proposta do Currículo por

⁴⁵ Os alunos das turmas iniciais são os que estão no primeiro ano do CEAN II e os alunos da turma final são os que estão no segundo ano deste mesmo ciclo.

⁴⁶ A professora de ciências também tinha a formação em matemática, o que possibilitava o desenvolvimento de trabalhos com o conteúdo dessa disciplina.

Competências sem, contudo, fazer referências e reflexões acerca do trabalho com as cinco competências.

Dessa forma, levanto a hipótese de que a implantação do trabalho com as Turmas Flexíveis ocorre não por estar atrelado ao desenvolvimento das cinco competências prescritas, mas por se constituir como uma alternativa metodológica considerada positiva pelos docentes, por permitir uma flexibilização da prática pedagógica no que se refere à organização das salas de aula e ao relacionamento professor/aluno.

Uma outra ação desenvolvida no cotidiano da escola era o Horário de Apoio. A cada semana os docentes tinham um horário específico para acompanhar um grupo composto em média por cinco alunos, auxiliando-os nas principais dificuldades de aprendizagem. Neste trabalho, era curioso perceber que os professores trabalhavam não em função das suas disciplinas, mas sim em função das variadas demandas curriculares trazidas pelos alunos. Como pode ser observado no seguinte relato, a professora de inglês recebeu uma demanda pelo trabalho com português e passou a desenvolver algumas atividades com os alunos do seu grupo:

“Tem a questão do apoio que eu estou dando com um grupo de cinco alunos, cada professor pega um grupinho dos alunos das turmas finais e a gente está dando uma força para eles, eu comecei na semana passada mas já enchi os meninos de livros para ler, eu estou trabalhando com português no caso do apoio”(Rita, professora de inglês).

“Estou trabalhando com matemática e com português. É muito legal e eles estão gostando”(Lúcia, professora de artes).

A demanda pelo trabalho com conteúdos não relacionados à disciplina específica de cada professor causava, no entanto, um certo desconforto. A insegurança em trabalhar com conteúdos estranhos às suas disciplinas pode ser observada no seguinte relato da professora de geografia:

“Primeiro tive resistência, porque trabalharia com outros conteúdos. Fiquei preocupada porque receberia alunos com dificuldade em português e matemática, fiquei com medo, mas, depois da primeira

aula, detectei a dificuldade de cada um e comecei a pegar material com outros professores” (Ana, professora de geografia).

Como ressalta HARGREAVES (2001), mudanças aparentemente triviais na responsabilidade pelo conteúdo podem significar transformações na identidade de cada docente, pois o sentido de fronteira entre as disciplinas parece dar mais segurança para o trabalho do professor. Essa transformação na identidade docente também pode ser percebida em outro depoimento da professora de geografia, que afirma que em função dos Horários de Apoio também precisou se transformar em professora de português e matemática:

“Eu cheguei aqui e tive que me transformar não só mais na professora de geografia, porque a dificuldade não era só geografia, a dificuldade desses alunos era a alfabetização, era a escrita, leitura. Então a minha dificuldade foi ter que ser professora também às vezes de português, às vezes de matemática, então eu tive que ser maleável, tive que me preparar para ser essas duas coisas a mais aí, professora de matemática e de português em prol do sucesso do aluno.”(Ana, professora de geografia).

A partir da análise dessa ação, questiona-se se seria realmente adequado exigir, como no exemplo acima, que uma professora de geografia trabalhe com demandas relacionadas aos conteúdos de português e matemática. Tal iniciativa apenas se justifica no contexto de um currículo que relativize a importância do conhecimento do professor em relação ao assunto a ser trabalhado, o que provavelmente não aconteceria em uma prática curricular preocupada com o trabalho com os conteúdos.

Ao demandar dos professores o trabalho com conteúdos não necessariamente relacionados com as suas disciplinas, a proposta dos Horários de Apoio pode não promover uma prática consistente no que se refere à construção de conhecimentos, pois não enfatiza a necessidade de um corpo teórico consolidado e bem fundamentado por parte do professor para trabalhar com as demandas dos alunos. Deve-se reconhecer que cada professor tem uma formação específica para trabalhar com determinados conteúdos, o que legitima o seu saber enquanto docente.

Como afirmam GARCIA e MOREIRA (2003), para que o professor consiga criar estratégias para lidar com as dificuldades dos alunos, é preciso que domine muito bem o conhecimento científico, sabendo lidar com profundidade com o que está sendo ensinado. Na palavra desses autores:

“o bom professor, tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina (...) o bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla e um profundo conhecimento do que lhe é específico, o campo de conhecimento do qual ele diz: eu sou professor disso” (GARCIA e MOREIRA, 2003, p.11)

Dessa forma, o trabalho com os Horários de Apoio exigiria uma ampla formação dos docentes, o que parece não acontecer na prática. No discurso de uma professora, a necessidade de uma formação mais ampla se torna evidente, já que esta não se sente preparada para trabalhar em áreas para as quais não foi formada:

“Agora que tenho que trabalhar com outros conteúdos que não só o de ciências, eu precisaria também de uma formação em português, por exemplo” (Sílvia, professora de ciências).

Ao questionar a coerência de se exigir que os professores trabalhem com conteúdos para os quais não estão preparados, não nego, no entanto, a importância de atividades que promovam o que HARGREAVES (2001) chama de “sistemas de apoio”, em que os professores assumem responsabilidade pela atenção de um grupo de alunos específicos. Nas experiências descritas por esse autor, os professores são agrupados com os alunos individualmente para oferecer um acompanhamento sobre suas necessidades acadêmicas e pessoais.

Assim, segundo HARGREAVES (2001), iniciativas que proporcionem um contato mais próximo entre professores e alunos podem possibilitar maiores oportunidades de aprendizado. No entanto, não se pode negligenciar, de acordo com este autor, que ao desenvolver este tipo de trabalho os professores que ensinam matérias específicas podem sentir-se ansiosos e ameaçados quando é exigido que ensinem assuntos de uma matéria pouco conhecida. Por este motivo, é “*insensatez*” instituir programas como este “*sem um*

compromisso maciço para com o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos” (HARGREAVES, 2001, p.90).

Portanto, a introdução de um projeto como o do Currículo por Competências de Betim necessitaria de uma formação ampla dos professores para lidar com as demandas estabelecidas. Esta formação também possibilitaria uma reflexão sobre de que forma as ações prescritas pelo currículo se relacionam com o desenvolvimento das competências estabelecidas, pois da maneira como vêm sendo implementadas, nesta escola específica, apenas se configuram como metodologias inovadoras, que poderiam acontecer independentemente de estarem atreladas a um currículo por competências. Isso indica que novas posturas metodológicas e novas práticas docentes podem ser incorporadas, sem alcançar os objetivos propostos pelo currículo oficial.

No que se refere ao trabalho com o Caderno de Atividades por Competências⁴⁷, este se configura como a única ação implantada na EMCA que instaura o debate sobre o desenvolvimento das cinco competências prescritas pelo currículo oficial. Logo que este caderno chegou para os professores, no início do primeiro semestre de 2003, houve uma discussão para definir como o mesmo seria utilizado. Essa discussão foi registrada em uma das observações das reuniões pedagógicas:

“Durante a reunião pedagógica do dia 29/03/03 foi discutido como seria realizado o trabalho com o Caderno de Atividades por Competências. Logo no início da discussão, os professores questionaram se deveriam trabalhar com as atividades relacionadas com o conteúdo específico das suas disciplinas ou se todos deveriam trabalhar conjuntamente com a mesma competência. Foi quando o professor Sérgio fez o seguinte questionamento: “Faria sentido trabalhar com competências e cada um trabalhar com o seu conteúdo disciplinar específico?”

A partir desse argumento, os professores decidiram que selecionariam coletivamente a atividade que iriam trabalhar, buscando desenvolver uma competência comum. Assim, ficou estabelecido que nos dois primeiros horários de Sexta-feira todos os professores iriam trabalhar com as mesmas atividades de uma determinada competência. A primeira atividade escolhida integrava a parte do caderno voltada para

⁴⁷ Como já explicado no Capítulo 2, o Caderno de Atividades por Competências pode ser caracterizado como um livro de atividades específicas organizadas a partir das competências prescritas pelo currículo.

o desenvolvimento da competência D - Compreender a si e ao seu meio social para atuar como cidadão consciente...”⁴⁸

A partir da decisão tomada na reunião, todos os professores passaram a trabalhar, nos primeiros horários de Sexta-feira com a mesma atividade relacionada à competência selecionada. Para que chegassem a esta decisão, foi fundamental o questionamento do professor Sérgio: “Faria sentido trabalhar com competências e cada um trabalhar com o seu conteúdo disciplinar específico?” Tal questionamento remete novamente à discussão de saber se o trabalho voltado para a construção de competências visa a reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares (RAMOS, 2001).

Este debate em torno da articulação entre o trabalho com as competências e as disciplinas acaba, no entanto, por gerar dúvidas nos professores. Como foi observado nas reuniões pedagógicas, a decisão de trabalhar coletivamente com todas as competências não foi a que prevaleceu para o grupo de professores. Em outras reuniões, eles passaram a verificar que não seria possível realizar esse trabalho com todas as competências, já que algumas demandavam um conhecimento disciplinar bastante específico por parte do professor, como no caso da Competência A (Utilizar a leitura e a escrita, reconhecendo o uso de diversas linguagens, formas de comunicação e manifestação cultural) que englobava, inclusive, o conhecimento da Língua inglesa.

Assim, ficou estabelecido que apenas a Competência D (Compreender a si e ao seu meio social para atuar como cidadão consciente) e a Competência E (Desenvolver valores éticos e afetivos enfatizando a importância deles nas relações sociais) seriam trabalhadas em conjunto com os professores, realizando-se a mesma atividade simultaneamente. As outras competências mais específicas seriam trabalhadas pelos professores de cada área, nos horários de aula de cada disciplina.

⁴⁸ Notas realizadas no caderno de campo da pesquisadora

Esta maneira que os professores encontraram de trabalhar com o Caderno de Atividades por Competências acaba por se aproximar, então, da organização curricular defendida por PERRENOUD (1999), que destaca que há competências cujo domínio encontra seus recursos em uma disciplina específica e outras que não se inscrevem em uma esfera disciplinar única. Como pode ser percebido, no caso específico do trabalho com o Caderno de Atividades por Competências, algumas competências são tratadas como disciplinares, como no caso das Competências A, B, C⁴⁹, e outras são consideradas como competências transdisciplinares, como no caso das Competências D e E.

Assim, mesmo propondo um trabalho por competências sem fazer referências específicas às disciplinas escolares, o trabalho com o Caderno de Atividades por Competências, ao ser incorporado no cotidiano da escola em questão, não altera a lógica disciplinar, já que a disciplina, e não as competências, é que continua definindo o trabalho docente, permanecendo, como nos indica MACEDO (2002), enquanto tecnologia de organização curricular.

Apesar da permanência da lógica disciplinar, a análise das três ações implantadas no cotidiano da EMCA nos indica a reestruturação de algumas práticas docentes em função da adoção de algumas prescrições do Currículo por Competências. Como pode ser observado, para que essas ações ocorram é preciso que os professores estejam constantemente reunidos, seja para planejar a organização das Turmas Flexíveis, para definir as atividades comuns do Caderno de Atividades por Competências, ou até mesmo para trocar informações e conhecimentos que auxiliem no trabalho com os Horários de Apoio.

Dessa forma, os professores são levados a diminuir o isolamento existente entre as disciplinas, já que o planejamento precisa ser feito e pensado de maneira coletiva. Como destaca DOMINGOS et al (1986), uma das possibilidades de amenizar as fronteiras entre as disciplinas é possibilitar que os docentes encontrem-se envolvidos em uma tarefa compartilhada, o que conduz à necessidade de uma constante reflexão coletiva.

⁴⁹ Para rever a definição das competências voltar à página 48.

Como já discutido anteriormente, tanto o diálogo quanto a cooperação, podem ser descritos como características marcantes e presentes no corpo docente da EMCA, o que parece ter facilitado a implantação de ações que demandem uma maior troca entre os professores. Como destaca HARGREAVES (2001), a “cultura colaborativa” entre os professores pode proporcionar a decisão de adotar propostas externas condizentes com os valores docentes e adiar outras que parecem não estar de acordo com o que o grupo procura realizar. São justamente essas ações adiadas e rejeitadas que iremos agora analisar.

4.1.2 - As ações não implementadas

Ao contrário das ações anteriormente citadas que foram implantadas no cotidiano da EMCA, outras eram rejeitadas pelos professores, não sendo concretizadas como previsto pelas diretrizes oficiais do Currículo por Competências. Dentre essas ações não implementadas pelos professores, podemos destacar o trabalho com os Diários Coletivos, a Regência Compartilhada e o Memorial.

A partir das observações das reuniões pedagógicas e das entrevistas com os professores, ficou evidente que o trabalho com os Diários Coletivos não fazia parte da rotina docente. Como já explicado anteriormente, o Currículo por Competências propõe que cada competência por ele estabelecida seja avaliada coletivamente por todos os professores, que devem verificar, a cada três meses, se os alunos estão desenvolvendo as capacidades necessárias para o desenvolvimento da competência em questão (ANEXO 1). A resistência dos professores pode ser percebida no seguinte depoimento de um dos docentes:

“Aquele Diário é bonito, é maravilhoso, mas ainda é utópico. Porque o Diário tem que ser uma coisa coletiva, não adianta colocar na minha mão e falar: ‘Você vai ficar responsável pelo Diário da turma tal’, porque vai ser minha visão individual em relação ao aluno. Para um Diário daquele, um hora por dia para preenchê-lo é pouco. E quando eu vou fazer isso com o coletivo? Não tem momento para isso. Se você for analisar, cada competência descrita no diário está subdividida em várias habilidades. São quase trinta itens para cada aluno e em cada sala tem uma média de trinta alunos, então são

novecentos itens por sala! Não tem como. Então o que você faz? Primeiro você finge que está tentando fazer, até porque ele só chegou no final do ano passado. O Diário é muito detalhado, pode até ser pedagogicamente interessante, mas é praticamente inviável, porque você teria que ter um tempo para o professor no coletivo preencher esse Diário e não tem” (Sérgio, professor de história).

Durante as reuniões pedagógicas, a dificuldade e a resistência dos docentes frente ao preenchimento dos Diários era perceptível. Quando surgiam discussões sobre avaliação nesses momentos, os docentes afirmavam, como fez o professor Sérgio no relato acima, que não tinham tempo para a realização da avaliação coletiva:

“Temos muita dificuldade de preencher o Diário em função do horário, já que ele tem que ser coletivo. Em qual horário vai ser feito? A escola deveria ter mais autonomia na avaliação”(Sílvia, professora de ciências).

Assim, a falta de tempo para preenchimento dos Diários Coletivos aparece como uma das justificativas para a não realização desse tipo de avaliação. Como destaca HARGREAVES (2001), os programas que prevêm atividades integradas entre os professores exigem um investimento por parte do distrito ou da escola, com o objetivo de assegurar horários destinados a essas atividades coletivas. Segundo SOARES (2000), trabalho coletivo e tempo são duas categorias que se encontram intrinsecamente associadas, o que faz com que o estabelecimento de *“momentos para o encontro de professores seja uma tarefa que supõe a existência de uma estrutura temporal de natureza diversa daquela que normalmente se encontra instituída”* (SOARES, 2002, p.146).

Como a organização temporal cotidiana da EMCA não permite viabilização de encontros entre os docentes para o preenchimento do Diário Coletivo, fica evidente que a avaliação das competências é encarada de modo separado da prática pedagógica do professor. Ou seja, avaliar as competências prescritas pelo currículo não faz parte integrante do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos docentes da EMCA, pois, como afirma HARGREAVES (2001), para uma avaliação ser efetiva ela deve ser inseparável do ensino em si.

Como pode ser observado no seguinte depoimento do professor Rui, a avaliação por meio do Diário Coletivo não é encarada como fruto do trabalho do próprio docente, pois ele se refere a este instrumento como um material “elaborado por aquele pessoal”, o que pode indicar que ele não se sente implicado e responsável por essa forma de avaliação.

“Quando o Diário, elaborado por aquele pessoal, chegou no ano passado, também não teve interferência porque ele chegou no final e o pessoal fez aquela burocracia dele. Então o Diário não foi usado ainda não, ainda não foi usado esse ano” (Rui, professor de matemática).

A resistência percebida no discurso dos professores também pode estar atrelada à própria compreensão que tem o docente sobre o significado da noção de competência. Como discutido no capítulo anterior, a maioria dos professores pesquisados não conseguia definir precisamente esta noção e nem mesmo o que seria um currículo por competências. Dessa forma, vale questionar se é possível para um professor que ainda não tem clareza sobre o que significa trabalhar com competências efetivar uma avaliação que se propõe observar o desenvolvimento das mesmas.

Essa constatação remete novamente à reflexão de saber se as competências realmente estão sendo encaradas como o norte do trabalho do professor. A proposta do Currículo por Competências de Betim é elaborada tendo como um dos eixos a avaliação das competências desenvolvidas nos alunos, pois um dos objetivos deste currículo é prever aqueles comportamentos esperados no final do ciclo. Se o professor não estabelece como prioridade a avaliação das cinco competências prescritas, pode estar rompendo com um dos principais mecanismos de controle do Currículo por Competências.

Esse mecanismo de controle pode ser melhor compreendido a partir das afirmações de MACEDO et al (2002). Segundo esses autores, quando um guia curricular formal é proposto são criados alguns mecanismos de controle da sua aplicação, entre eles a avaliação dos alunos. *“A avaliação passa a funcionar articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola”* (MACEDO et al, 2002, p.36), já que busca conferir se os padrões de comportamentos

previstos pelo currículo estão sendo cumpridos. Dessa forma, se os professores não cumprem com a determinação de avaliar as competências prescritas pelo currículo, deixam de privilegiar o produto esperado pelo guia curricular oficial.

Ao afirmar não realizar a avaliação por meio dos Diários Coletivos, um dos professores, no entanto, acaba por verbalizar a forma de avaliação que acredita ser mais conveniente:

“A avaliação aqui na escola busca não ter uma forma punitiva, avalia-se o conteúdo e a aprendizagem de uma maneira mais qualitativa. Então, a avaliação não tem nenhuma daquelas de conteúdo, você tem uma reflexão, uma avaliação do conjunto, do geral, do ponto de vista da crítica, da intervenção, do auto-conhecimento do aluno, da mudança dele como cidadão, como uma pessoa ativa. No meu caso, por exemplo, no ano passado eu não dei nenhuma avaliação estilo prova, esse ano também não e acho que os alunos hoje já não têm mais essa necessidade, de vez em quando cobram. Mas a avaliação é uma das raízes que mantém o chamado ensino tradicional e que aqui se tem um avanço nessa questão é na avaliação. Acho que na avaliação nós já estamos bem avançados, fazemos isso sem o Diário Coletivo”(Rui, professor de matemática).

Este depoimento do professor Rui evidencia uma concepção consistente de avaliação de cunho qualitativo e não punitivo que independe do trabalho com os Diários Coletivos. Assim, se o docente considera que já está bastante avançado em termos de avaliação, pode vir a questionar um instrumento que propõe que o professor se atenha a uma lista de capacidades previamente estabelecidas, a fim de determinar se os alunos desenvolveram as competências julgadas necessárias para o final do ciclo.

Além de não realizar o trabalho com os Diários Coletivos, os professores também optam por não implementar a Regência Compartilhada e o Memorial. No que se refere à Regência Compartilhada, os professores afirmam ter optado por substituir os momentos destinados a esta atividade para estar trabalhando nos Horários de Apoio, justificando que também não encontram tempo para a realização de todas as atividades. Já o Memorial também não é tido como prioridade, pois não foi realizado no ano de 2003.

A não realização dessas atividades pode evidenciar a pouca significação que assumem para os docentes ou, até mesmo, indicar as dificuldades operacionais de um currículo que inova na forma mas não dá condições à escola para implementá-lo. Como afirmam ROCKWELL e MERCADO (1988), a prática docente está intimamente relacionada com as condições materiais da escola, incluindo recursos físicos para o trabalho mas também, a organização escolar do espaço e do tempo e as condições laborais .

Para essas autoras, o professor deve ser visto como sujeito que organiza a sua prática e o seu trabalho em função das possibilidades oferecidas pelas condições materiais de cada escola. Assim, fica evidente a impossibilidade de se pensar em propostas curriculares que demandem esforços dos docentes, sem reconhecer as dificuldades temporais e materiais em que o professor realiza seu trabalho. Como afirma CALDEIRA (1995), a prática docente está determinada pelas condições materiais e institucionais da escola, logo, quando se deseja incidir nela, se torna indispensável modificar essas condições.

Considerar esta materialidade concreta em que os professores realizam seu trabalho cotidiano, permite a compreensão de que o docente se apropria seletivamente dos saberes, das práticas e das normas curriculares, podendo utilizá-los de diversas maneiras para legitimar as suas ações cotidianas ou modificar ações alheias à sua prática (ROCKWELL e MERCADO, 1988).

Na tentativa de legitimar suas ações cotidianas, os docentes da EMCA, no tempo que lhes é disponível, procuram priorizar atividades criadas no próprio cotidiano da escola, fazendo surgir uma série de alternativas curriculares. Nesta perspectiva, resalto as afirmações de ALVES e OLIVEIRA (2002) de que, na realidade cotidiana, há sempre locais e situações em que táticas e alternativas são postas em prática, de modo a minimizar os problemas vinculados a algumas normas impostas, o que permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos presentes na escola.

Esse espaço de exercício de autonomia pode ser percebido quando os professores da EMCA deixam transparecer a importância das experiências que já vinham sendo desenvolvidas na escola, como será analisado a seguir.

4.1.3 – O currículo construído no cotidiano

“...ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem” (MACEDO, et al, 2002, p.40).

A experiência curricular cotidiana da EMCA é permeada por uma variedade de ações alternativas que ditam boa parte da organização da realidade escolar e assumem centralidade na prática dos docentes. Dentre essas ações se destacam o Programa da Rádio e a Noite Cultural, implantados na escola desde 2001.

O Programa da Rádio é uma atividade realizada semanalmente nos dias de Terça-feira, quando os alunos se responsabilizam por elaborar e apresentar um programa na Rádio Comunitária- MORHAN⁵⁰ Gerais FM 90.1-, situada próxima a EMCA, no bairro de Citrolândia. A cada semana, uma turma do CEAN vai até esta rádio e apresenta um programa com a duração de 50 minutos, que pode ser ouvido e acompanhado por toda a comunidade. Para que o programa aconteça, é montado um calendário, que define quando e quais turmas ficarão responsáveis pela atividade. Cada turma é acompanhada por um professor, que tem como função orientar e auxiliar a elaboração do programa a ser apresentado.

Em um dos momentos de observação, pude acompanhar a apresentação de um programa preparado pelos alunos, como é relatado a seguir:

⁵⁰ MORHAN – Movimento de Integração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase.

“Era 25/03/03, Terça-feira, dia de apresentação do Programa da Rádio. Percebi que alunos e professores se preparavam ansiosamente para escutar a transmissão da MORHAN Gerais FM 90.1. Todas as salas eram equipadas com caixas de som, o que permitia que toda a escola, coletivamente, acompanhasse o programa. Ouvi o programa em uma das salas do CEAN II e, devo confessar, que me impressionei com a atenção e concentração dispensada pelos alunos. O programa daquele dia teria como tema a gravidez na adolescência e contaria com a participação de algumas adolescentes da comunidade, que seriam entrevistadas pelos alunos responsáveis pela locução. Tendo esse tema como foco principal, os estudantes promoveram também discussões sobre métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis. Depois dessa primeira parte, seguiu a seguinte programação: apresentação de uma rádio novela, momento de receitas culinárias, leitura de poemas, notícias sobre a guerra⁵¹ no Iraque e momento para piadas. No final do programa, os alunos mandavam recados para os colegas que estavam na escola e até mesmo para parentes que estavam escutando a rádio em suas casas. Durante toda a transmissão do programa, os alunos ouvintes que estavam na sala se divertiam ao reconhecer a voz dos próprios colegas e, constantemente, interagiam com as questões levantadas pelo programa. Sem dúvida, esta parece ser uma atividade significativa que mobiliza alunos e professores.”

A partir desse relato, fica evidente o trabalho que deve ser realizado para que os programas aconteçam. Os alunos, juntamente com os professores, se envolvem em atividades de pesquisa para poder decidir e fundamentar aquilo que será apresentado, fazem ensaios coletivos com o objetivo de preparar a locução, procuram se informar sobre notícias atuais que podem ser úteis para a comunidade e elaboram textos para as rádio novelas e demais apresentações. Além do trabalho de preparação do programa, os alunos que ficam na escola como ouvintes se responsabilizam pela elaboração de um relatório com o objetivo de avaliar o que foi apresentado.

Dessa forma, a atividade da Rádio demanda um esforço coletivo por parte dos professores e alunos, que, constantemente, estão envolvidos ora na elaboração e transmissão do programa, ora na sua avaliação. Era também interessante observar o envolvimento da diretora e vice-diretora que, sempre que possível, acompanhavam os alunos até a rádio, o que evidenciava a participação de toda comunidade da escola na

⁵¹ Na data em que o programa foi apresentado, estava acontecendo a guerra dos Estados Unidos contra o Iraque.

atividade. O entusiasmo e envolvimento dos professores com esse trabalho é bem demonstrado nos seguintes depoimentos:

“Gosto muito daqui da escola porque fazemos coisas diferentes. Tem o trabalho com o Programa da Rádio que mexe com a questão da linguagem, das diversas formas de linguagem que o aluno tem, trabalha com a questão da interpretação, da oralidade, mostramos que existem outras formas de se trabalhar com o aluno. Tem um exemplo mesmo de um aluno que era muito tímido, que não se expressava e que agora se deixar ele quer falar em todos os programas” (Sérgio, professor de história).

“Às vezes os alunos me perguntam: ‘Por que a gente trabalha assim?’ ‘Porque tem tanta coisa para fazer nessa escola?’ Aí a gente tem que explicar para eles que não adianta a gente passar um livro para eles decorarem, eu quero desenvolver neles a habilidade de estudar sozinho, de se comunicar, de conseguir fazer uma leitura de textos diferentes durante a vida dele, dele saber se colocar, questionar, dele fazer parte da sociedade em que ele está. Então isso eu não vou conseguir com ele decorando um questionário de ciências não! Isso eu vou conseguir com ele participando de atividades, atividades culturais, no nosso Programa da Rádio onde ele tenha oportunidade de desenvolver a sua comunicação oral, a sua participação em grupo, resolver qual assunto que ele vai falar, que ele se mantenha atualizado, então é isso que a gente deseja do aluno” (Sílvia, professora de ciências).

“O Programa da Rádio sempre teve como objetivo envolver todos os funcionários da escola e o maior número possível de estudantes. É uma proposta muito interessante porque permite um diálogo e uma aproximação da escola com a comunidade. É muito bom ir com o aluno até o estúdio e vê-lo envolvido com a preparação do programa.” (Rui, professor de matemática).

É importante destacar, desses relatos, que a atividade da Rádio assume algumas funções na escola, pois promove uma integração entre os funcionários, aumenta o interesse do aluno, possibilita ao professor um trabalho diversificado com diversos conteúdos e habilidades e promove uma maior ligação entre escola e comunidade. Sobre este último aspecto, HARGREAVES (2001) destaca que a ligação da escola com a comunidade, além de ser um recurso para o aprendizado, também serve como fonte de ligação, relação e motivação na vida dos alunos, garantindo o desenvolvimento de escolas mais efetivas.

Além do trabalho com a Rádio, uma outra atividade que assume papel de destaque entre professores, alunos e funcionários da EMCA é a Noite Cultural. Essa atividade ocorre mensalmente, geralmente nos dias de Sexta-feira, e tem como objetivo apresentar trabalhos preparados pelos alunos. Assim, a cada mês, todas as turmas do CEAN ficam responsáveis por organizar apresentações artísticas e culturais baseadas em temas previamente escolhidos pelos professores e pelos alunos.

O seguinte relato retirado das anotações de campo ilustra bem o desenvolvimento da Noite Cultural:

“Data: 2/05/03. Era dia da Noite Cultural, logo ao entrar na escola me assustei com a intensa movimentação dos alunos e professores. Corriam todos de um lado para o outro tentando terminar as apresentações que estavam prestes a começar. Ninguém estava em sala de aula, todos se encontravam nas arquibancadas que davam visão para o “palco” (quadra de esportes onde aconteciam as apresentações), onde estavam localizados grandes caixas de som e um microfone utilizado por um professor para organizar a atividade. Cada turma tinha se organizado em torno de um tema que, nessa ocasião, estavam relacionados com algumas datas comemorativas dos meses de abril e maio, como: Páscoa, Tiradentes, Dia do trabalho, Dia do Índio. Fiquei impressionada com a qualidade das apresentações e, principalmente, com o figurino utilizado e confeccionado pelos alunos. Os alunos encenaram peças, declamaram poesias, apresentaram um jogral, mostraram coreografias, com um envolvimento que demonstrava entusiasmo na realização do trabalho. As apresentações se estenderam por toda a noite, pois alguns artistas da região de Citrolândia também participaram com alguns “números” de música.”

Além de se constituir como um espaço que possibilitava o desenvolvimento de potencialidades artísticas, a Noite Cultural dava oportunidade para que alguns alunos expusessem trabalhos realizados em outros espaços. Assim, ao mesmo tempo que aconteciam as apresentações, alguns trabalhos manuais como bordados, pinturas em pano, crochê, etc. ficavam à mostra e, inclusive, disponíveis à venda.

Vale destacar que atividade da Noite Cultural não apenas incentivava a produção e a criatividade dos educandos, mas também possibilitava a participação da comunidade na escola. Sempre que possível, como destacado no relato, artistas da região eram

homenageados e cada aluno tinha a permissão de levar os membros da família para assistir as apresentações. Dessa forma, a cada mês a escola se transformava em um grande palco que mobilizava professores, alunos e comunidade a promover um espaço de troca e de crescimento.

O depoimento de Rita, professora de inglês, demonstra o significado que essa proposta de trabalho assume para ela enquanto professora:

“Aqui na escola é muito legal porque tem o Projeto da Rádio e da Noite Cultural, eu adoro, adoro, adoro, meu olho até brilha na hora que tem essas coisas assim diferentes para fazer o aluno participar e eu também me envolvo de uma forma que os alunos querem participar(...)na primeira Noite Cultural que teve, que a minha turma apresentou sobre poesia, se você visse como que os meninos estavam na sala com vergonha de abrir a boca e aí eu comecei a falar de poesia, fazer aquela coisa diferente e fui motivando, motivando e falei “deixa eu ler umas poesias pra vocês” e aí comecei a ler, declamando e fazendo gestos e os meninos ficaram assim, sabe, aí no instante começaram a dizer “deixa eu ver, deixa eu fazer”, eu levei livros pra sala, peguei aqui na biblioteca vários livros, eles copiaram poesia para mandar para a namorada e aí no primeiro dia que foi só uma conversa, três alunas se prontificaram. No outro dia, você precisava ver o tanto de gente, teve alunos que leram duas, falaram que tinham dificuldades de decorar e eu disse que nós poderíamos ler, “vamos fazer uma pastinha bonitinha”. Então foi aquele sucesso, depois fiz questão de elogiar na frente de todo mundo e eles se sentiram poderosos e é legal demais quando você consegue o envolvimento dos alunos nos projetos (Rita, professora de inglês).

Tanto o Programa da Rádio quanto as Noites Culturais eram atividades que assumiam destaque no cotidiano da escola, mobilizando boa parte dos esforços dos docentes e dos alunos. No entanto, outras ações também eram realizadas como, por exemplo, a Gincana da EMCA, o Campeonato de Futebol, projetos relacionados à Hanseníase e ao preconceito vinculado à doença e atividades que levavam os alunos a sair da escola, como ida ao cinema e visitas à Colônia Santa Isabel.

Assim, era a partir dessas atividades que o currículo da EMCA era desenhado e que os conteúdos eram selecionados. No caso específico da gincana, que aconteceu em junho de 2003, o tema trabalhado foi a “Gentileza Urbana”, o que permitiu que professores e alunos

pesquisassem sobre a história do bairro Citrolândia e da Colônia Santa Isabel, organizassem eventos com a participação de autoridades e artistas da região, arrecadassem alimentos para realização de eventos com a comunidade e refletissem sobre a importância de se respeitar o direito do outro para uma convivência comum. Sobre a gincana um dos docentes ressaltou:

“A Gentileza Urbana foi o tema abordado na gincana e vamos continuar trabalhando com ele em outras atividades. Com a gincana conseguimos discutir sobre a valorização do idoso, aprendemos a respeitar o outro, ouvir o outro, além de permitir uma ampliação cultural dos nossos alunos, pois conhecemos alguns artistas regionais” (Rita, professora de inglês).

São atividades bem sucedidas como estas, produzidas e pensadas pelos sujeitos da escola, que concretizam boa parte do fazer curricular cotidiano da EMCA. As práticas cotidianas que se revelam por meio dessas atividades é que parecem dar sentido ao currículo vivido e desenhado na realidade escolar, para além das prescrições oficiais. Neste sentido, como afirmam MACEDO et al (2002), existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.

O esforço que deve-se fomentar, segundo MACEDO et al (2002), é o de fazer com que essas experiências bem sucedidas sejam incorporadas pelas propostas curriculares, invertendo a tendência de se localizar o currículo acima da atividade prática dos sujeitos que constituem a escola. Nessa perspectiva, emergiria uma outra concepção de currículo, que não se restringe a definir um *“produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam”* (MACEDO, et al, 2002, p.41).

Como afirma HARGREAVES (2001), o currículo deve ser visto não como uma série de competências ou objetivos a ser atingidos, mas como uma série de histórias a ser contadas. Nessas histórias é que encontraremos experiências relevantes como as encontradas na EMCA, que buscam nos saberes dos sujeitos presentes na escola alternativas curriculares para além do que é proposto oficialmente.

Questiono, então, se não seria mais significativo reconhecer a escola como lugar de práticas educativas relevantes, destacando as dimensões reais e efetivas do seu fazer curricular cotidiano, do que tentar implantar modelos educacionais baseados em noções imprecisas e polissêmicas, como no caso da competência. Inovar o currículo significa mais do que implantar propostas que estejam em voga ou em moda, mas sim, descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas e dinâmicas educativas que estão acontecendo nas escolas e no seu tecido cultural e social (ARROYO, 2003).

O desafio que se coloca pode ser bem definido nas palavras de DOLL Jr. (1997), que nos leva a pensar não em um currículo predefinido e preestabelecido, mas em um currículo gerado, indeterminado e “*constituído por uma rede sempre crescente de universalidades locais*” (p.192).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da análise desenvolvida ao longo deste trabalho, algumas questões se destacam e serão aqui retomadas a título de conclusão.

Uma primeira consideração que se faz necessária diz respeito às demandas que justificaram, no contexto do ensino noturno de Betim, a elaboração de um currículo organizado em função da noção de competência. Como já discutido anteriormente, a necessidade financeira de incluir os alunos jovens e adultos na verba do FUNDEF orientou a criação de dois ciclos, de dois anos, cada um deles denominados de CEAN I e CEAN II, equivalentes, respectivamente, ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental.

Mais especificamente, a implantação do CEAN II deu origem à discussão de como seria possível, em um período de dois anos, trabalhar com os mesmos conteúdos do segundo segmento do Ensino Fundamental, que, originalmente, seriam distribuídos em um período de quatro anos. A partir dessa discussão, constatou-se a necessidade da criação de um currículo que permitisse a flexibilização e limitação dos conteúdos ensinados no segundo segmento do Ensino Fundamental, já que não seria possível, no período destinado ao ciclo, trabalhar com todos eles.

Sem tempo suficiente para o trabalho com todos os conteúdos, a solução encontrada por aqueles que estavam pensando e elaborando o currículo foi deslocar a questão de “quais conteúdos devemos trabalhar” para “quais competências devemos desenvolver”. Observa-se, então, como aponta ROPÉ (2002), que a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim, a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Dessa forma, o deslocamento da preocupação com os conteúdos para as competências torna-se a tônica do discurso curricular do CEAN II, pois, como foi constatado a partir dos relatos dos responsáveis pela elaboração do currículo, a competência passa a ser ditada como o norte para a prática do professor. Logo, a formação por competências desponta como o principal fator para a organização dos conhecimentos e das ações escolares do ensino noturno.

Com essas primeiras discussões, ficou estabelecido que o currículo a ser construído para o CEAN II deveria, então, determinar as competências esperadas para o final do ciclo e não mais os conteúdos a serem contemplados. Nesse sentido é que foi elaborado um currículo oficial denominado Currículo por Competências, com o objetivo de re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências.

Ao prescrever cinco competências oficiais, o Currículo por Competências de Betim ressalta que devem ser selecionados para trabalhar na sala de aula aqueles conhecimentos que podem ser mobilizados em função do desenvolvimento dessas competências. Assim, fica estabelecido que os conteúdos ensinados se subordinam à competência que deve ser desenvolvida, para que o aluno se torne um efetivo usuário e processador dos conhecimentos adquiridos.

Frente a esta primazia dada às competências, é essencial questionar se esse pensamento curricular não estaria atrelando o valor do conhecimento apenas a sua aplicabilidade, legitimando, como afirma RAMOS (2001), uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade que dispõe.

Esta possibilidade acaba por corroborar a hipótese levantada por LYOTARD (2002), de que, na atualidade, o saber pode não encontrar mais a sua validade em si mesmo, num 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, observada na análise feita por essa pesquisa, não estaria respondendo a uma lógica que redimensiona o papel do currículo frente ao 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 com um fim em si mesmo, cabe, então, ao currículo definir as competências esperadas no final de uma etapa de escolarização.

Ao fazer estas considerações, não defendo, no entanto, que o conhecimento deva ser encarado como um algo sagrado e inquestionável, mas apenas ponderar, segundo a perspectiva de GARCIA e MOREIRA (2003) e de MOORE e YOUNG (2001), que este não deve ser desconsiderado das discussões sobre o currículo. Acredito que o foco nas competências não pode liberar o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua transmissão e, principalmente, sobre as relações de poder nele implicadas.

Como afirma SACRISTAN (1998), não se deve perder de vista a função cultural da escola e do ensino, sendo que o currículo deve estabelecer uma ponte entre a prática escolar e o mundo do conhecimento ou da cultura em geral. Estabelecer as competências como princípio de organização curricular, não pode eximir os currículos escolares de refletir sobre a questão dos conhecimentos, já que estes afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas (MOORE e YOUNG, 2001).

Expresso, então, a preocupação de que colocar o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas. Ao assumir essa lógica, os sistemas de ensino devem se preocupar em não relativizar a importância do conhecimento, que, segundo MOORE e YOUNG (2001), deve continuar sendo o centro do debate curricular. A

reflexão sobre os conhecimentos a ser trabalhados na escola não pode se limitar a estabelecer se os mesmos estarão ou não à serviço de uma competência, o que limitaria sobremaneira a função formadora da educação escolar.

Uma outra consideração feita no decorrer do trabalho, que merece ser retomada, é que, ao priorizar o estabelecimento das competências esperadas no final do ciclo, o Currículo por Competências de Betim acaba por assumir, como nos indicam PACHECO (2001) e MACEDO (2000; 2001), algumas características relacionadas à teoria clássica do currículo. Como vimos, a ênfase na avaliação das competências prescritas pelo currículo oficial faz com que estas sejam traduzidas em termos de comportamentos observáveis, a partir dos quais os professores devem melhor avaliar o desempenho do aluno.

Logo, a dúvida que se coloca é a de saber, de acordo com as formulações de MACEDO (2002), em que a definição de uma lista de competências subdivididas em capacidades, como observado no Diário Coletivo (ANEXO 1), se diferencia da preocupação com a definição dos objetivos educacionais, tão enfatizada na teoria tradicional de currículo. Como afirma PACHECO (2001), trabalhar por competências ou por objetivos pode significar instaurar um pensamento curricular que se inscreve numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para o alcance de metas preestabelecidas. Nesse sentido, definir competências ou objetivos nada mais seria do que induzir os professores ao esclarecimento daquilo que eles devem esperar de cada ação pedagógica.

No entanto, além de ser identificados elementos do Currículo por Competências que remetem à pedagogia por objetivos, também foi destacado anteriormente que o texto dessa proposta hibridiza, junto ao discurso das competências, discursos sobre integração curricular e aqueles que defendem uma maior interação do aluno com o que está sendo ensinado, como, por exemplo, o de DEWEY (1936 ; 1978).

No que se refere ao discurso sobre integração curricular, este aparece incorporado ao texto do currículo em questão com o objetivo de legitimar um trabalho pedagógico, cujo

foco não poderia ficar centrado nas disciplinas. De acordo com as análises realizadas, esse discurso é incorporado na medida em que as competências são encaradas como elementos capazes de promover a integração curricular, já que mobilizariam saberes e habilidades relacionados às diferentes disciplinas escolares, além de propiciar uma maior troca entre os professores.

Nesse sentido, ao argumentar que as competências fogem dos limites de uma disciplina, o Currículo por Competências defende uma menor compartimentação disciplinar, o que levaria cada professor a sentir-se antes responsável pela formação global de cada aluno, do que responsáveis exclusivamente pelos conhecimentos de sua própria disciplina.

É justamente a partir dessa preocupação com o aluno que foram identificados, neste caso, elementos do discurso de DEWEY (1936; 1978) incorporados ao discurso das competências. Segundo as diretrizes do currículo analisado, o trabalho com as competências pode favorecer condições para que o aluno, sujeito da aprendizagem, se localize nas circunstâncias em que vive, relacionando os saberes escolares com a realidade na qual estão inseridos. Assim, a competência também é encarada como elemento capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, possibilitando uma (re)significação dos conteúdos curriculares que garanta a instrumentalização dos alunos no que se refere às suas práticas sociais.

Conclui-se, então, que o discurso veiculado por esse tipo de currículo, no caso específico de Betim, recontextualiza discursos de diferentes matrizes teóricas, constituindo-se como um texto híbrido. Como já destacado, tanto o discurso da integração curricular como o discurso de DEWEY (1936; 1978) são incorporados ao discurso das competências, com a finalidade de defender um ensino que tem a ênfase não no conhecimento, mas no uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia.

Analisada a proposta oficial do Currículo por Competências de Betim e as mudanças e ações que propõe, outro ponto que chamou bastante atenção foram os significados construídos pelos docentes frente à implantação dessa proposta.

Primeiramente, foi constatada uma grande dificuldade por parte dos professores em definir a noção de competência. Esta aparecia no discurso dos docentes de forma imprecisa e polissêmica, sendo também observado, como já apontavam ROPÉ e TANGUY (2002), uma grande plasticidade na utilização do conceito.

Ao não conseguir definir precisamente essa noção, os docentes terminavam por relacioná-la a elementos das mais diversas ordens e natureza, o que evidenciou uma grande dúvida conceitual. Reafirma-se, então, a constatação feita por ROPÉ e TANGUY (2002) de que a opacidade semântica desta noção pode favorecer o seu uso inflacionado, sendo a plasticidade que reveste a sua definição o principal elemento da sua força social. Ou seja, sem uma definição nocional precisa, abre-se a possibilidade para que a competência seja utilizada nos mais variados sentidos.

Retomo, então, o questionamento de como uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o caráter de princípio de organização curricular, já que, como afirma FULLAN (2000), dificilmente conseguiremos implementar mudanças curriculares efetivas e consistentes a partir da utilização de noções com significados vagos, obscuros e ambíguos.

Para um professor que trabalha com um currículo organizado em função da noção de competência, parece ser fundamental uma maior investigação crítica sobre o seu significado, para que tenha consciência do sentido do discurso utilizado na sua prática pedagógica. Um exame sobre a apropriação da noção de competência na atualidade pode favorecer uma postura menos ingênua frente à pressa com que vem sendo aceita no campo educacional, sem uma discussão e análise mais densa.

Nesse sentido, assumo o ponto de vista de APPLE (1982) de que as categorias abstratas que surgem na vida institucional escolar precisam ser investigadas sob uma perspectiva crítica, sendo encaradas como construções sociais e implicadas em relações de poder. É preciso formular questões a respeito das próprias categorias empregadas, para organizar o nosso pensamento e ação em instituições culturais como a escola, indagando sobre quais implicações pedagógicas, e até mesmo ideológicas, a utilização da noção de competência pode favorecer.

Destaca-se também que a plasticidade observada, no que se refere à definição de competência, de certa forma foi refletida na fala dos professores sobre suas concepções curriculares, já que são associados ao discurso das competências elementos de outras matrizes teóricas. Nesse sentido, conclui-se que o discurso dos docentes, assim como o transmitido pelo Currículo por Competências, hibridiza e incorpora ao discurso das competências concepções pedagógicas inovadoras, que não necessariamente estão atreladas à abordagem por competências, o que evidencia a necessidade de maiores investigações sobre o que significa trabalhar esta concepção.

Frente aos discursos híbridos apresentados pelos docentes, e pelo texto da proposta curricular analisada, reafirmo ser contraditório vincular atitudes pedagógicas inovadoras, tais como “currículo flexível e recursivo”, “conhecimentos prévios”, “abertura nos conteúdos e na forma de ensiná-los”, a um discurso curricular que visa a pré-definir as competências a ser desenvolvidas no final de uma etapa escolar. Acredito que a prática pedagógica voltada para a construção de competências, principalmente nos moldes apresentado por PERRENOUD (1999), vem sendo abordada não para permitir uma maior liberdade do professor e do aluno, mas sim para se ter um maior controle dos resultados comportamentais definidos pelo currículo.

No que se refere à confusão teórica presente nas concepções curriculares dos docentes e à falta de consenso sobre o significado a noção de competência, percebe-se a necessidade de criação de mais espaços coletivos de formação, para que os professores possam discutir e esclarecer suas principais questões. Como foi observado, os próprios

docentes relacionavam as dificuldades de conceituação com a pouca formação que tiveram para trabalhar com o Currículo por Competências e com as poucas oportunidades de discussões coletivas, o que evidencia a importância de momentos institucionalizados, voltados para a dimensão formativa da prática docente.

Pensar a formação docente em um momento de mudança curricular é uma tarefa que exige reconhecer a importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor sobre sua prática cotidiana. Instituir o exercício da reflexão teórica dentro da escola pode ser um grande passo para elaboração de concepções curriculares consistentes e condizentes com as condições materiais e humanas da realidade escolar. No caso específico do Currículo por Competências, a existência desses espaços possibilitaria uma maior consciência crítica sobre a apropriação que é feita deste currículo, por meio de uma reavaliação das bases teóricas que sustentam a prática docente.

Além de reivindicar mais espaços para a formação, também ficou evidente que a maioria dos docentes percebia o Currículo por Competências não como o fruto do seu trabalho, mas como uma imposição institucional. Com efeito, eles afirmaram que tiveram pouca ou nenhuma participação no processo de elaboração do currículo e que o receberam pronto para que fosse colocado em prática.

Esta percepção remete às ideias de ARROYO (2003) de que não basta criar canais de participação, como o que ocorreu no processo de elaboração do Currículo por Competências, para que os professores se sintam comprometidos e responsáveis pela proposta a ser implantada. O desafio parece ser o de situar o processo de mudança educativa e curricular no interior da escola, a partir de seus problemas, de suas necessidades e potencialidades.

No decorrer da pesquisa, ao voltar o olhar para o que ocorria no cotidiano da escola investigada, foi possível notar como pode ser dinâmico, complexo e permeado por ambigüidades o processo de mudança curricular. No caso da EMCA, observou-se que os docentes adotavam algumas ações prescritas pelo currículo oficial, rejeitavam outras e,

principalmente, continuavam valorizando e priorizando iniciativas criadas e pensadas no próprio cotidiano escolar.

A análise das ações implementadas indicou que estas eram consideradas pelos docentes como metodologias inovadoras interessantes, capazes de favorecer bons momentos de aprendizagem. No entanto, ficou evidente que em poucos momentos essas ações eram relacionadas ao desenvolvimento das cinco competências prescritas, o que indica que poderiam acontecer independentemente de estarem atreladas a um currículo por competências. Isso revela que novas posturas metodológicas e novas práticas docentes podem ser incorporadas sem alcançar os objetivos propostos pelo currículo oficial.

Em relação às ações não implementadas, os professores alegavam falta de condições materiais e temporais para a execução. Dentre elas, a que sofria mais críticas por parte dos professores era a avaliação por meio dos Diários Coletivos. A partir dessas críticas, ficou evidente que a avaliação das competências é encarada de modo separado da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Ou seja, avaliar as competências prescritas pelo currículo não é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos docentes da EMCA.

Frente à resistência dos professores, faz-se necessário ressaltar que não basta que uma proposta curricular inove na forma, sem pensar nas condições em que o trabalho será realizado, pois, como afirmam ROCKWELL e MERCADO (1988), não se pode desassociar a prática docente das condições materiais concretas da escola, incluindo recursos físicos para o trabalho mas, também, a organização escolar do espaço e do tempo e as condições laborais .

No entanto, mesmo com condições às vezes adversas, era evidente a capacidade dos professores, alunos e demais sujeitos da prática educativa da EMCA de estar constantemente se reinventando, criando opções curriculares significativas e relevantes. Foi interessante constatar que, para além das diretrizes oficiais, eram criadas alternativas capazes de dar sentido ao currículo em ação, desenvolvido na escola investigada.

Penso, então, se não seria mais coerente reconhecer as práticas bem sucedidas que ocorrem no cotidiano da escola e situá-las no centro do debate curricular, que tentar implantar modelos baseados em noções imprecisas e polêmicas, como o caso da competência. Como nos aponta ARROYO (2003), investigar as virtualidades inovadoras que já acontecem no ato educativo pode ser mais promissor do que assumir discursos curriculares em moda, que podem mais confundir que incentivar práticas promissoras.

Assumir este ponto de vista não significa, no entanto, idealizar ingenuamente a escola e seus profissionais, mas, sim, destacar que a resposta para alguns dos problemas educacionais pode estar situada nas próprias práticas educativas e não em algumas “receitas”, como da abordagem por competências, prescritas como “a mais nova saída para a crise da escola”.

Por fim, cabe destacar que, sem dúvida, esta pesquisa seria mais enriquecida com mais dados sobre como o Currículo por Competências se configura dentro de cada sala de aula, na relação do professor com o aluno. Investigações em outras escolas da Rede Municipal de Betim também possibilitariam um olhar mais amplo sobre a implantação dessa proposta, além de permitir o confronto dos dados aqui recolhidos com os de outras realidades.

Por isso, acredito que esta pesquisa não se esgota com essas considerações finais, somente indica a necessidade de maiores investigações sobre a manifestação da noção de competência nas organizações curriculares, nos discursos e nas práticas docentes. No final de um trabalho sempre temos a sensação de que poderíamos ter feito um pouco mais, mas, nesse momento, tenho consciência de que, em função da limitação de prazos e tempo, consegui avançar na compreensão de algumas das questões que me intrigavam ao entrar no mestrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Curriculum**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Conhecimento oficial**: A educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2001, 200p. (Tese de doutorado)

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 6. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2003. p. 131 – 164.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Pós-Modernos. *In*: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis/R.J.: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico y identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases**. 2.ed. Brasília, PROEP, 1998

BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. 7.ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **PIERRE BOURDIEU**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.95, p.5-12, nov., 1995.

CAMPOS, Roselane. **Saberes docentes**: “efeitos da revelação”. IX Encontro Nacional De Didática e Prática do Ensino, *Anais*, Goiânia, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: A era da informação – economia sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências nos discursos curriculares da formação dos professores no Brasil**. IX Encontro Nacional De Didática e Prática do Ensino, *Anais*, Goiânia, 2002.

DOLL Jr, Willian E. **Curriculum**: Uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGOS, Ana Maria et al (org). **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. et al. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Curriculum na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Para aprender (e desenvolver) Competências. **Revista Nova Escola**. Set; p.12-17, 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **A LDB interpretada**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.106-121.

HARGREAVES, Andy. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. *In*: FERRETTI, C. et al (org). **Novas tecnologia, trabalho e educação**: Uma Debate Multidisciplinar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUBERMAN, A . M. **Como se realizam as mudanças na educação:** subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1976.

ISAMBERT – JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. *In:* ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências:** O Uso de tais Noções na Empresa e na Escola. São Paulo: Papirus, 2002. p. 103 - 133

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. 6. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2003. p. 165-183.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna:** novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LARA, Maria do Carmo. **Santa Isabel e Citrolândia:** Uma história de resistência. Brasília: Centro de documentação e informação/ Câmara dos Deputados, 2002.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 7. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.145-176.

_____. e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais:** para onde caminha a educação? 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 24 a 28 de setembro de 2000, 21p., Anais, 2000.

_____. Currículo e Competência. *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.113-143.

_____. ; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Luí lia. O “Modelo de competências e a regulamentação da base curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. **Trabalho e educação** – Revista do NETE, Belo Horizonte, UFMG, p. 79-95 , nº 4, ago./dez. 1998a.

MACHADO, Luí lia. Educação básica, empregabilidade e competência **Trabalho e educação** – Revista do NETE, Belo Horizonte, UFMG, p. 15-31 , nº 3, jan./jul, 1998b.

MACHADO, J. N. Sobre a idéia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; et al. **Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.137-155.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago/2002.

MOORE, Rob e YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: Em busca de uma resignificação. *In*: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. **Ênfases e omissões no currículo**, Campinas/S. P: Papyrus, 2001. p.195-227.

MOREIRA, Antônio F. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, dezembro de 2000.

_____. e SILVA, Tomaz T (orgs.) **Cultura, currículo e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a emancipação e a regulação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PACHECO, J.A **Competências curriculares**: as práticas ocultas nos discursos da reforma. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 7 a 8 de outubro de 2001, 19p., Anais, 2001.

PEREIRA, Reinaldo Arruda. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o Currículo**. 2002, 159p., Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

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

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. **Cadernos da Escola Democrática V: Fundamentos Políticos Pedagógicos - Escola Noturna.** Betim, 1999

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM. **Currículo por Competências: pensar e fazer juntos a formação na CEAN II.** Betim, 2002.

POPKEWITZ, Thomas, S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Telma Fernanda. **A educação ambiental no ensino formal: o Projeto Novo Goiabinha na Escola Municipal “Frei Edgard Groot”.** 2002, 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. **Investigación en la escuela** . Universidade de Sevilla, n.4, 1988. p.65 –78.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** São Paulo: Papirus, 2002.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências. O Caso do Francês. *In:* ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** São Paulo: Papirus, 2002. p. 69-102.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Silviano. A explosiva exteriorização do saber. *In:* LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 7. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Saberes escolares e mundo do trabalho. *In* FERRETTI, Celso et al. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p.63-74.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE BETIM. Síntese das discussões dos grupos de trabalho. **I encontro geral de pedagogos do ensino noturno.** Betim,2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº 17, p.111-123, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural: a apropriação da Escola Plural por docentes do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2000 (Dissertação de Mestrado)

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Conhecimento, currículo e educação: uma introdução**. Texto adaptado de trabalho apresentado em Painel no XI ENDIPE, Goiânia, maio de 2003.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papirus, 2002. p.135-166.

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papirus, 2002 a. p.167 –200.

_____. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. *In* ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. São Paulo: Papirus, 2002b. p.25-67.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación, ciudadanía y competitividad en América Latina**. (mimeo), 2003.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

ANEXO 1

ANEXO 2