

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diocelia Moura da Silva

O ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: O QUE  
DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE  
2015 A 2019

Passo Fundo  
2021

Diocelia Moura da Silva

O ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: O QUE  
DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE  
2015 A 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo – Mestrado em Educação – vinculada a linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação do Dr. Altair Alberto Fávero e co-orientação da Dr.<sup>a</sup> Carina Toniato.

Passo Fundo  
2021

CIP – Catalogação na Publicação

---

S586e Silva, Diocelia Moura da  
O ensino de competências no Brasil [recurso eletrônico]: o  
que dizem as teses e dissertações no período de 2015 a 2019 /  
Diocelia Moura de Silva. – 2021.

1 recurso online (145 f. : il. color ; PDF).

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Coorientadora: Profa. Dra. Carina Tonieto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2021.

1. Competências essenciais. 2. Educação básica. 3. Política  
educacional. 4. Formação humana. 5. Educação e Estado.

I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Tonieto, Carina,  
coorientador. III. Título.

CDU: 37.015.4

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“O ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO BRASIL: O QUE DIZEM AS TESES E  
DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2015 A 2019”**

Elaborada por

**Diocelia Moura da Silva**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovada em: 03 de setembro de 2021

Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Presidente da Banca Examinadora  
Orientador

Prof. Dr. Leandro Ody  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Dra. Carina Tonieto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Coorientadora

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em  
Educação

## AGRADECIMENTOS

Aos meus eternos *pais intelectuais*, Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto, que acreditaram no meu potencial até quando eu mesma não acreditava e estiveram ao meu lado desde a graduação, me proporcionando oportunidades de desenvolvimento como pessoa, professora de filosofia e pesquisadora;

Um agradecimento especial a Carina Tonieto que, como uma verdadeira mestra, acredita que todos possam ter acesso a educação, me incentivou a estudar e não desistir dos meus ideais e me ensinou a ter uma razão pela qual lutar e defender, a educação.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida sem a qual seria difícil ou impossível realizar um mestrado;

Aos professores do PPGEDU/UPF, do curso de Filosofia/UPF e ao GEPES/UPF pelas aprendizagens que me ajudaram a construir, pelas ideias compartilhadas, pelas motivações, abraços e acolhimento

“Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero *útil* tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores”.

Nuccio Ordine (2016, p.9)

## RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em identificar e analisar o emprego da noção de educação por competências e o posicionamento político-pedagógico a seu respeito adotado nas teses e dissertações produzidas nos Programas de pós-graduação em Educação do Brasil no período de 2015 a 2019. Para tal, recorreu-se ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e visou-se, compreender o atual estágio das discussões sobre o ensino por competências no Brasil e as possíveis consequências desse modelo para a educação básica. O estudo almejou construir sua argumentação voltada a responder à seguinte pergunta: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? Adotou-se o referencial teórico pluralista amparado nos estudos de Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot e Laval (2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009), Masschelein e Simons (2014), Sacristán (2011) e Silva (2003; 2015; 2018). O método empregado é o analítico-hermenêutico. Trata-se de uma pesquisa básica, qualitativa e quantitativa, descritiva-analítica e com caráter de metapesquisa. O procedimento de coleta de dados deu-se por meio da busca e análise de teses e dissertações disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), donde resultou a amostra de 29 trabalhos acadêmicos distribuídos entre teses e dissertações. Os dados foram coletados e organizados em quadros e classificados de acordo com a vinculação da pesquisa (a) à educação básica, de um modo geral e, (b) ao ensino médio, ao ensino fundamental e à educação infantil de modo específico. Posteriormente, os dados foram organizados nas categorias referentes, que são: relação com a educação por competências e o objeto da pesquisa; o posicionamento crítico ou não crítico em relação à educação por competências; afiliação teórica-conceitual; e os objetivos do ensino por competências. Os resultados apontaram que o posicionamento político-pedagógico das teses e dissertações é explicitado em duas concepções antagônicas, com diferentes estágios de discussão, os quais variam do incipiente até uma razoável fundamentação em torno da educação por competências. A primeira concepção entende a educação por competências como retrocesso formativo por estar aliada ao condutivismo e ao neoliberalismo, dialogando com a argumentação que se alinha à crítica da educação por competências na educação básica. A segunda concepção entende que educação por competências está vinculada aos ideais construtivistas, destacando-se como promessa de avanço formativo. A maior representatividade dos trabalhos mostra que a educação por competências não supera a matriz condutivista e neoliberal, por conseguinte, os ideais da educação por competências são contraditórios e a promessa de avanço formativo questionável. Desse modo, a consequência da adoção da educação por competências na educação básica é a negligência da formação humana integral, em favor de uma frágil formação técnica e instrumental. Coloca-se como desafio o debate e a análise mais aprofundada das políticas educacionais em curso ancoradas na educação por competência, à exemplo a Base Nacional Comum Curricular, por partirem de uma visão ingênua a respeito da educação por competências na educação básica.

**Palavras-chave:** Posicionamento político-pedagógico. Educação por competências. Educação básica. Formação humana.

## ABSTRACT

The present research aims to identify and analyze the notion of education by competencies in the Education postgraduate programs in Brazil from 2015 to 2019. Through the CAPES database, the aim was to understand the current stage of discussions on competency-based education in Brazil and the consequences of this model for basic education. The study focused on answering the following question: what do the theses and dissertations of the postgraduate programs in Education (PPGEDU) say about competencies in basic education in the period from 2015 to 2019? We adopted the pluralist theoretical framework supported by the studies of Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot and Laval (2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009), Masschelein and Simons (2014), Sacristán (2011) and Silva (2003; 2015; 2018). The method used is analytic-hermeneutic. It is basic qualitative and quantitative research, descriptive-analytical, and with a meta-research character. The data collection procedure was carried out through the search and analysis of theses and dissertations available in the CAPES database, which resulted in a sample of 29 academic works distributed among theses and dissertations. Data were collected and organized into tables and classified according to the linkage of the research (a) to basic education and (b) to high school, elementary school, and early childhood education specifically. Subsequently, the data were organized concerning competency-based education and the object of research; critical or non-critical positioning concerning competency education; theoretical-conceptual affiliation; and the objectives of competency-based teaching. The results showed that the political-pedagogical positioning of theses and dissertations is explained in two antagonistic conceptions, with different stages of discussion, which vary from incipient to a reasonable basis for competency-based education. The first conception sees competency-based education as a formative setback for being allied with conductivism and neoliberalism, arguing that is in line with the critique of education through competencies in basic education. The second conception is that education through competencies is linked to constructivist ideas, standing out as a promise of formative advancement. Greater representation of the works shows that competency-based education does not surpass the conductivist and neoliberal matrix. Therefore, the ideals of competency-based education are contradictory and the promise of formative progress, questionable. Thus, the consequence of adopting competency-based education in basic education is the neglect of comprehensive human training, in favor of fragile technical and instrumental training. The challenge is the debate and deeper analysis of ongoing educational policies anchored in competency-based education, such as the National Common Curriculum Base, as they are based on a naive view of competency-based education in basic education.

**Keywords:** Political-pedagogical stance. Competency-based education. Basic education. Human Development.



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Sistematização dos autores ou referenciais teóricos mais citados nas teses e dissertações em educação no período 2015-2019.....	123
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições de competência no âmbito profissional.....	66
Quadro 2: Definições de competência no âmbito educacional.....	67
Quadro 3: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático Ensino Médio .....	82
Quadro 4: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático Educação Básica.....	84
Quadro 5: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático do Ensino Fundamental.....	87
Quadro 6: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo do Ensino Médio incorporam a noção de competências em suas propostas.....	90
Quadro 7: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo da Educação básica incorporam a noção de competências.....	94
Quadro 8: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo do Ensino Fundamental incorporam a noção de competências.....	100
Quadro 9: sistematização dos posicionamentos acerca das competências e Ensino Médio das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019.....	105
Quadro 10: Sistematização dos posicionamentos acerca das competências e educação básica das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019.....	107
Quadro 11: Sistematização dos posicionamentos acerca das competências no ensino fundamental das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019.....	110
Quadro 12: Posicionamentos que revelam crítica às competências.....	112
Quadro 13: Posicionamentos que revelam defesa da educação por competências.....	114
Quadro 14: Sistematização das definições do conceito de competência na educação básica brasileira apresentada nas teses e dissertações em educação publicadas no período de 2015- 2019.....	116
Quadro 15: Análise das definições de competências das teses e dissertações do período 2015- 2019 a partir do referencial de Zabala e Arnau (2010) .....	118
Quadro 16: Objetivos da educação por competências segundo as teses e dissertações em educação no período de 2015-2019.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição por ano dos trabalhos que tratam sobre as competências na educação básica brasileira no período de 2015-2019.....	80
Gráfico 2: Inserção da noção de competências nas pesquisas do núcleo temático Ensino Médio.....	93
Gráfico 3: Imersão das competências nas temáticas que geram a proposta das pesquisas no núcleo educação básica.....	99
Gráfico 4: Imersão das competências nas temáticas que geram a proposta das pesquisas no núcleo ensino fundamental.....	102
Gráfico 5: Posicionamentos das teses e dissertações em educação no período 2015-2019 acerca da educação por competências na educação básica brasileira.....	111

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O LUCRO E SUA REPRESENTAÇÃO NA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O AVANÇO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E A SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>23</b>
1.1.1 O discurso que permeia as reformas educacionais .....	28
1.1.2 A educação escolar pensada como profanação do mundo e formação humana.....	31
1.1.3 O discurso reformador da performatividade e desempenho indutor de políticas educacionais.....	38
<b>1.2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PRESENTE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>42</b>
1.2.1 A Base Nacional Comum Curricular e a problemática diluição do conhecimento em competências .....	45
<b>3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SUA INSERÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 A NOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO PROMESSA DE SUPERAÇÃO DA INEFICIÊNCIA ESCOLAR.....</b>	<b>49</b>
3.1.1 A tendência mundial da educação reestruturada para o atender as exigências do século XXI e a influência da OCDE.....	55
3.1.2 O uso do termo e da noção de competência nas diferentes perspectivas .....	63
<b>3.2 A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO RETROCESSO FORMATIVO .....</b>	<b>70</b>
<b>4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS (TESES E DISSERTAÇÕES) NO PERÍODO DE 2015-2019 .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 APRESENTAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2015-2019 E QUE TRATAM DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 O EMPREGO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3 POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO A INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>103</b>
<b>4.4 A AFILIAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NO PERÍODO 2015-2019 QUANTO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>116</b>

<b>4.5 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ...</b>	<b>125</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A noção de competência tem povoado amplamente os discursos educacionais do final do século XX e início do século XXI induzindo, nessa perspectiva, sua materialização nas políticas educacionais. Na realidade brasileira isso se fez sentir com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC a qual passa a ser referência de uma grande política educacional e curricular para a educação básica brasileira que substitui a noção de conhecimento pela noção de competências. A partir de então, a educação por competências vem sendo acolhida com grande entusiasmo pelos setores empresariais, pelas escolas e professores que vislumbram nela a possibilidade de um modelo promissor por, ou menos em promessa, tratar-se de uma oferta de uma formação integral para atender demandas complexas com a mobilização dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes para uma vida na sociedade, no trabalho, na relação com os outros e para o aprender a aprender. Também é acolhida a educação por competências proposta pela BNCC por se pensar que a educação brasileira precisa tratar de conhecimentos mais práticos e mais condizentes com a realidade dos estudantes que não estão motivados em seus estudos por estarem inseridos num sistema de educação demasiadamente teórico com um conjunto exageradamente grande de disciplinas.

No entanto, a proposta da Base é incerta, há contrassensos em torno dela que questionam seu processo democrático e seu ideal de educação, por exemplo, o conjunto de objetivos da BNCC acerca da estruturação da educação básica tem um caráter meramente prescritivo e impositivo que contradiz o anúncio de uma formação crítica e emancipatória já dita nas Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs e a sutil eliminação das humanidades do currículo, começando com a não obrigatoriedade da filosofia, sociologia e das artes (SILVA, 2015; 2018). Assim, são contraditórios as intenções e os objetivos da BNCC com sua proposta de uma formação integral, reflexiva e de pensamento crítico, dado que muitos elementos da reflexão e do pensamento crítico são eliminados com o ataque às humanidades. Soma-se a isso, a aparente novidade que a BNCC propõe trazer em torno das competências, pois as perspectivas quanto ao interesse em uma educação por competências retroagem aos discursos já defendidos nas políticas educacionais brasileiras na década de 90, o que caracteriza a BNCC como um velho discurso para dar conta de uma velha realidade (SILVA, 2018) que ainda não foi superada no Brasil.

A noção de competências é ambígua, na Base o conceito é importado sem maiores definições e construções compreendido como princípio norteador para a produção de propostas curriculares de ensino e avaliação. O conceito de competências é utilizado em diversas áreas,

provoca discussões contraditórias, críticas e também polêmicas entre os pesquisadores e professores, como também se sublinha um entusiasmo em torno adoção desse conceito, mesmo que suas bases tenham vindo de um discurso muitas vezes contraditório. Num estudo referente a notoriedade que a educação por competências adquiriu nas últimas três décadas, os autores Fávero, Silva e Cenci (2020) identificam que o entusiasmo e simpatia em torno de alguns termos se devem ao uso estratégico que é feito deles, no caso das competências, elas são vinculadas com o ideal de aprendizagem ao longo da vida, aprender a aprender, a formação integral, porque realmente essas ideias são importantes e bem-vindas. Elas geram expectativas de mudanças, de avanços e da possibilidade de uma educação e sociedade mais crítica, criteriosa e justa. Infelizmente, esses ideais são sequestrados por uma retórica estratégica para disfarçar interesses e vínculos econômicos e competitivos, “assim somente admitindo a existência de aspectos simbólicos como interesses econômicos disfarçados é que chegamos a compreender a racionalidade das competências, ou seja, sua lógica específica” (FÁVERO; SILVA; CENCI, 2020, p. 293). É nesse sentido, que segundo os autores, uma tendência escolar percebida não só no Brasil, como também, por exemplo, na Espanha e na França, substitui o conhecimento pelas competências. Tal situação é percebida como problemática na medida em que essa lógica pode ser assimilada de forma acrítica na escola, na sociedade, nas políticas educacionais e, mesmo na comunidade científica. Também seu ataque aos pensamentos críticos, reflexivos e investigador podem gerar sequelas retroativas. Assim, a temática da educação por competências desperta inquietações (o que se entende por competências? Qual é a realidade que elas vêm representar? Em que referencial elas são amparadas? Que consequências elas trazem para a educação básica?) e a necessidade de um estudo crítico acerca dos estudos recentes que se posicionam diante da adoção das competências no Brasil.

Essas inquietações que originaram a presente pesquisa tiveram início nos estudos sobre o pensamento reflexivo e a educação que desenvolvi ainda na graduação de licenciatura em Filosofia. Um dos motivos que levaram a minha opção pela filosofia foi a perplexidade acerca das questões relacionadas ao pensamento humano, a ideia de reflexão e formação a partir de uma significação alargada, humanista e filosófica. Minha pesquisa de conclusão de curso, que teve como temática o programa de investigação filosófica de Matthew Lipman como proposta de educação para o pensar e as ideias de John Dewey referentes a reflexão e experiência educativa, proporcionaram a minha aproximação com a área da educação e serviram de fundamento para a compreensão do significado dos processos educativos como uma formação que ofereça uma pluralidade de possibilidades para o ser humano desenvolver suas capacidades cognitivas, metacognitivas, éticas, estéticas e um pensamento multidimensional. Dessa relação



que vislumbrei entre a minha área de formação e a própria aproximação com a educação, surgiu o interesse em dar continuidade em minhas pesquisas e conhecer de forma mais profunda os processos educativos voltados à educação básica, bem como algumas bases de suas políticas atuais e as discussões e posicionamentos acerca dela

Posteriormente, a temática de pesquisa foi definida segundo as minhas primeiras experiências nas discussões e pesquisas realizada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior/ GEPES/UPF, a respeito dos estudos de Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Masschelein e Simons (2014) e Nussbaum (2015; 2005). Esses autores contribuem para enriquecer uma crítica contundente sobre uma tendência mundial que acompanha o neoliberalismo e que está impregnada na sociedade, modo de vida e imaginário humano e na educação, que Nussbaum (2015; 2005) afirma ser uma forma redutora de significados e sentidos humanísticos e reflexivos. Na compreensão desses autores, principalmente, Laval (2004) e Masschelein e Simons (2014), a noção de competência apresenta-se como aliada ao neoliberalismo e sua retórica de empregabilidade e de formação integral é uma estratégia ilusória.

A partir e como contribuição com esses estudos, eu e meus orientadores nos propomos a produzir um artigo intitulado *a Magia das Competências na Educação Básica*, que teve como escopo localizar e analisar o emprego do conceito de competência/as na educação em publicações disponíveis *online* no período de 2017 a 2019 (FÁVERO; TONIETO; SILVA, 2021). Nessa produção identificou-se como ponto de partida as inquietações ligadas aos princípios das políticas educacionais brasileiras que delas decorrem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017; 2018). Esses documentos partem de uma ideia de educação como desenvolvimento de competências para estruturar e padronizar a educação básica. Especificamente o documento da BNCC concretiza a tentativa de padronizar a educação básica em torno das competências, estruturando desde a organização curricular até os instrumentos de avaliação. Na BNCC é explícita a ideia da reforma da educação como justificativa de que esta deveria contemplar a realidade dos estudantes e da sociedade, equipando os estudantes para a resolução de problemas, referida reforma é apresentada como uma novidade na educação brasileira (FÁVERO; TONIETO; SILVA, 2021). Os resultados do estudo apontaram, que os conceitos de competência são compreendidos para enfatizar a funcionalidade do conhecimento, nesse sentido, as competências são entendidas como a capacidade, habilidade ou disposição para desempenhar uma tarefa de forma eficaz; poucos

fazem uma discussão em torno da BNCC, apesar de que o recorte temporal em que foram produzidos e publicados, as discussões em torno da BNCC estavam no ápice; aponta-se posicionamentos críticos quanto à noção de competência, no entanto, a maioria (8) partiu de um conceito de competência unívoco, às vezes naturalizado, sem considerar suas nuances polissêmicas e implicações, demonstrando fragilidade teórica e pouca compreensão a respeito do conceito para interpretar as políticas educacionais que se amparam na noção de competência (FÁVERO; TONIETO; SILVA, 2021).

O modo de incorporar o discurso das competências no âmbito pedagógico é denunciado a partir de Silva (2003, p. 22), quem afirma que as competências nos discursos pedagógicos se convertem em “lugar-comum”, palavras que não precisam ser questionadas, pois, já estão dadas, consensuadas e, ao mesmo tempo, são exaltadas como “pontos conceituais de referência”. Assim, à primeira vista, pode se dizer que a conhecemos. Contudo, se nos perguntam sobre sua significação, uso e implicações para a educação básica brasileira, percebe-se que são questões pouco clarificadas. É possível, conforme a leitura de Sacristán (2011), falar em competência e/ou competências da mesma forma como o filósofo Santo Agostinho falou sobre o tempo no livro XI, capítulo XIV das *Confissões*: “Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei”. O conceito de competência na educação é assim, uma palavra que já alcançou um determinado estado de naturalização nos discursos pedagógicos dispensando, portanto, questionar as suas bases; usada com frequência para vários fins; pode explicitar determinadas concepções, apresentar uma atualidade acerca do que está sendo feito ou sobre o que deve ser feito na educação escolar e, também, pode ser alguma palavra meramente de impacto retórico nos textos educacionais.

Desse percurso de estudos e inquietações acerca das controversas discussões que permeiam a ideia de competência, com posições teóricas a favor e contra o seu uso na educação e a necessidade de questionar as suas bases, surgiu a presente pesquisa como uma proposta de ampliar a análise e compreensão sobre as posições políticas e pedagógicas acerca do uso e da noção de competências no período em que elas se tornam fundamento das políticas educacionais, tais como as representadas pela a BNCC. Escolheu-se como uma rica fonte desses posicionamentos, as teses e dissertações em educação que tratam das competências, pois são trabalhos acadêmicos que como toda a pesquisa, conforme indica Tonieto (2018), não são neutros, por mais que tentem ser, o modo de se proceder a pesquisa (a metodologia), a escolha do referencial teórico, autores, objetivos, problema de pesquisa, concepções acerca da educação e a explicitação de conceitos são índices do posicionamento político-pedagógico do pesquisador. As teses e dissertações têm um maior espaço para os pesquisadores apresentarem

suas fundamentações teóricas, concepções e argumentos, são produções que passaram por um rigoroso processo de avaliação pelas bancas de qualificação e defesa, têm validade científica e apresentam contribuições valiosas para pesquisas posteriores, para compreender o atual cenário e implicações de concepções de educação, tais como as que representa a pedagogia ou educação por competências. Por isso, o posicionamento das teses e dissertações em educação publicadas no período de 2015-2019 tornam-se o objeto de estudo.

O problema de pesquisa no qual nos debruçamos é explicitado na seguinte pergunta: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? O objetivo geral consiste em identificar e analisar o emprego da noção de educação por competências e o posicionamento político-pedagógico adotado nas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no período de 2015 a 2019, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, para compreender o atual estágio das discussões sobre o ensino por competências no Brasil e as possíveis consequências desse modelo para a educação básica. Com vistas a atingir tal objetivo define-se como objetivos específicos: i) contextualizar a discussão a respeito da noção de educação implícita no conceito de competência bem como suas implicações e situar a problemática da adoção desse conceito no cenário brasileiro que culminou com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular; ii) sistematizar discussões teóricas a respeito da compreensão e organização da educação básica a partir das competências, que apontam razões e justificam que tal perspectiva opera com um conceito de formação limitado; iii) sistematizar as concepções a respeito da noção de competências utilizados nas teses e dissertações produzidas nos PPGEDU no período de 2015-2019.

Pode-se afirmar a partir de Mainardes (2018c) e Tonieto (2018) que o campo de estudos em/sobre políticas educacionais é abrangente, complexo, dialógico com os outros campos e está em constante expansão. Por isso, sofre diversas influências das outras instâncias (cultural, econômico, científico) e também influencia como um campo marcado por disputas. No entanto, o campo de políticas educacionais também possui suas particularidades dentre as quais o foco nas políticas educacionais resultantes das ações do Estado; das concepções de seus formuladores e estudos sobre o próprio campo de investigação. Nesse processo, são construídos variados objetos de pesquisa, desde as implicações das políticas educacionais na prática escolar, na implementação/tradução pelos professores, fundamentos e concepções que fundam as políticas educacionais. Mainardes (2018c, p. 187), cita por exemplo como possíveis temas das políticas educacionais “estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política

educacional”, “análise de políticas”, “políticas educacionais e gestão”, “legislação educacional” “financiamento da educação”, “políticas curriculares”, “políticas voltadas ao trabalho docente”, “questões relacionadas às demandas educacionais” etc. Trata-se também de questões que permeiam o universo da finalidade das políticas, para quem são formuladas e que fundamentos elas trazem.

O estudo sobre as teses e dissertações em educação e a explicitação do posicionamento político-pedagógico acerca da noção de competências na educação básica, implica levar em consideração, principalmente, alguns fundamentos e concepções que são propostos ou impostos para as escolas e seus sujeitos, de forma geral, por meio das políticas educacionais, como é o caso da BNCC. Dentro desse contexto, e partindo da premissa de Mainardes (2018c, p. 191) que defende que “o avanço de um campo de conhecimento se dá na medida em que os pesquisadores desenvolvam teorias e princípios explicativos mais gerais (epistemologia) que possam servir de base para outros estudos”; a pesquisa que nos propomos a desenvolver, justifica-se pelas seguintes razões: a) contribuí com o público da área de educação e, especialmente, com o campo de políticas educacionais e com o público escolar, os professores e os estudantes, porque mobiliza a reflexão sobre as implicações na educação escolar de uma proposta que reduz o conhecimento à noção de competência e questiona sobre que avanços as competências estão representando como fundamento das políticas educacionais, b) oferece elementos teóricos para subsidiar a discussão no campo das políticas educacionais, recuperando discussões e pesquisas acerca do uso das competências na educação brasileira e suas implicações; c) trata de um tema que está em pauta nos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF como no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior/ GEPES/UPF; d) aponta a atualidade dos posicionamentos das recentes pesquisas acadêmicas brasileiras que se debruçam na temática, os quais são importantes para definir como a lógica das competências é interpretada e como essa interpretação afeta a prática educativa; d) possibilita a compreensão sobre a aproximação ou a distância da educação brasileira com um processo formativo amplo e em desenvolvimento para superar os desafios sempre postos a educação dos sujeitos, como é o caso da manutenção de uma educação reflexiva, de pesquisa e de significados humanistas.

O referencial teórico adotado é pluralista tomado de forma crítica, pois a complexidade do tema e a convergência de diferentes perspectivas epistemológicas na sua abordagem implica no diálogo com diferentes posicionamentos teóricos. Desse modo, a presente pesquisa volta a sua argumentação em torno da construção de uma crítica a educação por competências a qual teoricamente é fundamentada nos estudos de Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot e Laval

(2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009), Masschelein e Simons (2014) e Sacristán (2011). A escolha desses autores se justifica devido ao estudo realizado com eles no grupo de pesquisa GEPES-UPF e porque são estudos que condizem com o objetivo desta pesquisa, pois não apenas busca-se compreender o posicionamento político-pedagógico da amostra de teses e dissertações acerca das competências como também questionar algumas bases da noção de competência. Assim, o referencial teórico escolhido é um pequeno recorte que oferece uma leitura significativa quanto a situação da educação em uma escala global com a adoção das competências e sua problemática vinculação com a ideologia neoliberal, bem como nos possibilitam compreender a tendência seguida pela educação brasileira. Somam-se a esses autores, as contribuições das pesquisas de Almeida (2009), Rué (2009), Zabala e Arnau (2010) Ramos (2006; 2004; 2009; 2001), Chizzotti (2012), Chizzotti e Casali (2012), Ropé (1994; 2004) e Perrenoud (2000; 2004), que situam, de forma geral, duas perspectivas teóricas acerca da educação por competências, uma que reconhece as justificativas e as expectativas quanto a entrada das competências na educação, apresentando-a uma promessa de inovação e progresso educacional; e outra que nos possibilita compreender os entraves e limites implicados na educação por competências, apresentando-a como um retrocesso formativo.

O presente trabalho de investigação classifica-se, quanto a sua natureza como básica, entendida como pesquisa que “procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem preocupação de utilizá-los na prática” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.20); quanto a abordagem do problema é uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de alguns recursos quantitativos (porcentagem simples) para organização dos índices de representatividade (ESTEBAN, 2010); quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva-analítica, pois descreve o uso da noção de competência nas teses e dissertações e interpreta os dados à luz do referencial teórico; quanto aos procedimentos é uma metapesquisa, já que terá como objeto outras pesquisas a partir das quais mapeará conceitos e concepções (MAINARDES, 2018a). Faz-se necessário recorrer a metapesquisa (pesquisa sobre pesquisa), porque uma outra abordagem como a revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte e estado do conhecimento não daria conta da questão, uma vez que o problema proposto implica em uma maior atenção a análise da posição e fundamentos teóricos das pesquisas analisadas. O processo metodológico que consiste, na metapesquisa, não procura desqualificar as análises ou as pesquisas já realizadas, mas sim fazer um estudo dessas análises e aprender com elas, compreender como é desenvolvido as pesquisas, como as pesquisas sobre educação por competências estão fazendo suas análises a respeito da temática, nível de discussão e análise. O método empregado é o analítico-hermenêutico, uma vez que, busca-se analisar e interpretar os dados articulando com

um referencial teórico. Optou-se pelo período de publicação das dissertações e teses analisadas, os anos entre 2015 e 2019, por se tratar de um período no qual foi emergida a noção de competências na educação brasileira a partir da proposição, formulação e aprovação da BNCC. A seleção e identificação das pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) publicadas no período de 2015- 2019 deu-se pela busca *online* no catálogo de dissertações e teses da Capes, a partir dos descritores ‘competência’ e ‘ensino médio’, ‘competências’ e ‘ensino fundamental’; ‘competências e educação infantil’, ‘competências e educação básica’. Foram lidos os resumos, títulos e subtítulos dos primeiros 150 trabalhos que apareceram a partir dos descritores e selecionados os que trouxeram o uso do termo competência no título, no resumo ou nas palavras chave e que disponibilizam um capítulo, título ou subtítulo para tratar acerca das competências. Ao total foram selecionados 29 trabalhos, 9 teses e 20 dissertações, que foram localizados e salvos em pastas segundo o ano de publicação e a vinculação, em sentido geral, com a educação básica, em sentido específico, com o ensino médio, ensino fundamental e educação infantil. Desse material selecionado foi lida e analisada a introdução, capítulo ou título em que se trata das competências, conclusão, referências e nos casos de dificuldade em identificar o posicionamento dos autores, foi lido o trabalho na íntegra. Os dados foram coletados e organizados em quadros e em resumos de acordo com as seguintes categorias: 1) Proposta do autor quanto a relação das competências e o objeto de pesquisa da tese ou dissertação (o que o autor pesquisa, como e por que insere ou cita a noção de competências); 2) Posicionamento crítico ou não crítico quanto a relação competência e educação (se há posicionamentos, se os posicionamentos explicitados são a favor ou contra, fazem críticas ou não); 3) afiliação teórica-conceitual (que referencial e qual conceituação de competência o autor adota em sua pesquisa para fundamentar a sua posição (razões que fundamentam a escolha ); 4) Objetivos da educação por competências ( que objetivos a educação por competências promete atingir e que implicações elas trazem). Os dados serão analisados a partir do referencial teórico pluralista.

Organiza-se o relatório de pesquisa em introdução, desenvolvimento e conclusão, o desenvolvimento é estruturado em três capítulos, no primeiro capítulo o objetivo consiste em contextualizar a discussão a respeito da noção de educação implícita no conceito de competência bem como suas implicações e situar a problemática da adoção desse conceito no cenário brasileiro que culminou com a aprovação da BNCC. Adota-se os escritos de Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot e Laval (2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009) e Masschelein e Simons (2014 ) para explicitar uma crítica ao neoliberalismo, concepção de educação que esse traz e situar o conceito de competências como representante da lógica neoliberal; na segunda seção ancora-se em Ball (2001), Toniato (2018), Pacheco (2003) para

apresentar uma concepção de políticas educacionais e as implicações da convergência de políticas em torno do neoliberalismo. Para, enfim, situar a discussão das competências no âmbito brasileiro e a tendência mundial que ela acompanha, adotou-se a leitura de Silva (2003; 2010; 2018) acerca dos propósitos das competências na educação básica e a velha finalidade a qual as competências representam. No segundo capítulo, toma-se por objetivo sistematizar discussões teóricas a respeito da compreensão e organização da educação básica a partir das competências, que apontam razões e justificam que tal perspectiva opera com um conceito de formação limitado. Como referência utilizamos os estudos de Sacristán (2011), Santomé (2011), Martínez Rodríguez (2011), Laval (2004), Ball (2013), Almeida (2009), Rué (2009), Zabala e Arnau (2010) Ramos (2006; 2004; 2009; 2001), Silva (2003; 2018), Chizzotti (2012), Chizzotti e Casali (2012), Masschelein e Simons (2014) Ropé (1994; 2004) e Perrenoud (2000; 2009); para delinear as principais discussões acerca da noção de competências e demarcar dois posicionamentos teóricos um que justifica a educação por competências pela proposta de uma promessa de educação integral e funcional, e o outro, que enfatiza o uso e a noção de competência como retrocesso formativo. No terceiro capítulo, trata-se da apresentação e análise dos posicionamentos das teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, defendidas no período de 2015-2019, para identificar o conceito de competência utilizado e o posicionamento político-pedagógico dos autores. O capítulo é estruturado nas quatro categorias de análise escolhidas, a saber, categoria 1: proposta do autor, categoria 2: posicionamento teórico quanto a relação competência e educação, categoria 3: afiliação teórica-conceitual e categoria 4: objetivos da educação por competências.

## **2 A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O LUCRO E SUA REPRESENTAÇÃO NA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a discussão a respeito da noção de educação implícita no conceito de competência e situar a problemática da adoção desse conceito no cenário brasileiro que culminou com a aprovação da BNCC. Nessa perspectiva, realiza-se uma introdução da temática de pesquisa e do cenário polêmico em que a adoção da educação por competências é retomada e ganha força na educação básica brasileira. Para tanto, ancora-se na perspectiva teórica-filosófica acerca da educação e sua relação social-formativa de Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot e Laval (2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009) e Masschelein e Simons (2014) para apontar qual concepção de educação justifica uma formação centrada no conceito de competência e o reducionismo formativo que essa visão implica por representar ideais neoliberais. Em sequência, com base em Ball (2001), Tonieto (2018) e Pacheco (2003), apresenta-se como esse enfoque de educação implica nas políticas educacionais e a representação dessa implicação na proposta da BNCC (BRASIL, 2017;2018) que institui a educação por competências na educação básica brasileira. Posiciona-se a partir de Silva (2003;2010; 2018) que tal proposta pensada no cenário brasileiro não é nova, pois já está presente em documentos como a LDB (BRASIL, 1996), os PCNs (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e as DCNs (BRASIL, 2013) culminando na BNCC (BRASIL, 2017; 2018).



## 1.1 O avanço neoliberal na educação e a suas implicações para as políticas educacionais

A concepção de educação escolar é permeada pelas visões sobre sua utilidade, função e interesses que tentam definir ou mesmo ‘domar’ a forma (currículo, função, objetivos e significados) educacional. Desse modo, a educação é marcada por disputas e embates de interesse político, econômico, cultural e social, pois a escola diz e pode adiantar algo sobre as futuras sociedades e sobre os sujeitos que dela participam. Por exemplo, a educação sempre tem algo a dizer sobre as relações dos sujeitos com a economia, com o meio ambiente, com a ciência, a ética, as questões sociais, as desigualdades, justiça, pluralidades e as fragilidades humanas. Por isso, diversos ideais pedagógicos são registrados ao longo do processo de constituição e evolução da educação escolar em parâmetros nacionais e globais. De forma genérica e não linear, é possível citar a título de exemplo, a educação dita como tradicional baseada em ideais de transmissão teórica e de valores, a pedagogia tecnicista que marcou um processo de mecanização do sistema pedagógico que dentre seus lemas, destaca-se a importância dada ao ‘saber fazer’; e o movimento da Escola Nova que traz consigo uma perspectiva de um ensino ativo e preocupado com a experiência do estudante e do aprender a aprender (SAVIANI, 2008). Ultimamente é vivenciado uma preocupação com a pedagogia do ‘aprender a aprender’, a pedagogia dos projetos e do professor reflexivo (DUARTE, 2010) que, de certa forma, acompanha o caminho que vem trilhando o pensamento sobre os fins e papéis da educação básica.

Também, nos últimos 30 anos, uma concepção de educação baseada num paradigma de desenvolvimento humano teve sua intensificação e um enfoque especial expandido ao nível global, que é a educação para os fins lucrativos, educação neoliberal ou a educação baseada na empresa, ‘a escola-empresa’. Tais termos são representativos de uma mesma concepção de formação do ser humano a qual é reducionista, uma vez que tal concepção, estudada por Laval (2004; 2019; 2020; 2016), Nussbaum (2015; 2012; 2005) e com contribuições de Dardot e Laval (2016a; 2016b); se apresenta como uma nova reestruturação das doutrinas econômicas e capitalistas associadas ao liberalismo clássico, chama-se de neoliberalismo.

O neoliberalismo tal como se apresenta no século XXI, nos estudos de Dardot e Laval (2016a; 2016b), se distingue dos princípios básicos que regiam os períodos do capitalismo anterior. Em suas asserções, os autores defendem a tese de que o neoliberalismo adquire uma face muito mais abrangente que extrapola os limites da esfera mercantil, ou seja, “o neoliberalismo deve ser caracterizado pela transformação da competição em forma geral das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis e até

mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva” (DARDOT; LAVAL, 2016b, p. 3). O neoliberalismo regido pelos princípios de performatividade, desempenho, competitividade e lucro empresarial carrega seus ideais para formar a sociedade e a subjetividade humana. Os efeitos dessa expansão é a transformação de todas as esferas da vida, desde as instituições, as relações sociais e a formação do sujeito.

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016a) explicam que o neoliberalismo assume uma caracterização que vai além de uma ideologia, define-se, pois, como um sistema complexo e abrangente, entendido como uma ‘racionalidade’ que em forma de governabilidade, modifica as esferas não só do mercado como também as que não são ligadas diretamente à produtividade, tais como as instituições sociais e a escola. Desse modo, o neoliberalismo é “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016a, p.17) e do modo da empresa. Essa racionalidade denunciada vem a gerir uma demanda bem específica e é exigida em nível global, a produção do sujeito competitivo e flexível aos princípios do mercado capitalista e da empresa. Essa proposta vem a convergir com os princípios do modelo de ‘acumulação flexível’ estruturado pelo mesmo neoliberalismo que, frente a globalização e a sociedade do conhecimento ( em que os conhecimentos são descartáveis e o que importa é saber se adaptar ao ‘novo’ que reaparece a todo o momento), demandam um sujeito flexível (que é autônomo na empresa ou faz a sua própria empresa, resolve problemas inesperados, possui comportamentos ditos civilizados, etc.) e competitivo que gere lucro para alimentar o capitalismo.

Para suprir a demanda empresarial/capitalista que espera pessoas flexíveis, a escola é obrigada a rever seus fundamentos sendo constantemente acusada de não ser compatível com a atual sociedade, com a realidade dos sujeitos e com a formação esperada dos estudantes. Nasce dessa premissa, o ideal neoliberal da produção do “homem empresarial”, de um imaginário neoliberal (LAVAL, 2016a) ou “sujeito neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016a). Ou seja, o neoliberalismo com a imposição de sua normatividade, muda os princípios ontológicos inferindo nas subjetividades. Na visão dos autores, o sujeito empresarial é o sujeito gerenciador de si que na falta de emprego inventa a sua forma de ganhar dinheiro, na empresa resolve conflitos; é educado e gerenciador do seu tempo contribuindo cada vez mais para a maior produção em menos tempo, movido pelo interesse, competitividade e o desejo de consumo.

O mercado exerce grande influência na produção dessas subjetividades abrangendo uma nova função, um processo que modifica os sujeitos. Casara (2017, p. 47) contextualizando o pensamento de Dardot e Laval, afirma que o neoliberalismo pode ser compreendido como uma

“nova ‘razão do mundo’, um modo de governar pessoas e sociedades ou, mesmo, um modo de ser-no-mundo” em que o mercado busca fazer brotar do sujeito um ser empreendedor de si, mas com um vazio de sensibilidade, empobrecido de linguagem, de pensamento crítico, apenas faz parte de um projeto empresarial flexível, regrado pelo princípio categórico do gozo e da competição, um ser ‘idiotizado’ para um mundo obscuro. Alinhado a essa perspectiva, Casara (2017) destaca que a nova racionalidade que está em pleno vigor, é capaz de afetar a estrutura psíquica do sujeito, ou seja, interfere nos processos psicológicos. Uma das consequências é o “empobrecimento do imaginário”, o qual não está vinculado apenas à imaginação, “mas [é] uma relação especular que permite o advento do sentido, que a pessoa atribui a cada fenômeno” (CASARA, 2017, p. 78), podendo aceitá-lo, criticá-lo e representá-lo.

Laval (2020, p. 278) vai nessa mesma perspectiva quanto à noção de imaginário, na afirmação do autor, o imaginário representa um “conjunto de significações mediante as quais os indivíduos a ele submetidos representam o mundo, os outros e a si próprio”. Nesse sentido, empobrecer o imaginário humano é uma forma do neoliberalismo garantir sua aceitação e representação e o conseqüente obscurantismo da nossa época, a finalidade é constituir um imaginário neoliberal na constituição ontológica do sujeito (LAVAL, 2020). É nesse contexto de extensão dos princípios neoliberais e a afetação na constituição ontológica-formativa do sujeito (psíquica, cognitiva), que Laval (2004) aponta como a escola é atingida e transformada pela racionalidade neoliberal. Sobrepeça sobre a educação escolar a responsabilidade pela formação do imaginário neoliberal que demanda sujeitos empregáveis dotados de um capital constituído pelas características privilegiadas pelo pensamento neoliberal, tais como a flexibilidade, performatividade, adaptação, comportamento e competitividade. A principal preocupação nesse esquema é não apenas fazer com que a escola contribua com a produção de subjetividades para o mercado de trabalho/lucro como também tornar a escola uma instituição produtiva e empresarial. Laval (2004; 2019) chama essa mutação escolar como “escola-empresa”.

Os princípios que fazem a ‘escola-empresa’ ou a educação para o lucro e competitividade, acompanham duas tendências que se mesclam: ela é ao mesmo tempo, utilitarista e liberal (LAVAL, 2004; 2019). Nesse sentido, a acumulação do capital repousa nas capacidades de inovação e formação da mão de obra, ou seja, a eficácia econômica depende do “capital humano” que habilita a empresa, e a valorização do capital humano pelas empresas é também uma forma da sociedade do capital colocar valor (utilidade) na educação e no conhecimento, porque ela pode fornecer o saber que as empresas utilizam, ou seja, a escola adquire valor utilitarista. E de forma complementar a escola é liberal “pelo lugar que dá ao

mercado educativo” (LAVAL, 2004, p. XII). Assim, se o conhecimento é “um recurso privado que engendra rendas mais importantes e proporciona posições sociais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ou menos imitar o modelo do mercado” (LAVAL, 2004, p. XII).

A concepção e as ideias educacionais que vêm acopladas com a ‘escola-empresa’ é a educação para o lucro, para o mundo do trabalho. Nussbaum (2015; 2009; 2012), em seus estudos, situa a educação para o lucro dentro do paradigma de desenvolvimento humano centrada no PIB. Na proposta desse paradigma, o importante é a maior concentração de PIB entre os países. A partir desse imperativo acredita-se na melhora das outras dimensões, como na educação, saúde, diminuição das desigualdades sociais e maior consideração sobre a pessoa e sua dignidade. Tal percepção, converge com o que é entendido como um país desenvolvido ou em desenvolvimento. No entanto, a autora argumenta que um maior PIB não representa o desenvolvimento do país nos termos ligados à educação, saúde e desigualdades sociais. Nussbaum (2015) cita o exemplo da África do Sul durante o *apartheid*, a qual detinha um dos maiores índices de desenvolvimento, apresentava-se no topo do *ranque* econômico, mas nitidamente esse desenvolvimento não refletia o avanço da saúde, da educação e melhora nas condições socioeconômicas, haviam pessoas em extrema pobreza, com a educação e saúde fragilizados. Para Nussbaum (2015, p. 20) “esse foi sempre o principal e o mais importante problema do paradigma de desenvolvimento baseado no PIB per capita. Ele não dá importância à distribuição, e pode avaliar positivamente países ou estados em que os níveis de desigualdades são alarmantes”. O pano de fundo desse paradigma de desenvolvimento humano é a competição e poderio econômico, forjando uma métrica comum para os índices de desenvolvimento das pessoas sem considerar que tal métrica não diz tudo sobre a qualidade de vida das mesmas. Esse paradigma torna-se problema da educação, pois, segundo a autora, dada a natureza da economia, os países podem se desenvolver em termos de PIB, mas sem se preocupar com as desigualdades de acesso à educação desde que se tenha uma elite empresarial competente. Ou seja, não é necessário que todos sejam educados, ainda, segundo a autora, o conhecimento preconizado reduz a capacidade formativa das instituições de educação, inclusive e principalmente, a escola. Para Nussbaum (2009, p.5) “no contexto deste paradigma do que é para uma nação se desenvolver, o que está em todas as bocas, é a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento nacional visto como crescimento econômico”. Para tanto, não é necessário que se tenha uma educação humanista em seu sentido estético, ético e crítico. De algumas pessoas, exige-se competências básicas, alguns conhecimentos em matemática e português, conhecimentos rudimentares e acríticos sobre história e da realidade econômica

(NUSSBAUM, 2009; 2015), para outros, nem competências básicas seriam necessárias, uma vez que uma formação para todos não é objetivo da educação para o lucro, precisa-se apenas de algumas pessoas que detenham alguns saberes.

Em razão dessa realidade, Nussbaum (2015) anuncia em seu manifesto a existência de uma crise silenciosa mundial da educação: é silenciosa, porque não é percebida ou é banalizada, evoluindo aos poucos tal qual um câncer tomando conta das instituições formativas. A autora denuncia que um dos sintomas desse câncer, é a eliminação das humanidades e das artes dos currículos escolares. Partindo do pressuposto de que as humanidades e as artes são conhecimentos inúteis para manter competição econômica global, a concepção educacional pensada sob a égide da educação neoliberal reduz o princípio de educação integral e humanizada. Disso decorrem as fragilidades das democracias, pois não estão formando pessoas que pensam por si mesmas, que “criticam a tradição e entendem o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Laval discorre na introdução de *A escola não é uma empresa* (2004) sobre os desígnios da escola neoliberal. De acordo com o autor, essa forma ou concepção de escola designa “um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico” (LAVAL, 2004, p. XI). A escola nessa perspectiva vem a ser reformada para cumprir um objetivo estritamente econômico e não público e formativo e, em decorrência, a não preocupação com as outras dimensões da educação como as que pressupõem a importância da educação humanística.

De acordo com Laval (2004), nessa reforma, a escola para ser um ‘escola-empresa’ passa por um processo de incorporação de novos termos e novas linguagens, como a adoção das noções de gestão, desempenho e aprendizado ao longo da vida, as quais estão associadas “às [noções] de eficácia, performance, ou ainda a de *competência*, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas” (LAVAL, 2004, p. 46, grifo nosso). Nota-se no posicionamento teórico do autor, que a noção de competência, a qual é nosso objeto de estudo, está ligada à concepção da ‘escola-empresa’ como representante dos termos que acompanham a reforma neoliberal. Para o autor, as competências detêm uma significação polissêmica e ambivalente o que dificulta a análise sobre o seu emprego na educação. Nas palavras de Laval (2004, p. 54), a competência pode ser “termo ‘guarda-chuva’ para alguns”, um termo que pode ser usado para designar qualquer concepção de educação, para outros é uma linguagem atrativa e que favorece a inovação, também está no discurso que reconhece a valorização e validação de competências profissionais, o saber fazer dos profissionais que não

tem diploma, o que é equivalente a qualificação e, está no discurso que amplia as falsas dicotomias. Dessa forma, nos estudos de Laval (2004, p.55), o uso predominante e reformador do termo competências e o que determina o seu significado e eficácia simbólica, é o seu uso estratégico, portanto, nessa perspectiva “a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva”. Assim, a inserção da noção de competência na educação pública é essencialmente redutora e representativa do imaginário neoliberal.

### 1.1.1 O discurso que permeia as reformas educacionais

A incorporação e a aposta nas competências no discurso educacional, no Brasil ou ao nível internacional, seguem a tendência de justificar a necessidade de reforma devido à insatisfação com a proposta educacional em curso. Em linhas gerais, a principal ideia que registra o nascimento da educação por competências aponta que a educação é, em demasia, focada na transmissão teórica. A crítica quanto a transmissão teórica centra-se no pressuposto de que essa tem pouca ou nenhuma conexão com o mundo da vida, o cotidiano, o trabalho e a sociedade, e que os estudantes anseiam por experiências significativas e concretas, como conhecimentos práticos e aplicáveis. Não apenas essa visão denuncia ou mesmo acusa a ineficiência escolar. Nos estudos de Masschelein e Simons (2014), desde o surgimento da escola, nas cidades-estados gregas, ela vem sendo posta em tribunal onde enfrenta diversas acusações e os discursos que gravitam em torno do preceito da necessidade constante de a educação escolar ser melhorada, reformada ou banida.

Masschelein e Simons (2014) destacam algumas dessas acusações e críticas, como as que acusam a escola de alienação; as que a definem como apenas consolidadora do poder e corrupção; as que advogam que a escola é desmotivadora para os estudantes por ser focada em disciplinas teóricas; ainda há as que defendem que a escola se apresenta com falta de eficácia e não desenvolve as habilidades necessárias para a empregabilidade do estudante; também as que acusam que a escola é redundante e que, portanto, não precisaria existir.

Face à crítica de a educação escolar ser alienada, os autores explicam que as acusações estão em torno da ideia de que a escola é um mecanismo de alienação e não está de acordo com a realidade do mundo do estudante. Para os autores, essa acusação existiu e continua a existir de formas variadas, ora se afirma que as disciplinas ensinadas na escola não são ‘mundanas’ o suficiente e os temas são ‘artificiais’, ora que a escola não prepara seus alunos para a ‘vida real’ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8). Na visão dos autores, para alguns críticos essa alienação poderia ser curada por reformas radicais, para outros, é de o próprio núcleo essencial

da escola conter ou ser alienante, disso advoga-se a necessidade de dar fim à escola, pois a sua função primordial seria ser um instrumento de alienação.

A escola, dizem as críticas, também é uma forma de corrupção e abuso do poder que está a fim de satisfazer outros interesses produzindo e reproduzindo mais desigualdades do que igualdades. De acordo com essas críticas, não há forma de a escola promover igualdade, porque na sociedade e no mercado de trabalho, também não encontramos a igualdade, seja de acesso à saúde, à educação, à cultura e às igualdades econômicas. Quando os estudantes entram na escola eles já são marcados pela desigualdade e a escola não consegue mudar isso, continua a reproduzi-las. O que permeia esse raciocínio, segundo Masschelein e Simons (2014, p. 9), é que a escola está a serviço de um bem econômico, privado “e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico”.

Outro elemento associado ao mesmo raciocínio da perpetuação da desigualdade pela escola são as críticas que veem a escola a serviço do capital cultural que reproduz o trabalhador: forma o sujeito educado e com uma certa visão de mundo, a serviço de uma elite com maior poder, seja, econômico, religioso ou político. Críticas à tal concepção, supõem que a escola é corrompida por ser “a invenção do poder até o último detalhe”, toda a sua organização, seleção de disciplinas, princípios pedagógicos são instrumento do poder, seja político, econômico ou religioso, é o poder que faz a escola nos mínimos detalhe e a faz trabalhar em favor de interesses político-econômico-religioso. Essas críticas acusam a escola como não neutra e não igualitária e que está a serviço de algum fim e, o mais perverso e corruptível da escola, apontam as críticas, é que “obstinadamente, continua a acreditar em sua autonomia, liberdade e poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9). A escola nesse caso é considerada como mentirosa e perversa, que busca corromper os estudantes a serviço de algum poder.

Outra clássica crítica à escola, é a acusação de que ela é desmotivadora e maçante para os estudantes. Nessa crítica, o professor é o representante mais velho que encaminha as novas gerações aos mesmos conhecimentos e preceitos teóricos defendidos e passados para os estudantes memorizarem em um percurso de estagnação do sujeito. Assim, os professores são entendidos como chatos, não ensinam conhecimentos úteis, outrossim, em sua forma conservadora, a escola se presta a mesmice de sempre. O discurso que alimenta essa crítica, se fortalece na defesa de que é o momento de a escola ser reformada rumo a uma educação mais lúdica, mais motivadora que “deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque os talentos, escolhas e necessidades de treinamento do aluno em primeiro lugar”

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10). Outra acusação da escola que os autores identificam, e que é clássica em nossa época neoliberal, é que a escola se recusa a largar os livros velhos e empoeirados: a figura do professor transmissor de conhecimentos não aplicáveis e não condizentes com o contexto cotidiano do aluno, não está, portanto, preparando os estudantes para a empregabilidade e eficiência. Advogam as críticas que a realidade é outra, a sociedade atual não precisa de disciplinas tão teóricas, por isso, a escola não teria condições de acompanhar a realidade, ficou para trás e a sociedade evoluiu. Dizem essas críticas que é necessário focar nos resultados de aprendizagens, no desenvolvimento de ‘competências’ aplicáveis no trabalho, no contexto social, cultural e político. Nesse viés, as metodologias têm que ser repensadas e enfatizadas, rumo a fazer o estudante aprender a aprender (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Ainda têm as críticas que acusam a redundância da escola e seus processos, isto é, formas e reformas tentam mudar as características e função da escola, mas acabam na mesma repetição de ideias. Masschelein e Simons (2014) explicam que há dois acontecimentos que tratam da redundância da escola. O primeiro salienta a importância de trazer para dentro da escola novas estruturas de qualificação. Nessa época de reforma para uma aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem se torna produção dos resultados da aprendizagem que é conferido por competências. A função da escola é dar valor, oferecer o selo de qualidade dessas competências adquiridas pelos estudantes, “em essência, então, o papel da escola aqui é limitado à função social pura e simples que os sociólogos da educação apontaram há muito tempo: ela oferece diplomas 'válidos'"(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 13). Ou seja, reformar a favor de uma nova função, no caso, certificação de competências, desemboca na mesma função já existente. Por outro lado, a escola também pode ser reduzida a nenhuma função, uma vez que a certificação de competências pode ser substituída por outros ambientes de aprendizagem. Então, o que importa são as competências necessárias para o âmbito profissional que os estudantes têm, e não o lugar e como adquiriam, o que torna a educação escolar substituível e dispensável. Uma semelhante variante da alegação da redundância escolar consiste no fato de que a educação escolar clássica é ultrapassada, não faz parte da atualidade e não é mais necessária na era digital, uma vez que a informação ou o conhecimento estão em todo o lugar, não se precisa da escola para acessá-los, assim, “a escola e a educação clássica tornaram-se redundantes: todo o conceito de currículo e de classificação baseada na idade é um produto de formas ultrapassadas de distribuição de conhecimento e de especialização”(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 15) que no atual cenário são obsoletas.



Dentre os aspectos importantes a serem destacados nessas alegações contra a escola é que os discursos reformadores tentam modificar a educação ou até defender o seu fim em nome de uma intencionalidade que nem sempre pode ser considerada como reforma, mas sim regressão, mesmo que seja em nome das demandas de uma possível sociedade atual e evoluída. Outro aspecto interessante é que a educação é posta a favor de um fim, social, econômico, político, ou seja, educação não é um fim em si mesma, está representando uma ordem maior. Nessa ordem maior, o argumento da vez é a empregabilidade, a gestão de seres humanos para uma nova realidade. A respeito disso, Laval (2004; 2019) nos lembra que é necessário tomar cuidado com as perspectivas reformadoras e que há uma delas em curso que tenta modificar a escola no seu sentido público instalando a lógica da empresa e do privado. Ela se apresenta sob uma ideia superficial de igualdade, emancipação e reflexão, revelando o seu lado sedutor, o qual não passa de uma estratégia para alimentar sua intencional impressão de ser a solução para os problemas educacionais. Como alerta Laval (2004), é uma perspectiva que traz esses princípios como máscaras para esconder a real face da reforma que é negar o aspecto da educação pública e de formação humana. Masschelein e Simons (2014) vão defender em seus estudos, que é exatamente essa forma/essência escolar negada que invalida as perspectivas de reforma da escola, pois elas desconsideram o seu núcleo estruturante e essencial, a saber, a questão de ela ser pública e não estar a serviço de nenhuma função que não seja a educação a serviço da educação, da formação humana pública, conforme será abordado a seguir.

#### 1.1.2 A educação escolar pensada como profanação do mundo e formação humana

É necessário que a educação escolar seja pensada para além das críticas e instrumentos que tentam a prostitui-la. A reforma em direção a educação por competências, como aponta Laval (2004; 2019), surge como uma das noções apropriadas pelo neoliberalismo e segue os princípios da ‘escola-empresa’ com fins lucrativos os quais colocam a escola a serviço dos interesses econômicos e da sociedade do conhecimento. Como é possível inferir a partir dos estudos de Masschelein e Simons (2014), muitos discursos que permeiam as reformas educacionais carregam intencionalidades que desconsideram uma característica constituinte da escola, a sua forma pública, a consequência é a educação com um valor reduzido e instrumentalizado. Tal proposta classifica o conhecimento sob critério de utilidade, eliminando conhecimentos humanísticos, artísticos e filosóficos, o que atinge o potencial humanizador, socializador e transformador da educação enquanto formação integral do ser humano num

sentido ético, político, estético e epistemológico. Esse princípio abre o caminho para a entrada da pedagogia das competências no atual cenário.

Nussbaum (2012) argumenta que em defesa da educação, das humanidades, da dignidade humana e da justiça social é necessária uma contra-teoria que venha a questionar as noções que estão em curso e enraizadas. Na educação, pode-se interpretar como uma necessidade de uma contra-concepção educacional ou uma defesa da escola contra os princípios que tentam dominá-la. Em seu manifesto, Nussbaum (2015) vai se posicionar em defesa das humanidades, da educação para a liberdade intelectual ampliada e desenvolvimento de capacidades humanas. A autora situa sua posição ancorada no paradigma de desenvolvimento humano, ou enfoque das capacidades. Nesse paradigma, “o importante são as oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação” (NUSSBAUM, 2015, p. 25). Nesse paradigma não se trata de menosprezar a métrica que mede a qualidade de vida pelo PIB, como é recorrente em muitos países, mas de perceber que apenas esse não diz muito sobre a qualidade de vida de cada pessoa, seus acessos em saúde e educação. A autora salienta que “os elementos mais importantes da qualidade de vida humana são plurais e qualitativamente distintos: a saúde, a integridade física, a educação e outros aspectos da vida individual não podem ser reduzidos a uma métrica única sem distorções” e que a irredutibilidade das pluralidades como fundamento de uma teoria da justiça são o “um elemento chave do enfoque” das capacidades (NUSSBAUM, 2012, p. 38, tradução nossa).

Na educação, em favor da formação humana, do desenvolvimento das capacidades e liberdades em um sentido plural e amplo, Nussbaum (2015) defende a manutenção das humanidades e das artes no currículo, pois elas são disciplinas teóricas importantes para o desenvolvimento de capacidades complexas de pensamento crítico e criativo, de reflexão e de imaginação das situações do outro com cuidado e de pensar como cidadão do mundo, com respeito às pluralidades. As humanidades e as artes, possibilitam que os estudantes conheçam as histórias dos países, das nações, seus desenvolvimentos, injustiças e desigualdades por uma perspectiva crítica. Para o desenvolvimento da criticidade é indispensável o ensino de filosofia em sua mais pura forma, que é semelhante a investigação socrática que traz as características do autoexame e da argumentação crítica e cuidadosa acerca das questões que permeiam a sociedade, as grandes questões humanas complexas relacionadas à existência, as desigualdades, a política, a ética, a epistemologia, a ciência, a religião (NUSSBAUM, 2015; 2005).

Os objetivos dessa educação, pensada por Nussbaum (2009, p. 12), consiste “em promover o enriquecimento dos sentidos do aluno, da imaginação, do pensamento e da razão

prática”, promovendo “uma visão da humanidade, segundo a qual todos os seres humanos têm direito a esse tipo de desenvolvimento numa base de igualdade”. Nesse sentido, a autora defende um ensino em que a capacidade de pensamento crítico, de imaginação e de pensar como cidadão do mundo são centrais e estão a serviço das pessoas, da pluralidade e da ampliação do princípio humanizador, o que possibilita a tomada de boas decisões e a manutenção da democracia, visto que essa última é construída pelas ações e atitudes humanas críticas e com sentido de justiça.

Na perspectiva de Nussbaum (2015; 2009), os conhecimentos artísticos, filosóficos e os demais provindos das humanidades são importantes para as capacidades críticas, no entanto, não considera que seja necessário abandonar os outros conhecimentos, tais como de economia, matemática, linguagens, ciências, etc. O que ela defende é que os conhecimentos não sejam reduzidos às suas utilidades, desconsiderando uns em detrimento dos outros. Nussbaum (2015) mostra que esses não podem ser ensinados de forma acrítica ou de maneira que o estudante não perceba as contradições existentes, as problemáticas, os desafios, as desigualdades de cada povo e de cada época. Por isso, em última instância, é possível afirmar que a educação para a Nussbaum (2015), é entendida para a liberdade das pessoas, quando elas aprendem a questionar e buscar razões para entender os acontecimentos, pois a “nossa mente não ganhará uma liberdade verdadeira através da aquisição de materiais para o conhecimento ou pela posse de ideias de outras pessoas, mas sim ao formar os seus próprios padrões de julgamento e produzir os seus próprios pensamentos” (NUSSBAUM, 2009, p. 19).

Das capacidades importantes a serem desenvolvidas por meio da educação, Nussbaum (2015) cita algumas consideradas por ela primordiais, são elas: I) “capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo à tradição nem à autoridade”, para tal capacidade é imprescindível o estudo crítico do mundo; II) “capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual, olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipulados em proveito próprio”, essa capacidade representa o desenvolvimento do cuidado e da empatia perante o próximo, significa compreender o outro como pessoa dotada de pluralidade, digna de direitos independente de sua condição no mundo (nação de origem, sexo, religião e etc.); III) “capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem ao seu próprio país”, essa capacidade decorre da anterior, ela tomou como foco central se as políticas públicas estão sendo equitativas no

sentido de promover acessos e tratamento igualitários; IV) “capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compressão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações”, capacidade que exige no mínimo pensamento crítico e atitudes indagadores frente ao mundo que se apresenta e se transforma em cada vez que é examinado pelo estudo crítico e cuidadoso; V) “capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõe”, aqui o que se pede é capacidade de fazer julgamentos acerca dos políticos com base em teorias bem fundamentadas e reais, independe de partido favorito ou não, a análise criteriosa das concepções e propostas políticas é uma condição de possibilidade importante para neutralizar o pensamento falacioso, mentiroso e apropriado de outras falas sem exame. VI) “capacidade de pensar bem no bem da nação como um todo, não somente no bem do seu próprio grupo local”; e VII) “capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados”.

As duas últimas capacidades representam uma premissa salutar no pensamento de Nussbaum (2015), já que tratam da responsabilidade de educar os sujeitos para serem cidadãos do mundo cuidadosos e críticos, o que significa um pensar no ser humano em um sentido global e não como objeto de produção ou alguém que não existe. As capacidades críticas e cuidadosas como decorrentes do pensamento crítico, ético, epistemológico traduzem o que se entende por reflexão e educação ampliada em seu sentido genuíno e não apropriado pelo neoliberalismo.

Masschelein e Simons (2014) também argumentam em defesa da escola, da sua forma potencializadora das maneiras de relação do ser humano com o mundo, os autores resgatam a noção da escola grega como um espaço e tempo que surgiu como a suspensão das desigualdades, da família e da sociedade entendido como “tempo livre”. Esse resgate não se trata de defender uma ou outra concepção de escola, trata-se de defender a forma originária escolar, o que faz a escola ser escola, em outras palavras, os autores defendem a ‘quintessência’ da escola. Para Masschelein e Simons (2014), a escola entendida como espaço e tempo livre tem como função a “suspensão de uma chamada ordem desigual natural”. Os sujeitos que frequentam a escola, fora dela tem o tempo com a família, com a sociedade, com a religião, com perspectivas políticas, enfrentam diferentes desigualdades, são classificados de diversas maneiras, eles enfrentam um ‘tempo produtivo’; a escola como tempo livre é a suspensão, interrupção desses tempos para o estudo enquanto estudo e a descoberta do mundo por

perspectiva igualitária, isto é, não que negue as pluralidades, mas na escola as pluralidades não devem ser critério para uma classificação preconceituosa dos estudantes. Esse viés igualitário como característico da escola, significa a interrupção dos preconceitos e prejulgamentos que ditam o que o estudante é capaz e não é capaz de fazer/entender/criar. Nesta abordagem, todo o sujeito é capaz de conhecer e recriar o mundo. Não significa, portanto, banalizar as desigualdades e pluralidades que se encontram na escola, a respeito disso Masschelein e Simons (2014, p. 44) explicam que está claro que há desigualdades, diferenças gigantescas entre os estudantes, mas “na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta”.

Ainda no que concerne a ideia de suspensão, que os autores defendem, Kohan (2017) comenta que no Brasil as ideias dos autores sofrem algumas críticas, dentre elas a que Masschelein e Simons alimentariam uma visão (a)política da escola fundamentando os discursos da *Escola Sem Partido*<sup>1</sup>. Kohan (2017, p. 594) considera “essa aproximação um equívoco por, pelo menos, duas razões principais”: a primeira razão, é o sentido atribuído ao termo político, ou seja, que a experiência escolar não está a serviço de um fim político ou de interesses políticos que buscam domar<sup>2</sup>a escola e, nesse sentido, a escola não é política. A segunda razão, é que a escola é fortemente política pelo fato de a ser uma construção coletiva histórica e por conter,

um caráter que Masschelein e Simons definem como o mais propriamente pedagógico: uma dimensão política consistente em que ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como o habitam para poder recriá-lo e renová-lo e habitá-lo de outra maneira ou habitar um outro mundo (KOHAN, 2017, p. 595).

Da mesma forma, a suspensão da sociedade e da família não significa negar a sua importância na escola, não significa isolar a educação em uma ilha, significa dizer que a

---

<sup>1</sup> Movimento brasileiro que deu início em 2004 o qual se diz preocupado com a contaminação política-ideológica na escola. Entre 2015-2016, as pressões das perspectivas de movimento intensificou-se ainda mais, como resultado “tramitam na Câmara e no Senado Federal, desde 2015 e 2016, respectivamente, projetos de lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo a nela inserir um ‘programa escola sem partido’”, tais projetos inferem na amplo processo educacional desde as formulações e implementações de políticas educacionais, as matérias, as aulas e comportamento dos professores (MACEDO, 2017, p. 508). No entanto, tal como se apresenta as premissas da Escola Sem Partido, situa-se em uma base normativa neoliberal em que o fim é neutralizar o pensamento crítico e criativo dos estudantes e colocar “mordaca nos professores” liquidando a sua função, sendo um movimento que “desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (FRIGOTTO, 2016, p. 11).

<sup>2</sup> Masschelein e Simons (2014) utilizam o termo domar a escola várias vezes em sua obra. Tal termo diz muito no cenário que se adota a pedagogia das competências.

escola, enquanto escola, não serve exclusivamente para atender os fins da sociedade, da família e do tempo produtivo, ela está a serviço do estudo e da prática de *profanação* do mundo. O termo ‘profanar’ na visão de Masschelein e Simons (2014, p.19) significa “tornar algo disponível, tornar-se um bem público ou comum”. Nesse sentido, Kohan (2017, p. 593) define que “há na escola uma ressignificação livre e profanadora do que opera no mundo exterior; ela exige a possibilidade de renovar o que é público”. Nesse sentido, profanar o mundo tem um sentido de conhecer, renovar e acessar o mundo por meio do estudo e torná-lo, aberto, profano para os próximos sujeitos. Em um sentido geral, o profano tem uma ligação com o lugar e o tempo que não são sagrados, nem particulares, portanto, podem ser acessados, redescobertos e ressignificados.

Dessa forma, para Masschelein e Simons (2014, p. 20) “as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado”. Noutras palavras, os autores definem o profano como uma coisa que é pública. Quando se fala que a escola é lugar profano, de um tempo profano em que o mundo é profanado, defende-se, que a escola possui uma essência pública, acessível, ou que deveria ser, a todos, e que oferece um tempo e lugar público para os estudantes conhecerem, e exercerem o princípio de profanação, não de alguns conhecimentos selecionados a partir de intencionalidades exteriores à escola, mas o possível de conhecimentos que dizem respeito ao mundo, as sociedades, a economia, a matemática, a literatura, a poesia, a música, a filosofia, dentre outros. E ainda, que seja possível que os estudantes conheçam e possam redescobrir e recriar o mundo, possibilitando às novas gerações experimentarem a si mesmo como gerações que carregam a possibilidade de modificar o mundo. Assim, o conhecimento, as habilidades, as capacidades e as disciplinas, têm um carácter profano.

À essas características da quintessência da escola — suspensão, igualdade, profanação — os autores alinham outras, como a ‘atenção e o mundo’, ‘tecnologia’, ‘amor’, ‘preparação’ e ‘responsabilidade’. Em resumo, a ‘atenção e o mundo’ relacionam-se com a ideia contra as críticas recorrentes que dizem que a escola é desmotivadora dos estudantes, que não há atrativos e nem mobilização. Desse modo, a função da escola não é despertar a motivação, mas o interesse e a atenção diante do mundo. Nesse enfoque, é importante citar que o conhecimento não é útil para algo futuro, para o mercado de trabalho, por exemplo, mas significa a descoberta do mundo e das relações do indivíduo com este, o que torna o mundo interessante e aberto para a recriação. A ‘tecnologia’ diz respeito ao que contribui ou torna

possível o interesse ao acesso ao mundo, ou seja, é indispensável na escola, as formas e instrumentos, desde a metodologia e os recursos, para estimular o estudante a suspender o mundo e focar na profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

O ‘amor’ e o cuidado são atribuídos, além de conhecimento e metodologia, ao papel do professor. De acordo com Masschelein e Simons (2014, p. 40), o amor que entra em cena no “fazer a escola” é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” e “amor pelos alunos”. Segundo os autores, esse amor não precisa ser dramatizado, ele é expresso nas formas de dizer e escutar, nas formas de fazer e de se comunicar com os estudantes, uma tarefa complexa, mas necessária no “fazer a escola”. Nessa postura, conhecimento e metodologia fazem a experiência do professor, mas, “a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à maestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 41). Quanto a ‘preparação’, “na escola importa a preparação pela própria preparação, como estudo e exercício, enquanto formadora de si, sem um fim explícito ou predefinido” (KOHAN, 2017, p. 593), é uma característica que se conecta com a ideia de que a preparação do estudante não pode estar instrumentalizada por fins exteriores a escola como, por exemplo, os fins mercantis. O preparo, o estudo e a prática são por si mesmos fins e não meios. Não que a escola não contribua com a sociedade, com o mercado de trabalho e com outras instâncias. Ela faz tudo isso, principalmente, é uma condição importante no fazer da democracia. No entanto, não é a principal preocupação da escola, de acordo com Masschelein e Simons (2014) seria uma ilusão pensar a escola especificamente e restritamente como produtora de pessoas para a empregabilidade demandada das empresas/mercado de trabalho e para a sociedade ou para qualquer outro fim. Isso aniquila a escola enquanto formação entendida como preparação enquanto preparação. A ‘responsabilidade’ diz respeito ao ato pedagógico para fazer como os assuntos estudados na escola fale, dialogue com o estudante, ou seja, sejam reais e gerem valor de importância para o estudante por si mesmos, “ trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 52).

Essas seriam as características da forma escolar que os autores defendem. Elas significam que a educação escolar é um tempo e um espaço profano onde os estudantes abrem, criam e recriam o mundo, ou seja, é um exercício de profanação do mundo. Alinhado a esse exercício da escola, outras características da forma escolar surgem e gravitam em torno da significação da escola, a suspensão da sociedade, da família, do trabalho, do tempo produtivo. Isso não comunica a possibilidade de isolar a educação ou de impedir o diálogo com essas

instâncias e com as experiências e sentidos que os estudantes trazem. Significa, ao contrário, um exercício de distanciamento para valer a ideia de ‘tempo livre’ e melhor conhecer o mundo: as relações com o meio ambiente e deste com o resto do mundo, a sociedade, as produções humanas, etc. Nessa noção, em suma, “a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 52) e não seja um objeto suplantado pelo capitalismo ou qualquer outra força dominadora da escola.

Essa essência da educação que se pode captar tanto de Nussbaum (2005), quanto de Masschelein e Simons (2014), é o que parece estar se perdendo nas constantes reformas educacionais. Isso não significa que as reformas não sejam necessárias, mas que as ideias e propostas trazidas por elas contribuam para o robustecimento ou fortalecimento da escola. A título de ilustração vale citar as ideias de John Dewey (1979a; 1979b; 1976) em defesa do pensamento reflexivo e da arte enquanto pensamento e experiência, da investigação inteligente em comunidade e da experiência educativa como mobilizadora da reflexão, pesquisa e conhecimentos. É salutar, também, a contribuição de Matthew Lipman (2008) que, amparado nas ideias de Dewey, advoga uma reforma em direção à educação para o pensar (crítico, criativo e complexo) em que se considera a filosofia e todas as outras disciplinas como importantes para desenvolvimento do pensamento investigativo do estudante. São autores que defendem a reforma da educação para a construção e manutenção da sociedade democrática, amparados no exercício da formação humana e do ensinar a pensar como um fim em si mesmo, porque é um direito dos estudantes. O problema com as reformas pautadas pela lógica neoliberal é quando elas se distanciam, conforme Masschelein e Simons (2014), da quintessência da educação escolar, ou seja, da formação humana, dos acessos, oportunidades, da profanação do conhecimento e do desenvolvimento das liberdades humanas. A lógica reducionista das reformas atinge a escola por meio das várias instâncias responsáveis pela organização e normatização do fazer escolar, sendo um deles a elaboração de políticas educacionais que será abordado a seguir.

### 1.1.3 O discurso reformador da performatividade e desempenho indutor de políticas educacionais

Um dos principais mecanismos de tradução das concepções educacionais são as políticas educacionais que, uma vez definidas, induzem as formas de organização da escola podendo gerar avanços ou retrocessos. No contexto dos estudos de Pacheco (2003, p. 17) “as políticas da educação refletem, necessariamente, uma variedade de conceitos e abordagens[...]” que estão ligados a ações e decisões da coletividade e especificamente das entidades estatais.



Em um sentido mais genérico, as políticas públicas voltadas para a educação constituem-se em um arranjo de complexos processos e, principalmente, ações governamentais que buscam estabelecer, propor e avaliar propostas educacionais. Essas ações do governo buscam induzir, por meio das políticas, as formulações curriculares, formação de professores, abordagens teórica-metodológicas e objetivos educacionais. A demanda, as novidades e os problemas enfrentados na proposição e formulação de políticas educacionais induzem tentativas de reformas, assim como também estudos no campo da política educacional (TONIETO, 2018).

O processo de proposição e formulação de políticas educacionais é permeado por atores políticos e suas interações conflituosas de disputas de concepções, de interesses e de alianças. Dentre esses atores estão a escola, os professores especialistas, representantes de instituições estatais e privadas (PACHECO, 2003; TONIETO, 2018). De acordo com Tonieto (2018, p. 125) essas interações “têm passado por rearranjos, devido a presença de novos atores no cenário político, como as organizações não-governamentais transnacionais e de novas redes de especialistas”, por isso as políticas educacionais representam um “espaço de tomada de decisão, ação política e gestão” e de ações coletivas a respeito tendo como foco principal interferir ou afetar a prática educativa escolar. Nessa perspectiva, é preciso considerar, também, a influência nas decisões políticas dos organismos internacionais que também acabam interferindo fortemente nas decisões educacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/ OCDE e o Banco Mundial. Nesse processo político de aliança e disputas, alguns atores recebem mais vozes e/ou poderio que outros. Conforme apontado por Mainardes (2018, p. 188), as disputas na formulação de políticas suscitam

[...] respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público.

Para todos os efeitos, as políticas educacionais são as ações que os governos formulam e buscam implementar para interferir na prática educativa, exercendo um poder simbólico que prescreve um conjunto de ações a serem executadas na escola e que se afirma serem de interesse público, apesar de nem sempre todos os atores públicos serem levados em consideração, como as escolas e os professores. Em muitos casos, é dada voz aos interesses do Estado e de alguns organismos ligados a ele, como o setor privado e movimentos internacionais. Um exemplo disso, é o que Chagas e Luce (2020) pontuam nas políticas educacionais brasileiras voltadas à BNCC e a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº13.415/2017 que, amparada no objetivo

de oferecer maior atratividade condizente com a realidade dos jovens e eficiência da escola, propõe uma reestruturação e flexibilização das disciplinas. Ambas as propostas, de acordo com as autoras, traduzem a aliança estatal, empresarial e de organismos internacionais, na decisão sobre o que seria uma ‘boa educação escolar’ de forma impositiva e prescritiva, desconsiderando outros atores como professores e alunos. Assim, “entre os envolvidos nas reformas em curso, aparece o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o movimento Todos pela Educação, bem como o Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED e o Conselho Nacional de Educação — CNE” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 04; CERVI; SANTOS, 2019), refletindo os rearranjos de atores e o alinhamento da reforma educacional local aos movimentos internacionais, o que é reflexo da globalização da política educacional.

Nas sociedades complexas, entendidas como sociedades da informação, da rapidez, da busca incessável por desenvolvimento econômico em um sentido global, mas também sociedades desiguais em termos de acesso e permanência do ser humano a bens básicos para a seu desenvolvimento e sobrevivência, como saúde e a educação; as políticas educacionais têm profundos desafios. Um deles é não se tornar um discurso único que privilegia certas concepções educacionais, como as que se baseiam no desempenho e performance da escola, do aluno e do professor em prol do avanço econômico. Ball (2001, p. 99) disserta que em torno desse discurso único que espreita a política educacional, um “novo paradigma de governo educacional” está se firmando, o qual simboliza a convergência ou mesmo a transformação das políticas educacionais em torno de uma única concepção, ou seja, “até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, sociais e educativos e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica” (BALL, 2001, p. 100). A questão de base que é sublinhado por Ball (2001) é se estamos nos encaminhando para o que ele chama de o “fim da política”, por ser o fim das decisões coletivas, caráter íntimo de uma relação saudável das políticas educacionais, e a substituição por uma convergência de paradigmas nas políticas educacionais. Assim, é denunciado o abandono ou a marginalização dos propósitos sociais e formativos da educação rumo à universalização da concepção de educação baseada no desempenho e performatividade para fins da competitividade econômica. Ball (2001, p. 100) chama esse fenômeno de ‘governo conjunto’ no qual a formação de habilidades é o “princípio orientador e integrador” da educação.

Nesse sentido, as políticas educacionais são reconfiguradas perante a globalização, não significa, no entanto, que são substituídas políticas locais por políticas globais, as políticas locais são reconectadas às políticas globais criando um contexto híbrido. Essa hibridização gera

aspectos comuns na diferença, ou seja, “uma unidade articulada” (BALL, 2001, p.102), por exemplo, políticas educacionais que refletem os mesmos discursos em diferentes lugares. Nos dizeres do autor,

[...] a ‘unidade articulada’ com a qual estou preocupado, encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (BALL, 2001, p. 103).

Essas tecnologias de formulação de políticas que promovem novas subjetividades e valores, é explicada por Ball (2001) em duas esferas: ao nível micro, em que os diferentes estados, nações e as novas tecnologias de políticas produzem novas formas de disciplina, práticas de trabalho e novas subjetividades do trabalhador; ao nível macro, esses elementos (disciplina, práticas de trabalho e novas subjetividades) induzem um “novo ‘pacto’ entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas” (BALL, 2001, p. 103). Para ilustrar esse argumento Ball (2001, p. 103) faz referência às propostas do relatório da OCDE (1995) que contempla uma mescla de prescrições e descrição e resume suas “reformas em ‘um novo paradigma da gestão pública’”.

A figura preconizada desse paradigma é a do sujeito gestor e empreendedor eficiente na implementação da ideia no setor público, o que revela uma transformação de concepções: “a aprendizagem é rebatizada ‘produto final de políticas custo-eficazes’; realizações passam a ser um conjunto de ‘objetivos de produtividade’” (BALL, 2001, p. 104 - grifos do autor). Tal proposta costura um conjunto de políticas tecnológicas, aliadas ao mercado e a gestão, com a performatividade e transformações do próprio estado, estabelecendo uma nova cultura da competitividade e performatividade. O mercado, a gestão e a performatividade são o que Ball (2001) chama de ‘tecnologias de políticas’, as quais afetam a concepção de sujeito presente nas políticas educacionais. Nessa concepção, o sujeito passa a ser visto como consumidor, produtor, empreendedor e gestor que é avaliado constantemente, que precisa ser perfeito em seu desempenho. Para dar conta dessas características, tal sujeito deve ser disciplinado sob a égide da sobrevivência, da eficiência, produtividade e valores a respeito daquilo que funciona. Nesse sentido, a competição e a performance são entendidas como o valor do sujeito ou de uma organização no campo de avaliação, o que gera uma “economia política de competição global” (BALL, 2001, p. 106) que coloniza as políticas educacionais e as encaminham a uma convergência comum. Contudo, é importante salientar que o autor não defende que está havendo uma convergência simples de ideais, em que há a implementação das mesmas políticas

em diferentes lugares, mas há uma convergência de paradigma que, tal como foi apresentado, é interessado na avaliação da performance do sujeito-gestor que deve ser formado em todos os âmbitos da vida. Essa convergência se encaminha para “a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes [...]” (BALL, 2001, p. 112).

Esse cenário de convergência é percebido na educação brasileira com a inserção da noção de competências na BNCC, que longe de ser uma proposta nova ou original, é uma reforma gestada desde os anos 90 que, disfarçada com uma nova roupagem, encobre os velhos discursos, como será apresentado a seguir.

## **1.2 A noção de competências presente educação básica brasileira**

Na visão de Ball (2001, p. 102) a criação de políticas nacionais é carregada de recortes e fragmentos de outros contextos, é uma mescla de modismos e tendências diversas, denominada processo de ‘bricolagem’, ou seja, é “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas [...]”. No cenário brasileiro, é possível identificar essa bricolagem na reforma que incorpora a noção de competência circunscrita na BNCC. A BNCC norteia o processo educativo escolar e curricular, que está em pauta desde 2015, em vigor desde 2017 com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 2018 com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio.

Na leitura de Silva (2003; 2018), antes da chegada da BNCC como documento legal para a educação básica e da noção de competência se tornar forte e persuasiva nesse documento, as competências já eram aclamadas na educação pública brasileira desde os anos 90. Coincidência ou não, data do mesmo período em que o neoliberalismo como uma nova racionalidade e o discurso do gerencialismo e performatividade se destacam no âmbito mundial. Já aparece na Constituição (BRASIL, 1988), no Art. 205, que além de a educação ser preparatória para a cidadania, há também uma preocupação com a preparação do estudante para o trabalho. Por isso, pensar a educação enquanto propedêutica ao exercício do trabalho não é premissa nova nas escolas, vem desde os primórdios da constituição ou antes ainda. A Constituição declara defender uma base comum de conhecimentos a serem tratados na escola. No Art. 210 pode-se observar essa premissa no uso da expressão ‘conteúdos mínimos’ a serem tratados como conhecimentos para a educação dos cidadãos e cidadãs: “serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Nos documentos que vieram em seguida, segundo Silva (2003; 2018), trazem em seu bojo essa preocupação por estabelecer conteúdos mínimos para a educação básica em forma de habilidades e competências. Em 1996 é instaurado LDB, lei orientadora da educação que define os fins, incumbências, direitos e deveres e bases relacionados à educação básica, técnica e superior, bem como os níveis e modalidades da educação básica. Dentre os princípios resgatados, no Art. 1, inciso 2º, embora enfatiza outras instâncias como a preocupação ou a inspiração nos valores de solidariedade humana e finalidades do pleno desenvolvimento do educando, destaca-se a preocupação com a educação voltada para a preparação no mundo trabalho, também faz alusão a noção de aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores básicos da educação básica (BRASIL, 1996).

As noções de competências e habilidades, mesmo que de forma tímida, são registradas na LDB. No Art. 32, incluído em 2006, relacionado ao ensino fundamental, a LDB menciona o inciso III, no qual se estabelece que caberá a educação fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996). Adianta-se que conhecimentos, habilidades e atitudes de que se trata na menção é o que as políticas curriculares brasileiras, como a BNCC (BRASIL, 2018), entendem por competência (SILVA, 2018). Além dos termos relacionados às competências, habilidades e a aprendizagem ao longo da vida, a LDB faz uso de outros termos, também sondados na racionalidade neoliberal focada na flexibilidade, desempenho e performance, como a ideia de flexibilização e adaptação a demandas da sociedade, tal premissa pode ser observada no Art. 35 finalidade II do ensino médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

De acordo com Silva (2018), as normativas da LDB se apresentam como um marco na discussão acerca de uma base nacional comum, nela também é possível adiantar a preconização das noções de competências e habilidades como um caminho pelo qual as escolas, professores e estudantes deverão ser direcionados. Os documentos posteriores vêm tentando retomar e assegurar esses princípios, desses, Silva (2018, p. 9) cita os PCNs, que tiveram a primeira versão em 1997 e posteriormente as orientações complementares, e os PCNEM em 1999. Esses documentos, principalmente os PCNEM, são organizados por áreas do conhecimento e são definidas “competências e habilidades para cada área/disciplina”. Com a retomada das

prerrogativas da LDB nos PCNS e PCNEM, é reafirmado a busca pela garantia de uma base nacional comum, habilidades e o desempenho dos estudantes nas matérias escolares, promovendo um cenário que se tenha educação de qualidade que considere os interesses e as motivações dos estudantes e “garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997; 1998).

Para Silva (2018; 2003), está explícito nos textos do PCNEM o interesse em torno de uma educação para a competitividade, desempenho, performatividade, economia e a ancoragem na noção de competência como um instrumento dessa finalidade. Segundo a autora, essa reforma está em consonância com outros países, uma vez que tem suas raízes na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ PNUD e o Banco Mundial. Dessa conferência, resultou no Brasil, o “Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003” (SILVA, 2003, p. 165).

Na perspectiva de Silva (2003), o Plano Decenal brasileiro é resultado de prerrogativas mundiais e centra o foco no desenvolvimento de competências e de conteúdos mínimos para serem verificados em avaliações internas e externas em prol da concorrência e do desenvolvimento do país em termos econômicos. O Plano decenal torna-se o embrião dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e dos procedimentos de avaliação, o que acompanha também o surgimento das DCNs (BRASIL, 2013) que, em virtude da LDB e dos PCNs, visam estabelecer uma base comum para a educação brasileira enfatizando as avaliações nacionais e internacionais e a organização dos currículos para dar conta das aprendizagens (competências) necessárias.

A noção de competência acompanha esses mesmos discursos, pois “firma-se, inicialmente, no campo das tendências de formação profissional com vistas a formar o trabalhador contemporâneo” (SILVA, 2010, p. 19). A incorporação da noção de competência no cenário educacional brasileiro segue também a influência do Relatório de Delors, produzido para a Unesco, entre os anos de 1993 e 1996, no qual se estabelecem os princípios necessários para uma educação para o século XXI. Neste relatório, são delineados os quatro pilares da educação do século XXI, baseados no “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver

juntos (viver com os outros) e aprender a ser” (SILVA, 2003, p. 172)<sup>3</sup>. Esses pilares refletem a noção de competência, pois tal noção está atrelada ao saber fazer, ao aprender a viver junto e a aprender a ser, no sentido da sociabilidade, do aprender a trabalhar em equipe e do aprender a aprender que, na visão instrumentalizada das políticas neoliberais, são significados a partir da ideia de flexibilização do sujeito ao corrente processo de descarte do conhecimento, sendo um princípio de adaptação humana às mudanças constantes na sociedade econômica (SILVA, 2003). Ou seja, o surgimento da noção de competência acompanha a virada para o desenvolvimento do imaginário neoliberal na educação brasileira, o que Laval (2019, p. 15) também enfatiza ao afirmar que, sob certos aspectos, a educação no Brasil já é há algum tempo “neoliberalizada”, sendo que o país “chegou antes do que outros países ao estágio do capitalismo escolar e universitário, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”.

Na perspectiva de Silva (2018; 2003) a BNCC, mesmo com sua retórica de ser uma nova proposta para contribuir com as novas realidades, surge como retomada de um ‘empoeirado discurso’ dos anos 90, reafirmando as propostas dos documentos, políticas nacionais e de influências internacionais em torno das competências e de uma educação prescritiva e reducionista aos princípios do mercado e da economia. Portanto, a BNCC é uma síntese de toda a história da educação nos últimos anos, avança em alguns pontos, defende uma educação com maior representatividade estudantil, concorda que o ensino focado na memorização deve ser superado e que é necessária uma formação integral. No entanto, a BNCC retrocede ao dar atenção exclusiva às competências, reproduzindo um discurso que há tempos está em pauta, e difundindo como proposta de formação integral e apta para dar conta da formação humana.

### 1.2.1 A Base Nacional Comum Curricular e a problemática diluição do conhecimento em competências

A BNCC é avistada como um grande marco na educação básica brasileira. Compreendida como propriamente a base comum tão citada pelos documentos anteriores, ela vem amparada como força de lei, tem caráter normativo, que enquadra os conteúdos comuns a serem ensinados nas escolas em todo o Brasil, assegurando os direitos básicos de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2018). Mas, ela não influencia apenas os currículos, é uma

---

<sup>3</sup> No capítulo 2 do presente relatório enfatizamos mais sobre esses quatro pilares da educação propostos pela e para a Unesco os quais tornam-se uma das justificativas para a adoção da educação por competências na educação mundial.

política nacional que acompanha as políticas globais, a qual determina a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, o que deve ser ensinado e as avaliações que serão repensadas. É no documento da BNCC, que ganha forma uma proposta educacional nacional amparada na noção de competências.

Nos estudos de Macedo (2019) a respeito da primeira e segunda versões da BNCC, o conceito de competência não havia sido usado de forma assídua. Foi propriamente na terceira versão, considerada a versão definitiva, que o conceito de competência se fez fundamentalmente presente. De acordo com a autora, esse conceito é inserido com a justificativa de que ele já é anunciado nos outros documentos normativos educacionais como a LDB e ligado a muitas propostas educacionais que já estavam em curso no Brasil. Além disso, o conceito era uma referência em outros países e nas avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, como, respectivamente, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM<sup>4</sup> e o Programa Internacional de Avaliação de Estudante/ PISA<sup>5</sup>.

A BNCC adota o conceito de competência entendido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A luz de um discurso salvacionista e, ao mesmo tempo, prescritivo, a BNCC propõe uma educação baseada em competências gerais as quais a educação básica precisa desenvolver nos estudantes, valorizando certos conhecimentos, habilidades e atitudes em detrimento de outros. Por exemplo, sob um discurso de que os currículos brasileiros estão sobrecarregados de disciplinas e a preocupação com a estagnação do desempenho dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, as normativas da BNCC extingue a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia do currículo assim como menospreza a importâncias das artes e humanidades (SILVA, 2018)

Em um estudo acerca da BNCC, Dourado e Siqueira (2019) apresentam uma crítica ao seu princípio reducionista como uma política que articula e define o processo de gestão, avaliação e regulação do currículo sob o prisma de uma retórica da mudança e da reforma do

---

<sup>4</sup> A título de explicação, o Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação nacional que, de acordo com o site do Inep, foi criada em 1998 e avalia o desempenho/ as competências dos estudantes do final do ensino médio e medir a qualidade da educação básica. Em 2009, o exame foi aperfeiçoado e passou a ser também um mecanismo de acesso às instituições de ensino superior por meio dos programas do governo, sistema de Seleção Unificada/Sisu e o Programa Universidade para Todos/ProUni.

<sup>5</sup> É um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE que avalia o desempenho dos estudantes, e emite relatórios comparativos e sugestões para melhoria da educação para o desenvolvimento econômico.



conhecimento. O argumento base dos autores, é que se vivencia a solidificação de uma retórica “neo economicista” e reformista explícita e implicitamente na política da BNCC. Primeiramente, os autores denunciam que, “enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294), além de não ser consensual, ela é reducionista em dois sentidos: no primeiro sentido, ela compacta valores, habilidades e conhecimentos, considerados úteis para os seus fins, dentro de cápsulas chamadas competências e as prescreve o seu uso diária nas escolas nacionais; em segundo sentido, a BNCC reduz esses valores, habilidades e conhecimentos a aqueles exigidos pelo âmbito empresarial/mercantil, pois ela se baseia na teoria do capital humano (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Ou seja, exige conhecimentos exigidos pelo mundo do trabalho, sociabilidade, aprender a aprender ou adaptação a sociedade da informação, do conhecimento descartável e do pensamento obscuro.

O conhecimento, nessa perspectiva, é confundido com a mera informação útil ou como uma forma de saber restrito ou prático. Ao contrário disso, o conhecimento é fruto do trabalho intelectual historicamente produzido não apenas com experiências práticas como também exercício teórico, guarda suas especificidades de acordo com a sua afiliação com as áreas do saber, ciências, humanidades, linguagens, matemática. Diante desse estigma, em que conhecimento é entendido como informação útil, são perdidas suas propriedades teóricas e intelectuais. O imaginário neoliberal elimina o caráter profanador do mundo e de desenvolvimento da formação humana, por isso questiona-se o potencial humanizador e a possibilidade de a BNCC ser algo diferente do que já está em curso no Brasil desde os anos 90. Questiona-se, da mesma forma, se a base, a partir do discurso que ela engendra diluindo o conhecimento em competências, está a favor de uma educação para a melhoria qualidade de vida do estudante e para um sujeito educado e pleno como cidadão do mundo, crítico, reflexivo e cuidadoso em um sentido humanista (formação humana) ou para a realidade mercantil. A competência vinculada à criticidade e à educação integral anula esses princípios. Entretanto, pode-se perceber na BNCC o fomento a uma certa educação integral e o compromisso com a formação democrática mencionada de forma genérica, seus preceitos e discurso enfático nas competências vão na contramão do que diz almejar. Ou seja, a educação básica brasileira com a BNCC e o discurso enfático nas competências adquire um caráter problemático e controverso.

### 3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E SUA INSERÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

No capítulo anterior, defendemos que a educação por competências faz parte de um projeto neoliberal que acompanha a racionalidade que se instaura na sociedade e que se enraíza gradativamente. Essa projeção preconiza a formação de um imaginário e de um sujeito neoliberal (LAVAL, 2020; 2004; 2019) que elimina o caráter humanístico (NUSSBAUM, 2015) e profanador (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014) da formação humana. Tal projeção chega na educação escolar por acompanhamento de uma tendência global e, principalmente, representada ou se concretizando em algumas políticas educacionais (BALL, 2001). Esse referencial acusa a problemática vinculada ao uso da noção de competência na educação e situa contexto que o Brasil está inserido, cujos documentos refletem a tendência global há décadas, culminando com a aprovação da BNCC (2018), a qual foi gestada e elaborada a partir do conceito de competência (SILVA, 2003; 2018; 2010).

O conceito de competência faz parte de um construto antigo, complexo e ambíguo que não é exclusivo da educação, também não é uma retórica nova. O uso do conceito competência ou competências está presente em outras áreas, ciências e dimensões da vida humana, na dimensão da qualificação ou formação profissional, no campo jurídico e na linguística, fazendo fronteiras com muitas áreas donde resulta o seu caráter polissêmico e controverso (LAVAL, 2004; ALMEIDA, 2009; BRONCCKART; DOLZ, 2004). Não há, portanto, uma convergência simples sobre a significação de competência e, na área da educação, há divergências quanto a sua contribuição, significado e a possibilidade de produzir avanços na concepção pedagógica e práticas escolares. Desse modo, faz-se necessário reconstruir e clarificar alguns dos posicionamentos teóricos mais recorrentes acerca do emprego da noção de competência e suas consequências na educação. Nessa perspectiva, o objetivo do presente capítulo consiste em sistematizar as discussões teóricas a respeito da compreensão e organização da educação básica a partir das competências, que apontam razões e justificam que tal perspectiva opera com um conceito de formação limitado. Toma-se como referência os estudos de Sacristán (2011), Santomé (2011), Martínez Rodríguez (2011), Laval (2004), Ball (2013), Almeida (2009), Bronckart e Dolz, (2004), Dolz e Ollagnier (2004), Rué (2009), Zabala e Arnau (2014) Ramos (2006; 2004; 2009; 2001), Silva (2003; 2018), Chizzotti (2012), Chizzotti e Casali (2012), Masschelein e Simons (2014) Ropé (1994; 2004) e Perrenoud (2000; 2009).

### 3.1 A noção das competências enquanto promessa de superação da ineficiência escolar

Na BNCC, é possível perceber que o termo competência vinculado à educação representa uma linguagem que é inserida no contexto educacional brasileiro como uma proposta pedagógica capaz de beneficiar todas as escolas, independente do contexto social, cultural, econômico e político, traduzindo-se como um ensino igualitário e padrão. É igualitária e padrão, porque é amparada por uma base comum que prescreve competências a serem desenvolvidas nos estudantes de todo o país e propunha que a educação básica precisa, até o final de seu ciclo, dar conta de tais competências. Na proposta que traz a base, essa seria uma forma de superar desigualdades em termos de ensino e aprendizagens, e estabelecer uma educação mais atrativa e ativa de acordo com a realidade dos estudantes (BRASIL, 2018). Assim, sob um ponto de vista, a educação baseada em competências é aclamada por ser compreendida como uma concepção educacional que se firma sob a promessa de se relacionar com os contextos e vivências práticas e cotidianas dos estudantes e de ser uma possibilidade de educação integral. Os avanços sugeridos são creditados como passos de uma reforma em superação à crise educacional instalada no país, na qual se evidencia um ensino e aprendizagem erudito, com disciplinas independentes, propedêuticas e teóricas calcadas nas pedagogias transmissoras que se mostram ineficientes em termos de qualidade devido aos poucos avanços que trazem para a formação dos estudantes (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nessa perspectiva, conforme indica Ramos (2006; 2001), a educação por competências almeja ser atualmente uma forma de ‘pedagogia diferenciada’, pois almeja superar um certo fracasso escolar. Uma das principais posições defensoras da educação por competências e das pedagogias diferenciadas, é possível encontrar nos trabalhos do sociólogo Perrenoud. Na proposta desse autor, as pedagogias diferenciadas não são novas, elas surgem como “revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades” (PERRENOUD, 2000, p. 17), indicando que o fracasso escolar e as desigualdades representam um problema sério e que é necessário dispor de instrumentos e formas para superar esse quadro. Para Perrenoud (2000), o fracasso escolar é produzido pela própria organização do trabalho pedagógico, o qual é, marcadamente, reproduzidor de desigualdades. Baseado em Pierre Bourdieu e seus estudos sobre o capital cultural, Perrenoud (2000) explica que os estudantes que ingressam na escola já são afetados por diversas desigualdades, inclusive as de capital cultural, pois eles são membros de diferentes e desiguais classes sociais, têm acessos culturais, níveis de aprendizagens e contextos de desenvolvimento diferentes. Essas desigualdades se tornam presentes nas escolas e geram novas classificações e hierarquias por meio das pedagogias, modos de organização dos

processos de ensino-aprendizagem e avaliações inadequadas. O efeito é a fabricação de mais desigualdades e o decorrente fracasso escolar.

Portanto, na visão de Perrenoud (2000), o sucesso escolar não é uma questão da dificuldade do estudante, mas da própria organização escolar que o fabrica. As pedagogias diferenciadas, surgem em resposta a esse efeito e são responsáveis por uma luta contra o fracasso escolar e contra as pedagogias ineficazes e, ao mesmo tempo, almejam focar em questões pertinentes ao desenvolvimento dos estudantes e conceber a educação escolar como ativa baseada na mobilização de recursos para a resolução de problemas. Conforme Perrenoud (2000, p. 54), uma das coisas importantes para o sucesso escolar do estudante e para uma igualdade realmente decisiva, não é simplesmente conceber o ensino como a repetição de conhecimentos estáticos transferidos aos estudantes via os professores, mas sim aprender a identificar e resolver novos e complexos problemas de forma eficaz. Para isso, é necessário que se modifique a organização escolar, as relações dos estudantes com o conteúdo, com o professor e os modelos didáticos. Ou seja, seria necessária a ruptura com as pedagogias transmissoras e ineficazes.

Segundo Perrenoud (2000, p. 45), na educação houve uma certa ruptura com as pedagogias transmissoras quando

[...] as didáticas das disciplinas, assim como as correntes da escola nova, colocam e recolocam o aluno no *centro* da ação educativa, insistiram no papel do professor como pessoa-recurso, [...]. Defenderam-se as pedagogias construtivistas e interacionistas [...]. propôs-se um trabalho sobre objetivos obstáculos mais do que um planejamento-padrão das atividades, acentuou-se mais a construção de competências do que acúmulo do conhecimento, [...], favoreceu-se o trabalho por projetos, por pesquisas e por situações-problemas.

No entanto, de acordo com o autor, por mais que haja movimentos críticos que reprovam as pedagogias transmissoras e a tentativa de avistar outras perspectivas, as representações de ensino e de aprendizagem permanecem tradicionais, se ensina “a mesma coisa, com os mesmos métodos para alunos diferentes” (PERRENOUD, 2000, p.9). Dessa forma, o desafio da pedagogia diferenciada, é propriamente ser um processo de diferenciação do currículo e das concepções do ensino e aprendizagem, das relações do professor e estudante, da realidade e do projeto pessoal do estudante com o conteúdo.

Assim, um dos princípios básicos que o autor propõe, e como tarefa das pedagogias diferenciadas, é ensinar os alunos ‘o saber mobilizar’ recursos. Nessa perspectiva, o importante é que os estudantes possam pensar e resolver problemas, habituar-se às realidades novas, lidar com o desconhecido na escola, no trabalho e na sociedade, diferentemente do que é feito em

uma pedagogia transmissiva na qual se pauta na transferência de conhecimento sem que haja uma modificação ou um sentido desse conhecimento fora da escola. As competências equivalem-se para autor a esse ‘saber mobilizar’ (PERRENOUD, 2000; 2004).

Zabala e Arnau (2010, p. 9) compartilham dessa preocupação quanto ao surgimento da educação por competências. Na posição dos autores, o conceito de competências encontrou um terreno fértil na educação para se desenvolver, pois tem a possibilidade de propor uma organização com eficácia para difundir valores pedagógicos que ainda são muito minimizados na educação, como também “[...] pode ser um ‘recipiente’ apropriado para conter, de modo rigoroso, um ensino que se una a uma perspectiva de formação integral, justo e para toda a vida”. Na visão dos autores, os argumentos que justificam a inserção do conceito de competências na educação apontam que estas pretendem superar uma forma de ensino que foi reduzido a memorização, que dissocia a teoria da prática e que enfatiza um processo demasiadamente teórico. Por isso, está a serviço de uma educação propedêutica e seletiva para a entrada na universidade, acompanha uma crise dos referentes tradicionais e é um ensino que não se sustenta mais porque não corresponde às necessidades formativas demandadas pelos problemas que os estudantes enfrentam na vida e no trabalho (ZABALA; ARNAU, 2010).

O ensino reduzido a memorização de conhecimentos teóricos para serem repetidos nas provas virou alvo de muitas críticas na educação (PERRENOUD, 2004). Essas críticas advêm a partir da compreensão de que a aprendizagem não é uma mera informação reproduzida em várias mentes sem uma construção, interação e afetação. As teorias que embasam a forma como o cérebro procede, se desenvolve e constrói aprendizagem, tais como o Construtivismo, compreendem que o sujeito constrói o conhecimento em um processo de aprendizagem interativa que não é uma reprodução, é uma construção que modifica os conteúdos e informações que são acessados e baseia-se no “princípio da atividade do sujeito, sendo tal atividade entendida como o motor para o desenvolvimento daquele que aprende” (RUÉ, 2009, p. 16).

O ensino por memorização invoca propriamente o sentido de transferência do conhecimento de modo acrítico e passivo recorrente no ensino tradicional, ensino que de acordo com Zabala e Arnau (2010), se torna um dos elementos limitadores da educação tradicional e que acarreta a dificuldade dos estudantes em aplicar esses conhecimentos em circunstâncias diversas da vida. Segundo os autores, é decorrente desse elemento limitador, a redução da educação a memorização, encontra-se a dissociação entre teoria e prática no âmbito da formação dos profissionais e da escola. Para Zabala e Arnau (2010) a formação de profissionais é organizada dissociada da prática profissional. A organização dos conteúdos das disciplinas e

as provas são organizadas em torno de um corpo teórico de conhecimentos, “a isso deve ser acrescentada a fragilidade do modelo avaliador ao gerar algumas estratégias de aprendizagem dirigidas fundamentalmente à memorização de curto prazo” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 18) que pouco ajuda a mobilização dos conhecimentos adquiridos. De acordo com os autores, nesse modelo avaliador, os estudantes “se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 18-19), fortalecendo, portanto, a dissociação dos conteúdos teóricos dos conteúdos práticos, por dar demasiada ênfase no teórico. Na argumentação de Zabala e Arnau (2010), na escola é encontrada a mesma tendência, o lugar elevado da teoria em detrimento da prática. Essa preeminência da teoria, segundo os autores, se deve a uma herança platônica, principalmente, na qual o verdadeiro e o real compõem o mundo das ideias, da teoria, do inteligível, delegando ao mundo sensível, da prática e das aparências, o âmbito do engano. Outra questão pertinente que provoca essa tendência na educação escolar é o entendimento de que os conteúdos de ensino se referem apenas ao conhecimento, eliminando os conteúdos de ensino que englobam as habilidades, os procedimentos, as estratégias, as atitudes e valores.

Desse modo, o saber que não está ligado à prática, ou seja, que não se insere num processo de aplicação, é uma segunda razão para o aparecimento das competências na educação escolar. O foco no processo teórico favorece, pois, a carência da funcionalidade do conhecimento que se nota no ensino tradicional e na formação de profissionais (ZABALA; ARNAU, 2010). É acrescentado a esse fenômeno, uma sequência de funções propedêuticas e seletivas a qual a educação escolar serve para o ensino superior, isso significa que a escola é entendida como fornecedora de alguns conhecimentos teóricos para alguns estudantes memorizarem e reproduzirem nas provas de seleção que lhes dará acesso ao ensino superior. Em tal raciocínio, a educação infantil é pensada como propedêutica ao ensino fundamental que, por sua vez, deve ser propedêutico para o ensino médio e este último propedêutico ao ensino superior. De acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 20), essa sequência é seletiva, pois “nem todos cidadãos e cidadãs de um país podem ser universitários e, portanto, ao longo do processo, muitos são rotulados como ‘fracassados’”. Nessa perspectiva, nem todos os estudantes que estão no ensino escolar poderiam ou teriam a intenção de ir para o ensino superior e que a educação escolar reduzida a esse princípio propedêutico, estaria fechando as portas para outras diversas possibilidades de desenvolvimento do ser humano, como o preparo para a vida, para resolver problemas na sociedade e na profissão.

Um outro fator importante que permite e justifica a mudança do paradigma das pedagogias transmissoras para a educação por competências se concentra na crise dos referentes tradicionais. Zabala e Arnau (2010) salientam que tal crise é constituída por três fatores: a mudança da universidade, a pressão social e a função social do ensino. Em primeiro lugar, estão as mudanças na própria universidade: inúmeros esforços foram empreendidos na superação do modelo centrado na transmissão do conhecimento teórico e tanto a formação docente, quanto a organização curricular dos cursos, começam a dar maior atenção à mobilização do conhecimento, configurando-se em torno das competências. Como consequência dessa mudança a escola precisou se adaptar revendo suas concepções de currículo e de ensino. Em segundo lugar, a inserção da educação por competências se dá pela pressão social ao assumir o discurso da desconexão entre teoria e prática, e de que a simples memorização do conhecimento não pressupõe a capacidade de sua mobilização, como também não são mobilizadas as atitudes, as habilidades e os valores necessários para situações e problemas reais (ZABALA; ARNAU, 2010). O terceiro fator se refere a função social do ensino, já que o caráter propedêutico e seletivo da educação tradicional, que no final, está a favor de preparar minorias que possam ingressar no ensino universitário não pode ser concebível nas sociedades democráticas. Tal modelo é ineficaz, não se abre “para todos os que optarem por alternativas, como a incorporação ao mercado de trabalho ou a formação profissional, a maioria das competências aprendidas não serão úteis [...]” e não forma todas as competências necessárias para o pleno desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 24). Ou seja, em última instância, a educação por competências se justificaria na educação pela necessidade de sua função social voltada para uma formação integral como princípio educativo básico para enfrentar e responder aos problemas da vida.

As ideias de formação para a vida, para resolver problemas e de que a formação escolar não tem a função de transmitir conhecimento e a cultura para serem memorizados, retomam os princípios da Escola Nova, ideias que foram expostas por numerosos professores e intelectuais durante o século XX, como por exemplo, John Dewey, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet e Maria Montessori (ZABALA; ARNAU, 2010). Pode-se incluir nessa lista, a partir de Rué (2009, p. 16), a proposta de Paulo Freire no Brasil, que promoveu uma educação baseada em problemas e necessidades dos sujeitos; a proposta de Ovide Decroly quanto o aprendizado por projetos, que segue o princípio que os estudantes são ativos na construção do conhecimento e que essa construção se dá mediante o interesse e envolvimento; a proposta de John Dewey “sistemizada no conhecido lema ‘aprender

fazendo””; Célestin Freinet e o desenvolvimento do conceito de escola-oficina; Philippe Perrenoud e sua ideia de “relação pragmática do saber”. Os ideais dessa longa tradição de autores que buscam elementos para fundamentar a posição de que a aprendizagem deve ser ativa não apenas por meio do ensino teórico como também prático, são utilizados pela retórica a favor das competências cuja finalidade seria justificar a entrada e a possibilidade pedagógica desse termo na educação escolar.

Na visão de Zabala e Arnau (2010), a formação por competências e a aprendizagem para a vida podem se valer do melhor dos princípios e dos autores que embasaram a Escola Nova, o que, de certo modo, justificaria a entrada das competências na educação escolar, entretanto, para que se concretiza na escola, é necessária uma mudança radical e uma revisão dos currículos obedecendo a três níveis de exigência:

a) A substituição dos conteúdos tradicionais por competências: para tornar os conteúdos da escola funcionais, o ideal é que os estudantes não apenas dominem o conhecimento, mas que saibam aplicá-los para resolver problemas em situações reais. Essa substituição cria uma mudança sequencial, isto é, ela implica em toda a dinâmica da sala de aula e na organização da escola, dos horários, da prática pedagógica e formação de professores.

b) Necessidade de formação profissionalizadora: essa necessidade demanda o enfoque no “saber fazer” e do “saber empreender” onde conhecimentos teóricos e habilidades estão relacionados às diferentes profissões e ao trabalho colaborativo;

c) Formação integral da pessoa: a inserção das competências promete um certo tipo de formação integral da pessoa, inspirada nos quatro pilares do informe Delors (1996) elaborado para a Unesco, o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver<sup>6</sup>.

Em síntese, essas exigências para a entrada da noção de competências na escola tentam ir em consonância com as justificativas e razões que a sustentam, ou seja, procura responder ou resolver o que não estaria dando certo na educação escolar, como a falta de funcionalidade do conhecimento, a necessidade de formação integral e a dissociação entre teoria e prática. Acrescenta-se a essas, na perspectiva dos estudos de Rué (2009), a ideia de que a educação escolar está muito afastada do mundo produtivo, não produz pessoas empregáveis, precisa ser centrada no estudante, há muito abandono e fracasso escolar e, por fim, a educação escolar não é condizente com a sociedade do conhecimento. Portanto, a educação por competência seria a aposta para reorganizar e “reequilibrar as duas funções da escola: formar pessoas para que possam desenvolver sua própria liberdade; ir além da capacitação nos programas escolares,

---

<sup>6</sup> Na seção 2.1.1 daremos um pouco mais de ênfase nesses quatro pilares.



baseados em disciplinas acadêmicas, proporcionando uma funcionalidade social e produtiva a essa formação” (RUÉ, 2009, p. 18-19). Na proposta do autor, essas justificativas e razões abrem as portas para a entrada das competências na escola, mas, conforme Zabala e Arnau (2010) destacam, as organizações internacionais que dão às competências o status oficial.

### 3.1.1 A tendência mundial da educação reestruturada para o atender as exigências do século XXI e a influência da OCDE

As ideias em relação a educação por competências adquirem status oficial nas concepções e normativas provenientes das instâncias internacionais, tais como “a ONU, a UNESCO e a OCDE, que consideram que a função escolar deve consistir na formação integral da pessoa para que seja capaz de responder os problemas que a vida propõe” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 25). Nos dias atuais, essas instâncias internacionais são as principais responsáveis pela entrada e promessa da educação por competências em nível mundial.

Embora sejam diversas as organizações internacionais que exercem a influência na organização e concepção educacional, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial; sublinha-se o Relatório Delors (DELORS, 1998), produzido para a UNESCO entre 1993 e 1996 e a OCDE e sua política das competências como um fator para alavancar a economia e a empregabilidade no século XXI.

O Relatório Delors foi produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, produzido sob a presidência do ex-presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, em parceria com um grupo de especialistas (CHIZZOTTI, 2012). Encontra-se em tal relatório uma organização de princípios, diagnósticos, normativas e uma concepção de educação traçada para o enfrentamento das tensões e avanços que se sucederam na sociedade e no trabalho/empresa/indústria do século XXI. Tal século foi marcado pelo avanço tecnológico, de exigências científicas e técnicas nunca antes vistas, presididas pela globalização, desigualdades sociais, desigualdades de desenvolvimento humano, desigualdades de acessos, pobreza e desemprego (DELORS, 1998). Nesse novo cenário, é dada a maior importância ao cognitivo, ao saber-fazer e às atitudes humanas, principalmente, no âmbito profissional e do trabalho e, também, na sociedade da informação e/ou do conhecimento. Portanto, seria necessário um tipo de formação adequada, inovadora e condizente com a realidade do século XXI, que pudesse tornar os sujeitos aptos para superar as tensões e desafios postos por essa nova era. Por isso,

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir [...] (DELORS, 1998, p. 18)

Nessa argumentação, uma educação com o lema de ser para ao longo da vida é “uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1998, p. 19), para dar respostas aos desafios e tensões do mundo em rápida transformação e que exige flexibilidade e adaptação profissional e uma contínua construção humana. Essa educação que precisa se desenvolver durante toda a vida é fundamentada na necessidade de as pessoas aprenderem a aprender e não apenas acumularem conhecimentos diversos. Isso significa que o século XXI exige uma maior funcionalidade do conhecimento e da pessoa em toda a sua dinâmica, em um processo para toda a vida. A concepção de educação que é refletido nessa normativa é estruturada com base em quatro pilares:

1) aprender a conhecer: “isto é adquirir os instrumentos da compreensão” (DELORS, 1998, p. 90), os estudantes do século XXI precisam dominar instrumentos pertinentes pautados no processo de como adquirem os conhecimentos. Noutras palavras, o aprender a conhecer é a maneira pela qual se aprende a conhecer (domínio e monitoramento de instrumentos e métodos sob as maneiras de aprender). Segundo o Relatório Delors (1998, p. 91), é importante que as crianças possam ter acesso a conhecimentos, às metodologias científicas, “instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo”. No entanto, na sociedade da informação em que o conhecimento está sempre evoluindo e passa por reformulações constantemente, é, segundo esse pilar, inútil tentar conhecer tudo, ter volumosos conteúdos e informações, por essa razão, seria papel da escola fornecer propostas pedagógicas alicerçadas nos princípios e bases que permitem que o estudante continue aprendendo ao longo da vida e, para que isso se concretize é central aprender a aprender.

2) aprender a fazer: ‘o aprender a fazer’ tem uma relação íntima com as habilidades de aplicação das aprendizagens em situações concretas. Assim, no lema ‘aprender a fazer’, advoga-se que não basta apenas aprender a aprender, é indispensável aprender a aplicar a aprendizagem em situações concretas. Essa normativa seria indissociável do aprender a conhecer, no entanto, segundo o relatório, está mais ligada à questão da formação profissional e da empregabilidade. Ou seja, neste pilar, a principal questão que o relatório tenta dar respostas ou subsídios para a estruturação escolar, é “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus

conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? ” (DELORS, 1998, p. 93). Por essa perspectiva, o relatório defende que o futuro das economias depende da capacidade de “transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos” (DELORS, 1998, p. 93). Então, as economias não dependem mais de um trabalhador que detém uma bagagem intelectual constituída de alguns conhecimentos específicos e selecionados para desempenhar tarefas bem determinadas que não sofrem oscilações ou transformações; as economias dependem de um trabalhador flexível, adaptável e inovador, que reinventa seus saberes e trabalha em consonância com as inusitadas situações que se depara, pronto para aplicar conhecimentos e mobilizar recursos em diversas situações na empresa ou na profissão que escolher ao longo da vida. De acordo com o Relatório Delors (1998, p. 93), essas mudanças no que as economias e as empresas esperam dos sujeitos, operam diretamente na forma como se pensa o ensino, na concepção à estruturação do currículo rumo ao propósito de tornar o saber fazer um pilar, portanto, apontam que “as aprendizagens devem evoluir”.

Ao princípio do saber-fazer, o Relatório Delors (1998) indica a relação com a noção de competências devido a modificação da noção de qualificação e sua substituição pelas competências nas empresas e nas indústrias. As razões dessa modificação devem-se ao fato de que as tarefas nas indústrias e nas empresas se inovam e, a cada momento, surgem novas demandas, por exemplo, as tarefas são mais intelectuais do que físicas, dependem de atitudes e valores de convivência, cooperação e liderança. Portanto, o trabalhador do século XXI precisa deter competências entendidas como “uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS, 1998, p. 94). Disso, é possível inferir a importância dada às competências como um saber aplicar saberes e seus demais componentes a ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’ que vão se reportar às atitudes e comportamentos humanos, também reportar o caráter funcional das competências.

3) ‘aprender a viver juntos’: conforme as prerrogativas deste pilar, para formação escolar do século XXI é imprescindível que se eduque as crianças e os adolescentes com vistas ao desenvolvimento de atitudes e condutas de convivência e cooperação, do espírito crítico e do diálogo. Nesse raciocínio, advoga-se que há um cenário de conflitos, de violência, discriminação e competição. É necessária uma educação que não apenas dê conta dos aspectos cognitivos, mas que possa contribuir com o desenvolvimento da empatia, da boa convivência,

da moral, do diálogo entre as pluralidades, compreensão do outro, cooperação, a capacidade de resolver conflitos em comunidade, tensões entre pessoas, grupos ou nações (DELORS, 1998).

4) ‘aprender a ser’: o lema do ‘aprender a ser’ pressupõe todos os pilares anteriores, se resume como propagador de uma educação pensada para o “[...] espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99). Ou seja, é o pilar que se funde com os outros resultando em uma normativa que preconiza um tipo de educação integral composta pela formação no âmbito cognitivo, do saber fazer para o emprego e profissão, e dos comportamentos e atitudes humanas, bem como o desenvolvimento da criticidade e a tomada de decisões próprias, o que permitirá os sujeitos a aprenderem ao longo da vida com criatividade e imaginação.

Relatórios, como os da UNESCO, costumam disseminar uma concepção global de educação, diagnosticam ineficiências, denunciam erros dos currículos, apontam possíveis soluções homogêneas, “costumam citar a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social”, aspectos que deverão ser estendidos mundialmente (SACRISTÁN, 2011, p. 18). A entrada da noção de competência na educação tenta justificar-se por acompanhar o discurso do aprender a conhecer, principalmente do aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; baseado em uma leitura de o que se espera da educação para o século XXI. Simultaneamente, a educação por competências assume as normativas do contexto europeu vinculadas à OCDE. De acordo com Sacristán (2011), houve uma mudança de liderança e protagonismo dos discursos, pesquisas e relatórios da UNESCO e outras instâncias perderam espaço para os discursos, pesquisas, relatórios e normativas propostos pela OCDE.

A OCDE é uma organização que substituiu a OECE, Organização Européia para a Cooperação Econômica, a qual tinha como principal foco a administração e a reconstrução da Europa, a liberação do comércio entre os países membros e o “desenvolvimento e consolidação da ordem econômica” (PINTO, 2000, p. 10). Com o processo de reestruturação da OECE, ela passou a dar lugar e fortalecer o surgimento de uma nova organização, a OCDE, que assume as normativas da OECE, dentre as quais, estimular a cooperação entre os países-membros para o crescimento da economia.

A OCDE tem objetivos que vão além do que sua antecessora propunha, enquanto que a OECE destacava princípios e normativas para a manutenção e desenvolvimento da economia dos seus países-membros, a OCDE surge “para ter vocação internacional” mais ampla, nos seus objetivos, caracteriza-se por ser essencialmente econômica e pela expansão geográfica de

sua atuação (PINTO, 2000, p. 18). Ou seja, a OCDE surge com essa peculiaridade de poder influenciar e persuadir os diversos países em escala global para adotarem suas normativas e políticas para o avanço da economia e, por conseguinte, para o desenvolvimento do país.

Não demorou muito, essas normativas e políticas chegaram no âmbito educacional, visto que a educação passou a ser percebida como um fator importante e manipulável para o desenvolvimento econômico. Em 1990, a OCDE procurou promover a modernização econômica, “integração cooperativa para o desenvolvimento econômico do Bloco”, e decorrentes mecanismos de competitividade, também “introduziu novas concepções e práticas de gerenciamento dos serviços públicos” (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 14). Na sequência, essa modernização requereu uma reforma na educação e nos currículos dos Estados-membros para acompanhar a modernização. Não obstante, transcendeu os limites dos Estados-membros propondo uma reforma global da educação.

Ainda em 1987, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (Center for Educational Research and Innovation – CERI) da OCDE elaborou seus primeiros estudos sobre a reforma dos currículos em que reuniu os principais problemas apontados pelos seus Estados-membros acerca do currículo “com o propósito de estimular análises e resolver tensões às mudanças demográficas, econômicas e políticas experimentadas pelos países, na década 1980” (CHIZZOTTI, 2012, p. 437). De acordo com Chizzotti (2012), o relatório resultante enfatizou transformações sociais, econômicas e educacionais, e aponta a mudança na compreensão sobre os currículos escolares para enfrentar as mudanças acontecidas. Nessa compreensão, surge um interesse ou mesmo a busca pela adoção de “um tronco comum de matérias fundamentais”, ou seja, surge a procura por “uma base comum de educação e sobre os aspectos prioritários dos currículos” (SKILBECK, 1990 apud CHIZZOTTI, 2012, p. 437). As competências entram nessa discussão como referências para a educação e para a organização dos currículos europeus e como base ou indicadores para a avaliação.

Em 1997 o conceito de competência entrou, de modo mais enfático, nas discussões da OCDE acerca da educação, o que delineou o projeto econômico que essa entidade havia desenvolvido no tocante à educação. Nesse período, foi lançado pela mesma organização o *Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação do Estudante – PISA*, programa de avaliação internacional que propõe a avaliação da aquisição de conhecimentos, habilidades e/ou competências dos estudantes em leitura, matemática, ciência e solução de problemas, o que reafirma a importância dada pela OCDE às competências e o paradigma curricular das competências em que a Europa entra (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 14; CHIZZOTTI, 2012).

No relatório *Melhores Competências Melhores Empregos Melhores Condições de Vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências*, a OCDE (2014) apresenta a sua política das competências em um quadro de referências à utilidade das competências para o mercado de trabalho, para o relacionamento empresarial, qualidade de vida das pessoas e avanço da economia. A política das competências da OCDE significa a interpretação e defesa de uma certa ideia de competência e sua utilidade, a qual pode ou deve ser adotada e seguida como uma resposta para superar déficits de emprego, demandas empresariais, econômicas e a superação das condições sociais, como as desigualdades e a mobilidade social. Dessa forma, o texto do relatório da OCDE afirma que “sem o investimento adequado em competências, as pessoas definham à margem da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir numa sociedade global cada vez mais baseada no conhecimento” (OCDE, 2014, p. 10). Nessa sociedade baseada no conhecimento ou sociedade do século XX, as competências são “a moeda global das economias”, que pode se desvalorizar na medida em que o mercado de trabalho evolui e são perdidas as competências que não são utilizáveis (OCDE, 2014, p. 10). Decorre disso, a preconização da aprendizagem ao longo da vida de competências-chave ou úteis para potencializar a economia e para as pessoas terem melhores empregos e melhores condições de vida, como o próprio título do relatório sugere e a OCDE, na sua configuração histórica, preconiza não só para os países-membros, mas extrapolando os limites internacionais, para todos os países que objetivam acompanhar o fenômeno irreversível do desenvolvimento econômico.

Embora as normativas da OCDE sejam um paradigma na constituição da educação por competências para os estados-membros e não membros, é importante salientar que o percurso europeu que desembocou na adoção da linguagem sobre as competências não se deu apenas amparado na OCDE. De acordo com Sacristán (2011, p.29), a implementação das competências na Europa também tem sua história particular. Por um lado, a inserção das competências responde a uma tentativa de convergência dos países da União Europeia, que gravita em torno de “uma política comum de educação” e, por outro lado, manifesta um sentido de competição entre as economias mais potentes. Assim, como é relativamente complicado transformar e homogeneizar a educação no contexto de diversos países, “recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-se na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrometer na cultura de cada país”, motivo pelo qual as competências são implementadas no cenário das políticas educacionais europeias (SACRISTÁN, 2011, p. 30) e poderíamos dizer, brasileiras.

A discussão sobre as competências se alarga nessa perspectiva, porque o conceito é difuso, cabe então a busca pelo consenso sobre o que vem a ser as competências e quais são as competências-chave pelas quais é possível pensar uma educação global competitiva e os princípios de avaliação dessas competências-chaves adotadas. O Parlamento Europeu define algumas ações fundamentais para trabalhar as competências em uma sociedade da informação, dentre essas ações, prescreve que é necessário “determinar e definir as competências-chave necessárias para a plena realização pessoal, a cidadania ativa, a coerção social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento”(SACRISTÁN, 2011, p. 32). A partir dessa perspectiva, é definido que as competências básicas deverão ser aquelas necessárias para a realização e desenvolvimento das pessoas para a cidadania, inclusão e emprego. São elas: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competências em matemática, ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; sentido de iniciativa e espírito empreendedor; consciência e expressão culturais.

Comunicação em mais de uma língua, aplicação de conhecimentos matemáticos e tecnológicos, aprender a aprender e o espírito empreendedor, são algumas das competências que o Parlamento Europeu define como imprescindíveis no século XXI como pilares para se levar em conta na reestruturação da educação. Por sua vez, a OCDE também está na discussão acerca das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (seus fundamentos, avaliação e objetivos globais) com o Projeto DeSeCo<sup>7</sup>, sigla que significa Definição e Seleção de Competências (SACRISTÁN, 2011; OCDE, DeSeCo, 2016). Tal projeto procurou definir as competências-chave necessárias para o âmbito educacional e para as pessoas enfrentarem os diversos desafios do século XXI. Para o projeto, definir essas competências tornou-se importante para melhores instrumentos e princípios de avaliação dos estudantes, pois as competências vêm a ser os indicadores de avaliação internacional. Ou seja, “o esquema de trabalho de DeSeCo servirá como guia para a OCDE, com a finalidade de planejar uma estratégia coerente e de longo prazo, para realizar as avaliações e elaborar os indicadores de competências-chave de jovens e adultos” (SACRISTÁN, 2011, p. 23). Mas, não apenas isso, a projeção da OCDE com a DeSeCo foi pensada para poder ter aplicações mais amplas no sistema educacional, servindo como base para os programas de formação, atualização dos currículos e das propostas educacionais. Assim, para Sacristán (2011, p. 24), no projeto DeSeCo as “competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a

---

<sup>7</sup> Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)-OECD.

educação”, e estas estão a favor de uma educação para o avanço econômico, para uma vida exitosa e para uma sociedade eficaz.

Para a OCDE e o projeto DeSeCo, o elenco de competências-chave constituídas como fins, metas e bases da educação foi gestado para dar rumo aos objetivos educacionais, serve de rota para o desenvolvimento dos países considerando uma abordagem dita inovadora que se baseia “na noção de ‘literacia’” a qual é reportada a capacidade dos estudantes de raciocínio, comunicação e resolução de problemas, conexas com o modelo de avaliação de desempenho do PISA (CHIZZOTTI, 2012, p. 441). Com essa perspectiva, o projeto DeSeCo define três categorias de competências-chave. São elas citadas por Chizzotti (2012, p. 443):

1. Usar ferramentas interativas: essa categoria de competências-chave remete a necessidade de os sujeitos dominarem a comunicação para interagirem em uma economia global na sociedade da informação. Compõe-se de, basicamente, três competências necessárias:

- a) Usar a linguagem, os símbolos e os textos de modo interativo;
- b) Usar o conhecimento e a informação de maneira interativa;
- c) Utilizar as tecnologias de modo interativo.

2. Interagir com grupos heterogêneos: categoria que parte do pressuposto de que, no mundo globalizado, os sujeitos plurais de diferentes países, etnias e condições sociais, estão em constante interação, por isso, é importante que os sujeitos saibam se comportar nessa interação de forma social. Para tanto, essa categoria define mais três competências necessárias:

- a) Relacionar-se bem com os outros;
- b) Cooperar e saber trabalhar em equipe;
- c) Saber gerir e resolver conflitos.

3. Agir de modo autônomo: essa categoria considera que agir com autonomia requer uma compreensão do ambiente social em que se está inserido, as dinâmicas sociais e as funções que cada um desempenha. Nesse contexto, é necessário gerir a vida e o trabalho com responsabilidades e execução de direitos. Assim, as competências que melhor representam essa necessidade são:

- a) Saber compreender, agir e decidir em um contexto social amplo;
- b) Ser capaz de organizar e realizar seus projetos de vida e metas pessoais;
- c) Defender e assegurar seus direitos, interesses e limites e suas necessidades.



No total, o projeto da OCDE define, em seu relatório, nove competências importantes a serem desenvolvidas que, a grosso modo, acompanham a mesma perspectiva projetada pelo Parlamento Europeu e algumas das perspectivas dos pilares da educação do século XXI propostos no Relatório Delors (1998) da UNESCO. Essas perspectivas focam na necessidade de desenvolver competências que relacionadas com comportamento, desempenho e atitudes humanas, competências sociais e psicossociais, aprender a aprender, mobilização de alguns saberes, matemáticos, linguísticos e tecnológicos, para resolver problemas e enfrentar situações inusitadas em um contexto de economia global e de uma sociedade da informação e/ou do conhecimento que é mutante. Ressalta-se disso, a insistência em justificar a inserção das competências na educação com vistas ao fato de que a sociedade sofreu mudanças, o mundo do trabalho e da economia também.

As competências ganham status oficial nesse cenário por serem uma linguagem que promete mudar a educação e colocá-la rumo ao contexto das exigências que o então renovado âmbito social, empresarial/industrial, colocam e esperam que os sujeitos/estudantes satisfaçam. Essas exigências esperam um novo sujeito, empático, flexível, líder, empreendedor, que responde bem aos problemas e adversidades, e que está sempre se renovando e aprendendo em consonância com o que é exigido dele.

No entanto, o conceito de competência permanece difuso no cenário global para atender às expectativas, muitos autores e organizações internacionais, inclusive a própria OCDE e o conselho Europeu, não mediram esforços para tentar encontrar um consenso sobre a definição de competência.

### 3.1.2 O uso do termo e da noção de competência nas diferentes perspectivas

Alguns estudos, tais como os de Almeida (2009) e de Bronckart e Dolz (2004), apontam que o termo competência apareceu na França ainda no século XV, usado para legitimar a autoridade das instituições, como a dos tribunais, para tratar de determinados problemas. No campo jurídico, a competência surge para “assegurar o direito de um campo de jurisdição em conhecer uma causa, fixando seus limites” (ALMEIDA, 2009, p. 80). No século XVIII, o processo de evolução da ideia de competência caracterizou o termo como representativo das capacidades individuais do ser humano que decorrem do saber e da experiência. Já, no século XX, a noção de competência tornou-se indissociável da ação do ser humano para desempenhar algo (ALMEIDA, 2009) e, de certo modo, a noção de competências conhecida atualmente carrega um germe dessa noção anterior focada na ação e desempenho humano.

Antes das competências chegarem no campo da educação em específico, elas ingressaram de modo geral nas ciências humanas. Tornaram-se mais enfáticas como objeto de discussões científicas na metade do século XX a partir dos estudos de Avram Noam Chomsky, quem usa o termo competência, no contexto da linguística gerativa, para se referir a capacidade linguística dos sujeitos por serem portadores de um aparato biológico, isto é, a competência linguística seria compreendida como “uma ‘disposição de linguagem’ inata e universal” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 33; DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Nos estudos de Rocha Cáceres (2016, p. 216), Chomsky definiu competência relacionada a linguística, “como el conjunto de reglas que favorecen la generación de innumerables desempeños”, ou seja, competência ou competências são conferidas como os princípios responsáveis pela formação do desempenho. Nessa linha teórica, as competências não são propriamente o desempenho em si, mas as condições ou elementos dos quais resulta o desempenho, entendido como a “expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito” (RAMOS, 2006, p. 227) ou, também, “a manifestação das competências individuais em situações concretas” (SILVA, 2003, p. 26)

Para Almeida (2009, p. 81) e Bronckart e Dolz (2004), na década de 70, a psicologia experimental, a partir das colocações de Chomsky, propõe que “todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, dentre outras) são sustentadas por dispositivo biológico inato correspondente a uma competência [...]”, ou seja, a inteligência humana é compreendida como a soma de múltiplas competências, por essa razão, competência equivalia-se a uma disposição inata chamada inteligência ou, conforme indica Ramos (2006, p. 230), seria uma “característica da espécie humana”. No entanto, nesse mesmo período, as discussões acerca da competência na área da linguística divergiram acerca do mecanismo puramente inato de se conceber as competências. De acordo com essas discussões, a competência, pelo menos a linguística, não é “dada biologicamente, constituindo capacidade adaptativa e contextualizada [...]” a qual tem um forte vínculo com o desenvolvimento por meio da aprendizagem (ALMEIDA, 2009, p.81). Assim, competência não seria puramente uma característica humana inata, mas algo que pode ser desenvolvido ou adquirido em um contexto de interação e comunicação, disso surge a ideia de competência de comunicação (BRONCKART; DOLZ, 2004; ALMEIDA, 2009).

Já nas décadas de 80 e 90 a noção de competência é apropriada para o campo profissional e passa a ser a formação profissional ou o aparato que o mundo do emprego exige dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a noção de competência confronta ou mesmo substitui a noção de qualificação (BRONCKART; DOLZ, 2004; ALMEIDA, 2009; ROPÉ, 2004; 1994),

portanto, a ideia de um sujeito qualificado para a execução de tarefas na profissão é equivalente às competências empregáveis que ele detém. Em seguida, a noção de competência é transportada para a educação para substituir ou ser justaposta a noção de conhecimento ou saberes (ROPÉ, 2004; 1994; RAMOS, 2006).

No âmbito da formação profissionalizante e técnica, as competências são reafirmadas devido ao conjunto de fatores que expressam o comprometimento desse tipo de formação com o processo de produção “impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados”(RAMOS, 2006, p. 223), além disso, espera-se que a validade dos conhecimentos da formação técnica e profissionalizante seja dada no caráter de aplicabilidade no exercício de potencializar a produção de materiais e serviços. Na medida que essa lógica passa a se materializar como um referencial nos currículos e concepções escolares, exalando a sua potente capacidade de extensão e promessa de superação da ineficiência escolar, ocorre o que Ramos (2006; 2001) e Laval (2004) chamam de *pedagogia das competências*. A pedagogia das competências é uma proposta de formação escolar e docente baseada no uso do termo competências, que vem do seu percurso evolutivo, mas também do uso do termo no campo profissional e da formação técnica e, como já citado, visa a superação do modelo de educação tradicional justificada pelo status que ela adquire dos organismos internacionais.

De certo modo, as competências ganham poder como formação para a superação do modelo tradicional por sua promessa de educação para além dos conhecimentos teóricos, pois, dentre as definições de competência(s), é notória a ideia de “mobilizar” ou “um saber mobilizar” algo, saberes, habilidades, atitudes, o que a distingue de conhecimento e mesmo, coloca a ideia de competência para além de adquirir um conhecimento. Perrenoud (2004) defende essa posição, para o autor, a mobilização de saberes é uma metáfora fecunda para constituir a noção das competências para a educação. Mas, devido à própria polissemia do termo e seu uso em diversos contextos e áreas, Silva (2003) numa leitura que faz sobre os diferentes sentidos e significados da noção de competência, aponta a existência de mais de 120 sentidos. Desses, ela destaca, primeiramente, a competência em seu sentido etimológico, origina-se do latim “competentia-competere” e associa-se a competição (SILVA, 2003, p. 23), no direito, refere-se a aptidão para fazer julgamentos. Nos dicionários, tais como no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* e no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, respectivamente, a competência é mesma coisa que “capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” e “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa”, desempenho, conhecimento que é parcialmente inato, relacionado a inteligência, e parcialmente adquirido (SILVA, 2003, p. 24). Santomé (2011), também ilustra

cerca de doze contextos ou áreas diferentes em que o termo competência é usado, destacando-se em ecologia, no contexto do esporte, no contexto jurídico, em economia, na administração, na linguística, em psicologia, comunicação e na antropologia. Nessas áreas, a competência, em alguns momentos, é compreendida como domínio, desempenho e capacidade, em outros momentos, é compreendida como condição para o desempenho, habilidade, capacidade, condição inata e comportamento em determinada situação.

Na educação, a origem das competências está ligada ao uso do conceito na formação profissional. Zabala e Arnau (2010) fazem um mapeamento do conceito de competência quanto a sua estrutura e definição nos campos profissional e educacional. Apenas no campo profissional, os autores encontram, em uma escala mínima, oito definições como pode-se verificar no quadro a seguir:

Quadro 1: Definições de competência no âmbito profissional

Definições de competência no âmbito profissional	
Definição 1	“É aquilo que realmente causa um rendimento superior no trabalho”
Definição 2	Característica que torna uma pessoa apta/qualificada para a realizar uma tarefa.
Definição 3	“Capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada”
Definição 4	“Capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes ao desempenho da ocupação em questão, incluindo a capacidade de resposta a problemas imprevistos, a autonomia, a flexibilidade e a colaboração com o entorno profissional e com a organização do trabalho”.
Definição 5	“Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que permitem discutir, consultar e decidir sobre o que diz respeito ao trabalho”
Definição 6	“O exercício eficaz das capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, ou seja, relacionam-se aos níveis requeridos em um emprego”. Engloba comportamentos, capacidade de análise, tomada de decisão, etc.
Definição 7	“sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operacionais e os quais permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problema e sua resolução por uma ação eficaz”.
Definição 8	“Competência é a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zabala e Arnau (2010, p. 32-35).

Na leitura de Zabala e Arnau (2010), face às definições 1, 2, 3 e 6, as competências são definidas por seu caráter puramente semântico. Na definição 1, as competências são relacionadas como uma condição para rendimento no trabalho, nesse caso, ela está associada ou tem a função de dar qualidade aos resultados de trabalho. A definição 2 atenta para as características que são pertencentes aos sujeitos e que permite esses estarem qualificados para desenvolver tarefas e assumir papéis. Na definição 3, acrescenta-se a isso a ideia da efetividade da capacidade da qual resulta não só a realização da tarefa, mas assegura sucesso e êxito nesse empreendimento. O mesmo acontece com a definição 6, na qual as competências são entendidas como o exercício das capacidades desembocando no desempenho, a novidade e são

acrescentados os comportamentos, capacidades e articula o saber e o saber fazer. Nas definições 4, 5, 7 e 8, a definição de competência adquire status estrutural, ou seja, são apontados o conjunto de componentes que constituem a competência. Nas definições 4 e 8 as competências são constituídas de conhecimentos, habilidades e atitudes, esses componentes não são em si as competências, mas sim um esquema operativo de aplicação ou combinação desses componentes que são acionados para resolver uma problemática ou desempenhar uma tarefa sendo possível a transferência desse esquema para uma família de situações. Já nas definições 5 e 7, a competência ou as competências são identificadas como propriamente o conjunto ou a sequência desses componentes, conhecimentos, procedimentos, qualidades, capacidades organizadas em esquemas operacionais que permitem resolver e identificar problemas e desempenhar tarefas (ZABALA; ARNAU, 2010).

O que tem em comum nessas definições é que todas representam a ação ou são a própria ação de realizar tarefas/resolver problemas, ligadas ao campo profissional. Mesmo assim, não há consenso. Na educação, são adotadas essas mesmas ideias da formação profissional com alguns graus de modificação como veremos no quadro a seguir a partir do mapeamento de Zabala e Arnau (2010):

Quadro 2: Definições de competência no âmbito educacional

Definições de competência no âmbito educacional	
Definição: Conselho Europeu	“a soma de conhecimentos, habilidades e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações”.
Definição 2: A Unidade espanhola de Eurídice	“as capacidades, os conhecimentos e as atitudes que permitem uma participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade”.
Definição 3: Projeto DeSeCo da OCDE	1ª: “habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré--requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências”.  2ª: “combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz”.
Definição 4 : Do documento-base para o Currículo Basco	1ª: “a capacidade para enfrentar, com chances de êxito, tarefas simples ou complexas em um determinado contexto”. 2ª: “Uma operação (ação mental) sobre um objeto (que habitualmente chamamos ‘conhecimentos’) para a obtenção de um determinado fim”.
Definição 5: Conselho da Catalunha	“a capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal [...]”
Definição 6: Monereo	“Domínio de um amplo repertório de estratégias em um determinado âmbito”.

Definição 7: Perrenoud	“é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos”.
---------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zabala e Arnau (2010, p. 36-39).

Em consonância com a análise de Zabala e Arnau (2010), a maioria das definições são estruturais, ou seja, definem os componentes das competências, como atitudes, comportamentos, conhecimentos, emoções, habilidades e motivação. A expressão desses componentes se dá de formas diferentes, algumas são mais centradas em conhecimentos e atitudes que devem ser mobilizadas para executar alguma ação, outras focam em comportamentos, emoções e valores. Algumas definições são semânticas, outras apresentam novidades como a ideia transversalidade e a solução de problemas em diversas situações como no contexto político, social, no cotidiano e no trabalho. Em todo caso, as competências estão relacionadas como uma ação eficaz que resulta da soma ou da mobilização do saber, saber fazer e ser.

Em síntese, Zabala e Arnau (2010, p. 43), após analisarem essas diferentes definições de competências para o contexto educacional, definem que uma competência “[o que é] é a capacidade ou habilidade [para que?] para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas [de que forma?] de forma eficaz [onde] em um determinado contexto [por meio de quê?] é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos, [como?] ao mesmo tempo”. Tal definição é semântica, pois diz o que é a competência (capacidade ou habilidade) que tem uma finalidade ( atuação e realização eficaz de tarefas numa situação contextual), e é também uma definição estrutural, uma vez que aponta os componentes que precisam ser mobilizados (atitude, habilidade, conhecimento) e que precisam ser mobilizados ao mesmo tempo, ou seja, a ação competente se dá pela mobilização de atitudes, habilidade e conhecimento ao mesmo tempo para responder eficazmente a uma determinada situação que nunca é igual a outra.

Zabala e Arnau (2010) ilustram essa definição explicitando o processo que ocorre em uma ação competente. Conforme os autores, o sujeito se depara com uma situação real em que é necessário intervir/resolver. Primeiramente, ocorre uma análise dessa situação para colher os dados mais relevantes que permitam a eficácia da ação; em segundo lugar, é necessário a escolha e aplicação dos esquemas de atuação que o sujeito dispõe e que são mais apropriados para a eficácia da resolução. No entanto, como é um contexto novo, o esquema precisa ser aplicado com um certo grau de estratégia, flexibilidade e adaptabilidade, de modo que “realizar uma transferência do contexto no qual foi aprendido [o esquema] para o novo contexto, sabendo

que, em nenhum, o novo é exatamente igual ao aprendido”. Em seguida, é feita a aplicação de conteúdo factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais de forma inter-relacionada (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 46). Nessa ilustração sobre o processo de desenvolvimento de uma ação competente e mesmo na definição de competência proposta pelos autores, fica evidente que antes de tudo o foco reside na ação eficaz frente a uma tarefa nova, que para isso é necessária uma funcionalidade dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes). A forma inter-relacionada desses conteúdos explicita o que é entendido por formação integral.

No entanto, a fórmula da competência não está dada, e mesmo na síntese das diversas noções de competências que são trazidas do âmbito profissional para o educacional, não tem uma compreensão de competência que possa ser adotada sem divergências. Na própria definição de Zabala e Arnau (2010), não há um consenso se competência é uma capacidade ou habilidade, parece que, por isso, os autores colocam a expressão competência é a “capacidade ou habilidade [...]”. Capacidade e habilidade são dois termos sinônimos (SILVA, 2003; SACRISTÁN, 2011; Michaelis, 2021), habilidade é definida como saber-fazer ou saber agir, capacidade é um termo mais ambíguo, em alguns casos também diz respeito a saber-fazer ou ao tornar-se capaz de fazer. Assim, as diversidades em que a noção e o termo de competências são empregados, os status que elas adquirem em organizações internacionais e no mundo industrial/profissional/empresarial, também, a necessidade de superação do fracasso escolar, funcionalidade da aprendizagem, educação integral e o surgimento da competência com um certo potencial para realizar essa superação, pontua uma promessa da educação por competências, a qual é justificada na retórica que denuncia o fracasso escolar, se apropria de ideias construtivistas da Escola Nova para fundamentar uma concepção de competência e das organizações internacionais cujos seus objetivos são específicos (buscam profissionalismo, técnica, avanço econômico, índices de competição) principalmente a OCDE e o Banco Mundial, dão o status a essa concepção. A promessa é desconstruída na medida em que esse discurso, que recorre a Escola Nova e ao construtivismo, é ideológico, ou seja, busca nas propostas de educação ativa, resolução de problemas, pensamento crítico, educação integral, elementos que promovam uma certa atualidade na proposta de educar por competências o que passa a visão de que esse modelo é um possível meio de reformar o ensino, porém não é superado o reducionismo que compete a formação baseada em competências, os próprios objetivos das organizações internacionais, mostram esse reducionismo o qual é apenas ocultado. A seguir, aborda-se como é feito esse processo de ocultação.

### 3.2 A noção de educação por competências como retrocesso formativo

Nos estudos de Sacristán (2011), a pedagogia das competências anuncia uma tentativa remodelada do modo de conceber a formação humana para definir os objetivos dos programas educacionais, a organização do currículo, a procedência da aprendizagem, orientação da prática, formação dos professores e marcadores de avaliação. Tal remodelagem educacional constrói uma retórica ou uma linguagem que fundamenta a ideia de que a educação é um processo de preparação dos estudantes para desempenhar tarefas de forma eficaz e empreendedora na sociedade e no mundo empresarial, apresentando-se como uma novidade para a atualidade em termos educativos. No entanto, o autor questiona, o que haveria de novo nessa linguagem. Esse questionamento é significativo, uma vez que as competências retomam aos objetivos e princípios educacionais muito discutidos, como a educação enquanto projeto para o mercado de trabalho repaginado e para a empregabilidade (princípio propedêutico); a teoria do capital humano de Theodore W. Schultz, que é essencialmente econômica (FRIGOTTO, 2009) e ampliada por Gary Becker (SANTOMÉ, 2011); marcador e avaliação do desempenho.

Sacristán (2011) e Martínez Rodríguez (2011) entendem que o termo competência vem de uma semelhante matriz teórica em que surgem os termos aptidão, habilidade, destreza, capacidade, padrão, objetivo, critério, indicador e conhecimento prático. Muitas vezes são usados como sinônimos. Por um ângulo, essa polissemia garante a imprecisão de se conceituar as competências e de chegar em um consenso geral sobre ela, o que invalida a tentativa das entidades internacionais, tais como os projetos da OCDE, em definir competências chave ou essenciais para embasar o desenvolvimento da educação global (SACRISTÁ, 2011), e que, de certa forma, entrava-se, também, a possibilidade de uma educação padronizada em nível mundial, pois não são respeitadas as condições contextuais de cada país, nem as consequências da imprecisão do termo competência e suas resultantes noções. Por outro ângulo, conforme indica Ropé (2004, p. 209) “a noção é polissêmica e sua elasticidade é um elemento da força social das ideias que ela suscita” que acrescida da força social, política, ideológica e da própria imprecisão das definições, abre margem para o seu uso estratégico na educação.

O uso de palavras e termos, sejam técnicos, operatórios ou descritivos nunca são neutros ou por acaso. Quando é usada determinada linguagem, constituída de determinados termos, há alguma finalidade ou objetivos que se quer defender, mesmo que de forma implícita ou maquiada com outras roupagens (LAVAL, 2004; SACRISTÁN, 2011). Tal ocorrência é possível perceber no uso das competências e das expressões como ‘aprender a ser’, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver junto’ e ‘aprendizagem ao longo da vida’; para



explicitar um tipo de formação. É possível fazer uma leitura otimista desses termos, porém no amplo contexto em que a eles é recorrido, não passam de um projeto intencional do mercado, capitalismo e da empresa num processo de mercantilização educacional.

No caso específico do uso da palavra competência na educação, ela pode adquirir várias noções e raízes, mas o sucesso atual ou o “uso predominante que determina seu significado principal e sua eficácia simbólica se além a considerações estratégicas” (LAVAL, 2004, p. 55). Dentre as estratégias, tem as que se apropriam de significados e termos, muitas vezes que possam ser lidos de múltiplas maneiras, perspectivas ou matrizes teóricas, para defender uma posição e ganhar simpatia popular, tornando-se em uma linguagem ou retórica sedutora. Ter uma formação igualitária e integral, aprender por investigação e resolução de problemas, desenvolvimento da reflexão, pensamento crítico em um processo envolvendo aspectos cognitivos, metacognitivos, afetivos e atitudinais são preferíveis e necessários nos processos educativos. Fávero, Silva e Cenci (2020, p. 291), numa leitura da perspectiva de Laval acerca da aprendizagem ao longo da vida e a via das competências, comentam que o discurso relacionado a esses termos é “aparentemente sedutor porque realmente é muito bom aprender durante toda a vida em contínuos aperfeiçoamentos”. Por essa razão, a lógica empresarial até difunde um discurso a respeito de valores de uma formação integral, ativa e contínua (como é o caso dos relatórios da OCDE, da Comissão Europeia e até mesmo da Unesco) numa perspectiva que parece ser louvável, todavia seus objetivos não são esses, e sim, estão focados no crescimento econômico, recursos humanos e mecanismos de competição (LAVAL, 2004; FÁVERO; SILVA; CENCI, 2020), donde resulta uma contradição dos princípios defendidos e o ideal de formação instrumentalizada.

A contradição se mostra ao ser observados os ideais defendidos por tais relatórios, como o já citado da OCDE e o relatório de Delors para a Unesco, eles defendem uma educação integral baseada na maior aplicabilidade do conhecimento e no desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários na sociedade como a cooperação, a empatia, o cuidado com as pluralidades, o espírito crítico, a imaginação e criatividade em uma aprendizagem ao longo da vida. No entanto, a partir das referências que seguem (expectativas econômicas globais, desempenho eficaz, empregabilidade) não seria possível essa formação integral, até porque, a preocupação fica restrita na capacidade de desempenhar tarefas e preparar para a empregabilidade em uma economia global. A ação visada a desempenhar uma tarefa para a empregabilidade é uma ação reduzida. Esses princípios, dispensam ou reduzem o espaço para os conhecimentos como os das humanidades, da música, da filosofia, da sociologia, da poesia, das artes, indicadas por Nussbaum (2015) como áreas do conhecimento humano decisivos para

uma formação integral, do espírito crítico, questionador, empático e criativo. No entanto, tais conhecimentos são considerados teóricos demais para serem aplicados e avaliados ou inúteis para desenvolver tarefas no mercado de trabalho, na economia e na sociedade da informação. Então, acontece o contrário de uma formação integral, torna-se uma formação restritiva e instrumental.

A instrumentalização se faz pela redução das subjetividades. A aprendizagem ao longo da vida, expressão lançada na década de 70 e retomada pela OCDE em 1996, exerce grande influência e sedução nos discursos educacionais. Porém, faz parte das expressões e ideias ambivalentes, ricas em perspectivas democráticas e/ou formativas, mas usadas de forma estratégica e utilitarista para alavancar um tipo de formação humana flexível (LAVAL, 2004). Ball (2013) argumenta que “no cerne desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor” com disposições flexíveis, adaptativas e reconfigurações morais, um composto de “alegorias políticas”. Essas disposições são caras ao indivíduo empreendedor para estar numa sociedade em constante devir em que a empresa é difundida como “um princípio de vida boa”, imperativo dos objetivos econômicos que esboça o que pode ser chamado de “maquinaria política” (BALL, 2013, p. 145). Nessa proposta, o sentido real em que o projeto de aprendizagem ao longo da vida é usado e ligando as competências, ao invés de contribuir para alargar as subjetividades, torna-se um projeto de reconfiguração “econômica, social e epistemológica” que se dedica a delimitar as subjetividades (BALL, 2013, p. 146; LAVAL, 2004).

Alinhado a esse amplo objetivo do crescimento econômico e competição, outro princípio estratégico que culmina na instrumentalização da formação adquire raízes se perpetuando no fato de as competências substituírem o conhecimento na escola e a qualificação na empresa (LAVAL, 2004; ROPÉ, 1994; 2004). De acordo com Ropé (1994, p. 42), houve essa substituição, no entanto, “las nociones de saberes y de calificación no desaparecen, sino que pierden su posición central y, asociadas a competencias, sugieren otras connotaciones”. A conotação que adquirem as noções de saberes/conhecimentos e da qualificação segue o princípio de uma racionalidade instrumental. Na matriz do neoliberalismo, o conhecimento e as habilidades que as competências geram são instrumentais. A qualificação/competência na empresa é vista como a disposição/aptidão do trabalhador para desempenhar tarefas em diferentes situações, ou seja, para realizar uma lista de ações, *savoir-faire*, em contexto real (ROPÉ, 1994; 2004). A noção de qualificação tradicional associada ao diploma sofre com isso um processo de decodificação em elementos funcionais e operacionais necessitados pela empresa e que definem o valor profissional dos trabalhadores.

De acordo com Laval (2004), o valor da qualificação dada pelos diplomas era conferido antes pelo Estado amparado nos vereditos escolares, garantia direitos e uma certa estabilidade do valor pessoal que o diploma conferia. Mas, esse cenário se desfez, a função do estado é questionada em nome dos princípios e transparências do mercado e da empresa. Estes últimos, passam, então, a ter a função de definir o valor pessoal e profissional dos trabalhadores em termos de competências que são transformadas em ferramentas de poder “permitindo a análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão-de-obra e a empresa mais fechada no trabalho” (LAVAL, 2004, p. 56). As competências neste âmbito, não são validadas por um título que seja instável, elas são uma “qualidade pessoal reconhecida em um dado momento que não suporta nenhum direito”, são antes de tudo, mecanismos que culpam o sujeito quando não estão desenvolvendo competências que qualificam seu valor na empresa.

Assim, as empresas não apenas compram o trabalho do trabalhador como também compram o capital humano que necessitam, compram a subjetividade humana. Nessa lógica, a educação tem um papel importante para ser desempenhado que consiste em desenvolver competências úteis para o capitalismo, como a disposição de aprender a aprender, resolver problemas, se comportar de forma adequada, ser cooperativo e comunicativo. Para que seja realizada tal façanha, é estratégico que os conhecimentos/saberes sejam substituídos pelas competências e tornem-se marcadores de avaliação na educação (LAVAL, 2004). Como as competências nos ditames da empresa encerram-se em saberes úteis para a eficácia da ação no mercado de trabalho e sociedade empresarial, na educação, o discurso das competências é usado para desqualificar as funções escolares científicas, culturais, formativas e o compromisso com o conhecimento e a formação intelectual em um sentido mais alargado (LAVAL, 2004; FÁVERO; TONIETO; SILVA, 2021). É nesse sentido estratégico, que as competências se mostram como potentes em instrumentalizar a educação e reduzir a formação ao treinamento e avaliação de comportamentos eficazes para a realização de tarefas, o que vem a significar a noção de competências.

As competências como formação instrumentalizada passam a ser os indicadores e parâmetros que possam ser observáveis e quantificáveis nas avaliações nacionais e internacionais (SACRISTÁN, 2011), e para a certificação de uma promessa de empregabilidade/qualificação que os estudantes possam desenvolver para entrarem no âmbito profissional/empresarial (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Em princípio, nos estudos de Martínez Rodríguez (2011, p. 116), a noção de competência que é trazida pelo âmbito empresarial/profissional para cumprir uma função meramente avaliativa na educação tem uma herança na psicologia condutivista e seus ideais do “comportamento observável”. Assim, é

possível vislumbrar a atuação da matriz do neoliberalismo e a do condutivismo na definição de competências e nos objetivos da formação que é baseada nessa definição.

A psicologia condutivista, assim como algumas ideias da psicogenética de Piaget (a teoria de equilíbrio dada pela assimilação, acomodação e a ideia de adaptação ao meio), circunscrevem-se no que Silva (2003, p. 26) denominou de ‘teorias da competência’ ou também poderia se chamar de matriz das competências.

Nos estudos de Ramos (2006; 2001), há uma tendência analítica que situa a pedagogia das competências na psicologia condutivista. A psicologia condutivista é um pilar da pedagogia baseada no desempenho que também ficou conhecida como “pedagogia do domínio” impulsionada pelos estudos de Bloom. A pedagogia do domínio defende que para os estudantes possam aprender de forma eficaz o que lhes é ensinado é indispensável que o ensino seja orientado “por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora” (RAMOS, 2001, p. 2). Na Europa, a pedagogia de domínio se difundiu como “Pedagogia por Objetivos” com referência ao behaviorismo de Skinner. Nessa referência, “a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação, confundindo-se com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento” (RAMOS, 2001, p. 2). De acordo com Silva (2003), a pedagogia por objetivos influenciou e serviu de base no Brasil para o surgimento da pedagogia tecnicista, baseada no saber fazer com eficiência e produtividade, controle do processo pedagógico e racionalização.

O que se ressalta nessas pedagogias de forte ordem condutivista, é foco no desempenho e comportamento e a educação fundamentada na base do treinamento de condutas e conhecimento prático para formalizar o bom desempenho, ou seja, treinamento da ação. Ramos (2006, p. 27) resume os problemas encontrados nessas teorias, principalmente as de Bloom e Skinner, ao afirmar que elas

[...] reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Essa base questionável do condutivismo nos processos educativos reduz a formação ao desenvolvimento de comportamentos observáveis, de ação para resolver uma tarefa, pelos quais é possível a avaliação que, em um sentido positivista, deve ser objetiva. Em síntese, a pedagogia por competências, nessa perspectiva, torna-se o retorno dessa ordem teórica já questionada e o

que o discurso que ela mesmo tenta superar, pois abre margem para o outro extremo da relação teoria-prática, centrando-se na prática e no comportamento observável e quantificável, torna-se propedêutica na medida em que, em parceria com a matriz do neoliberalismo, pretende ser a antessala da empregabilidade, nas avaliações torna-se os indicadores observáveis e objetivos de avaliação que secundariza o conhecimento. Essas teorias revisitadas pelos interesses neoliberais, segundo Ramos (2006, p.227), sugerem que “o processo de aprendizagem” volte “a sua preocupação, na verdade, para a aquisição de competências”. Portanto, a noção de comportamento e de desempenho daria lugar à noção de competência.

As competências adquirem uma tentativa de superação do condutivismo se afiliando à aos discursos que recorrem a teoria do construtivismo e da teoria da equilibração de Piaget (RAMOS, 2006; SILVA, 2003). Da teoria piagetiana é tomada a concepção de que a aprendizagem é resultado do processo de adaptação dos sujeitos ao meio. Tal processo, é dado pelo equilíbrio e desequilíbrio cognitivo. O desequilíbrio acontece quando há uma situação nova, difícil, uma perturbação. Na procura de equilíbrio são acionados os mecanismos de assimilação (quando o sujeito age para dar significado ao ambiente que ele interage) e acomodação quando o sujeito adapta suas estruturas cognitivas pré-existentes para acomodar ou “se ajustar ‘às demandas impostas pelo ambiente’” (SILVA, 2003, p. 76). A leitura realizada da teoria da equilibração identifica a competência como a estrutura ou os esquemas responsáveis por essa interação (RAMOS, 2001) ou “a capacidade do sujeito acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação” (SILVA, 2003, p. 76).

Nos estudos de Ramos (2006; 2001), as perspectivas teóricas da Pedagogia por Objetivos e da Pedagogia do Domínio não parecem superadas em sua totalidade, pois frequentemente recorre-se a tentativa de objetivar as competências e também de sublinhar o caráter adaptativo da estrutura humana ao ideal da competência e de sua pedagogia. Nos estudos de Silva (2003, p. 32), esse caráter adaptativo também é considerado. Ela situa as teorias das competências como um conjunto que “conduz-nos a uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana com vistas a adaptar o indivíduo às mudanças ocorridas na sociedade em favor da acumulação capitalista”. Ou seja, cumpre um fim capitalista, foca apenas na adaptação das estruturas humanas ao meio (capital), ignora a mediação da cultura na interação humana, circunscrevendo-se na categoria de “semiformação” (SILVA, 2003, p. 45). No princípio de formação instrumental, a pedagogia das competências subtrai a emancipação. Os processos formativos têm, de certo modo, alguns elementos de adaptação, mas ao ser focado

apenas nesta, torna-se uma determinação, eliminando liberdades e autonomia, torna-se algo dado, prescritivo no qual é necessário emergir o sujeito, é uma *formação administrada*, uma semiformação, porque perdeu sua essência formativa (SILVA, 2003), “[...] daí que no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair” (ADORNO apud SILVA, 2003, p. 54).

O ideal construtivista da adaptação ao meio e o ideal neoliberal de adaptar ao meio econômico dialogam na tentativa de estabelecer um modelo de educação por competências. É importante salientar que se acrescenta a essas críticas quanto ao aparente potencial formativo da pedagogia das competências, uma crítica referente ao paradoxo das competências. Como a noção de competência na educação tem uma origem na formação profissional, vem a substituir a qualificação e está estritamente relacionado ao saber fazer, conhecimento prático inseparável da ação (ROPÉ, 1994; 2004). Na atualidade, essa roupagem que adquire as competências persegue a promessa de empregabilidade, atrelada a um *corpus* de competências (saberes práticos) que os estudantes precisam desenvolver na escola para desempenhar bem as tarefas postas pelo mercado de trabalho. Não apenas isso, a ideia da empregabilidade injeta a perspectiva de tornar as pessoas (estudantes) capacitadas para que na falta de emprego, possam ser os empreendedoras de si mesmo. Porém, essa lógica é paradoxal, num estudo realizado sobre a aparente magia das competências e o emprego do conceito na educação (FÁVERO; TONIETO; SILVA, 2021), é possível perceber que a função da educação não pode ser desenvolver competências de um lado, nem essas competências podem garantir a empregabilidade de outro. Se parte da ideia de que a formação por competências tem como objetivo preparar o estudante para agir (mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes) de forma eficaz no contexto do trabalho e da sociedade, então não é possível saber de forma antecipada se ele é competente ou não, pois só é possível perceber a competência no momento em que a tarefa é realizada. Desse modo, necessita-se da tarefa específica para realizar e desenvolver a competência (competência é a ação de resolver ou desempenhar uma tarefa, não há competência sem a tarefa; a tarefa não pode ser prevista pela escola, logo, não há desenvolvimento de competência na escola). Por esse raciocínio, não há, portanto, preparação e nem treino para a ação de realizar uma tarefa, pois não é possível antecipar as tarefas/problemas reais que serão encontrados na sociedade e no mundo do trabalho, pois esses são mutáveis. A competência se materializa na realização da tarefa à qual tal competência corresponde. Assim conforme define Ramos (2006, p. 222),

a pedagogia das competências exige que as noções associadas (saber, saber fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

No âmbito da escola, torna-se impossível desenvolver competências, porque sua função não é preparar para desenvolver tarefas em situações reais, nem é possível que a escola preveja essas tarefas. A promessa da empregabilidade também é inviabilizada, conforme indicam Masschelein Simons (2014), já que a empregabilidade, assim como a pedagogia das competências que ganham status em detrimento dela, é uma ilusão, pois não é possível realizar uma ligação direta entre conhecimento escolar, habilidade (saber fazer), mercado de trabalho e sociedade sem cair no esvaziamento do sentido de formação, e também, sem cair no paradoxo da preparação para a tarefa. Já o estudante competente para possuir o status de empregável precisa resolver a tarefa em contextos reais, tarefa que não é possível adiantar na escola. Um outro princípio contraditório referente a educação por competências e a empregabilidade é a justificativa de que na empresa e/ou mundo do trabalho exige mais trabalho intelectual do que físico, como o já citado Relatório Delors propõe, no entanto, tal justificativa contradiz com o discurso que justifica a educação por competência como uma alternativa ao intelectualismo/conteudismo da educação tradicional, visto que para um trabalho intelectual são necessários um *corpus* significativo de conteúdo, conhecimentos e teorias.

Em síntese, sobre a pedagogia por competências ou a educação por competências é possível aferir dois posicionamentos teóricos, um manifesta uma promessa que se realmente fosse compreendida nas ideias da Escola Nova, pensamento crítico e reflexivo, formação integral ou formação humana, seria uma possibilidade das competências. No entanto, a forma como é pensado esse modelo mundialmente e de acordo com os objetivos expressos para o século XXI pelas organizações internacionais é inviabilizado a possibilidade de concretude dessa promessa. A ambiguidade da noção de competência e exposição de uma definição estritamente técnica faz com que as justificativas que legitimam esse modelo se contradigam (proporcionar uma formação humana sem as humanidades, proporcionar uma educação reflexiva quando o que predomina é técnica adestrada, desenvolver uma ação eficaz para uma tarefa que será realizada no futuro). As competências inseridas no campo da educação retroagem os processos formativos, porque volta-se para a realização de tarefas e para a adaptabilidade, com vistas ao desempenho e comportamento eficaz para uma promessa de empregabilidade e trabalho mais físico do que intelectual. Esta por sua vez, torna-se um

indicador mensurável de aprendizagem, por isso, é instrumental, é semiformação que em última instância, é paradoxal e contraditória, por ser a promessa falsa de empregabilidade que se torna indicador de aprendizagem. Nessa perspectiva, as competências operam limitando a formação humana, o que levanta uma questão importante a ser debatida no Brasil sobre o uso da noção de competências na BNCC.

Dialogando com esses dois posicionamentos que explicitam uma promessa de formação humana e a anulação dessa promessa, passe-se para a análise da amostra de 29 teses e dissertações para verificar o alinhamento da argumentação dessas pesquisas e delinear possíveis consequências para pensar a educação básica, as políticas educacionais, inclusive refletir sobre os caminhos incertos que a BNCC parece seguir.



#### **4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E O POSICIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS (TESES E DISSERTAÇÕES) NO PERÍODO DE 2015-2019**

Este capítulo ocupa-se da apresentação e análise das teses e dissertações defendidas no período de 2015-2019 e disponíveis no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, cujo objetivo é identificar o conceito de competência utilizado e o posicionamento político-pedagógico das pesquisas. A escolha do recorte temporal deu-se a partir da convergência com o período em que o uso da noção de competências tornou-se norteador da reestruturação curricular e pedagógica da educação básica proposta pela BNCC. Nesse período, inúmeras teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação de todo o Brasil, foram constatadas na busca realizada, no final do ano de 2020, por teses e dissertações que abordassem a temática. A busca no BTD/CAPES deu-se com os descritores ‘educação básica’ e ‘competências’, ‘ensino fundamental’ e ‘competências’, ‘educação infantil’ e ‘competências’, a partir do recorte temporal (2015-2019) e a vinculação das teses e dissertações com os Programas de Pós-Graduação em Educação. A combinação desses critérios resultou mais de 1000 pesquisas acadêmicas, das quais foram selecionados os primeiros 150 trabalhos que apareceram a partir de cada descritor para fazer a leitura dos títulos, sumários, resumos e palavras-chave. A leitura de seleção também precisou seguir alguns critérios, primeiramente foi observado a presença do termo competências nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave, em segundo momento foi verificado se a pesquisa reservava um espaço (capítulo, título ou subtítulo) para tratar das competências seja para defini-las ou fundamentar a temática da tese ou dissertação. O último critério observado foi o foco do tema da pesquisa ou o núcleo temático, o qual necessitava estar vinculado com a educação básica.

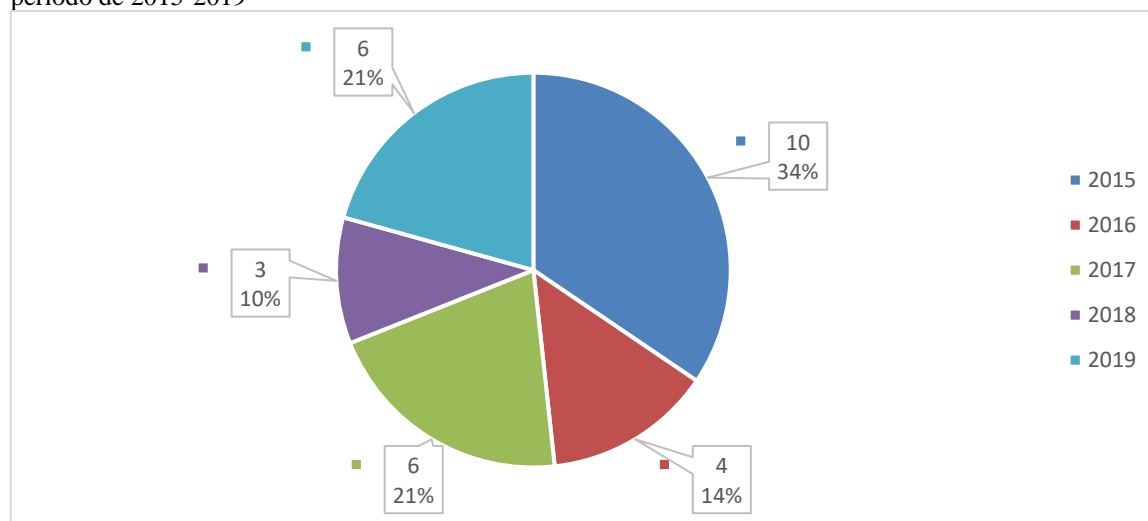
Desse processo, resultaram 29 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), publicados no período 2015-2019, que fazem uma discussão a respeito das competências na educação básica. As teses e dissertações selecionadas foram baixadas e organizadas em pastas segundo o ano de defesa. Em seguida, passou-se para um processo de leitura classificatória em que buscou-se identificar os subnúcleos temáticos (temas que a pesquisa vai tratar), as linhas de pesquisa e instituições dos programas de pós-graduação. Essa classificação tem como finalidade fazer uma apresentação geral das teses e dissertações selecionadas. O passo seguinte da leitura foi mais analítico, buscou identificar na introdução, nos capítulos que tratam das competências, nas conclusões e referências os seguintes elementos: i) a proposta do autor, ou seja, qual é a proposta de pesquisa do autor e como a noção de competências é tratada ou vinculada à

temática; ii) o posicionamento em relação a educação por competências, em que é buscando identificar elementos que indiquem a presença do posicionamento (crítico ou não crítico) do autor quanto a educação por competências; iii) afiliação teórica-conceitual das pesquisas quanto a noção de competências a qual consistiu na identificação dos conceitos de competências apresentados, a fundamentação teórica e os autores referentes; e iv) objetivos das competências, isso é, que objetivos a educação por competência assume nas propostas das pesquisas acadêmicas. Definidas essas categorias, procedeu-se com a análise e organização dos dados em tabelas. O foco da análise não é criticar as escolhas e propostas apresentadas nas teses e dissertações selecionadas e, sim, buscar elementos que permitam verificar o alinhamento ou não com a crítica das competências que tecemos na fundamentação teórica e traçar possíveis consequências para a educação básica. A seguir apresenta-se a análise que resultou desse processo.

#### 4.1 Apresentação das teses e dissertações em educação publicadas no período de 2015-2019 e que tratam da pedagogia das competências na educação básica

A partir dos descritores, houve um número expressivo de trabalhos acadêmicos (mais de 1000 teses e dissertações) produzidos nos PPGEDU no período de 2015-2019. A amostra selecionada para análise dos elementos pré-textuais e textuais, foi 29 pesquisas que apresentam uma seção do texto para a discussão a respeito das competências, seja para defini-las ou fundamentar a temática estudada. O Gráfico 1 ilustra a distribuição dos trabalhos por ano:

Gráfico 1: Distribuição por ano dos trabalhos que tratam sobre as competências na educação básica brasileira no período de 2015-2019



Fonte: Elaborado pela autora.

Foi 2015 o ano desse período em que houveram mais trabalhos acadêmicos publicados (34%) que trouxeram para suas discussões a noção de competências e suas implicações e relações com a educação básica brasileira. Considerando que o ano de publicação das teses ou das dissertações não é o mesmo em que foram definidas as temáticas, explicita-se que as pesquisas em relação a educação por competências são anteriores ao período de aprovação e implementação da BNCC, o que revela que, tal como denunciado por Silva (2018; 2015; 2003), há conflitos e inquietações em torno da educação por competências no cenário brasileira desde os anos 90. No ano de 2015 inicia-se um período de maior intensidade acerca da temática provocada pela retomada da discussão na BNCC, embora, a discussão a respeito da noção de competência é mais acentuada em 2017, ano em que se observa, também, um considerável número de teses e dissertações (21%). Nos anos de 2016 e 2018 foram encontrados menos trabalhos, o que demonstra uma baixa nas pesquisas acadêmicas que trazem a temática das competências. Já no ano de 2019 volta a subir a quantidade de trabalhos que se ocupam em pesquisar temática.

Esses 29 trabalhos acadêmicos trazem temáticas variadas e estão vinculados à diversos PPGEDUs espalhados por todo o Brasil. Essa diversidade é importante, pois representa que a temática das competências na educação básica é objeto de estudo de diferentes linhas de pesquisa e se associarem a situações diversas que envolvem a escola, a prática educativa, políticas educacionais e curriculares e o meio acadêmico. A leitura desses trabalhos deu-se por um duplo processo, primeiramente, foi observado a linha de pesquisa nos elementos pré-textuais das pesquisas e na introdução; o foco da temática ou o núcleo temático da pesquisa, isto é, se estava vinculada a educação básica, ensino médio, ensino fundamental ou educação infantil; o PPGEDU/instituições nos quais as pesquisas foram defendidas e os subnúcleos temáticos, os temas ou assuntos que as teses ou dissertações se debruçam dentro da educação básica, ensino médio, ensino fundamental e da educação infantil. Esse processo foi necessário para apresentar uma breve contextualização dos trabalhos, e posteriormente adentrou-se nas categorias de análise.

A seguir apresenta-se a categorização dos 29 trabalhos nos três núcleos temáticos Ensino Médio, Educação Básica e Ensino Fundamental, apresenta-se algumas características quanto a linha de pesquisa, subnúcleos temáticos, PPGEDU, ano de publicação e quantidade de teses e dissertações de cada núcleo:

Quadro 3: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático Ensino Médio

	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Subnúcleo temático</b>	<b>PPGEDU</b>	<b>Trabalho acadêmico/ano de publicação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Grupo 1 Ensino Médio EM</b>	Educação, Políticas Sociais e Estado	Legislação do ensino médio e educação profissional	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE	Dissertação/2015	1
	Educação e Comunicação	Aprendizagem Digital, Cultura Digital	Universidade Tiradentes	Dissertação/2015	1
	Não id.	Reforma do Ensino Médio, propostas curriculares	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação/2015	1
	Não id.	Processos de aprimoramento da competência argumentativa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação/2015	1
	Não id.	Currículo escolar/Currículo de geografia	Universidade Metodista De Piracicaba	Dissertação/2015	1
	Não id.	Educação estatística, ENEM	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	Dissertação/2017	1
	Sociedade, Conhecimento e Educação	Ensino de sociologia, perspectivas docentes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Dissertação/2017	1
	Não id.	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), políticas de currículo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese/2017	1
	Não id.	Organização escolar, formação por competências.	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	Dissertação/2019	1
	Total de trabalhos vinculados ao núcleo temático ensino Médio				

Fonte: Elaborado pela autora.

A identificação da linha de pesquisa das teses ou dissertações é um fator importante para conhecer a delimitação da área do conhecimento e a ligação com as temáticas do âmbito acadêmico no qual são vinculadas as pesquisas. As linhas de pesquisa também esboçam as primeiras características que definem as teses e dissertações e nos permite conhecê-las melhor.

Poucas pesquisas relacionadas ao núcleo do ensino médio explicitaram suas linhas de pesquisa (3), mostrando que essa não é uma preocupação dos pesquisadores (TONIETO, 2018). Essas linhas que estavam vinculadas aos trabalhos definem o grupo de temas de pesquisa relacionado aos processos sociais, Estado e a relação com o conhecimento e educação, políticas sociais e comunicação. A temática das competências faz intersecção com esse grupo de temas. Dos três trabalhos que apresentam a linha de pesquisa, dois são dissertações, uma publicada em 2015 e a outra em 2017. Alinhado a isso, é importante identificar os subnúcleos temáticos das pesquisas (temas), pois mostram o alinhamento e a delimitação da pesquisa. No núcleo que discute o ensino médio, 5 trabalhos tratam do currículo, políticas do currículo, Enem e a organização escolar. Nota-se que, no nível do ensino médio, há uma grande preocupação com o currículo, organização escolar e com as temáticas do Enem, uma vez que o exame é estruturado por competências e habilidades e, na escola, há uma preocupação com a preparação dos estudantes para os vestibulares e para o mercado de trabalho. Por isso, o ensino por competências aparece mais nas discussões sobre o ensino médio e torna o currículo escolar objeto de investigação. No entanto, não foram apenas esses subnúcleos que apareceram, como pode-se observar no Quadro 3, pois em menor quantidade, sublinha-se também a ligação das competências com os subnúcleos da legislação do ensino médio, educação profissional, cultura digital, competências argumentativas e perspectivas dos docentes. São, sem dúvida, temáticas atuais, principalmente quando se fala em cultura digital, tão presente na escola, e do desenvolvimento da argumentação.

Quanto aos PPGEDUs, considerou-se todos os Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, independentemente do seu conceito. Nos trabalhos que tratam do núcleo do Ensino Médio, 2 trabalhos acadêmicos (uma dissertação de 2019 e outra de 2017), são vinculados ao PPGEDU da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e 2 (uma dissertação de 2017 e outra de 2015) ao PPGEDU da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Os demais trabalhos estão vinculados à diferentes instituições brasileiras, destacando-se a maior representatividade de instituições as públicas (4), seguidas das privadas (2) e das comunitárias (1).

A educação por competências é um tema para o qual convergem muitas das pesquisas realizadas nos PPGEDUs de todo o Brasil, as que tem como núcleo temático o ensino médio se mostram representantes de subnúcleos temáticos atuais e que realmente afetam as práticas escolares e o currículo deste nível de ensino. Porém, da mesma forma como educar por competências é uma proposta que não se limita apenas ao ensino médio, pois se espalha para as outras modalidades de ensino, é significativo o número de teses e dissertações que discutem

as competências ligadas ao núcleo temático que se debruçam em questões gerais relacionadas à educação básica sem a centralidade num determinado nível de ensino, como pode-se verificar no quadro a seguir:

Quadro 4: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático Educação Básica

	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Subnúcleos temáticos</b>	<b>PPGEDU</b>	<b>Trabalho acadêmico/ano de publicação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Núcleo temático 2: Educação Básica EB</b>	Não id.	Políticas de avaliação externa, Prova Brasil, Projeto SENNA	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação/2015	1
	Educação Especial	Educação Especial, competências de alunos com e sem deficiência	Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho	Dissertação/2016	1
	Não id.	Concepção de educação,	Universidade do Estado de Santa Catarina		1
	Políticas Públicas e Gestão da Educação	Políticas de avaliação	Universidade de Brasília	Tese/2016	1
	Não id.	Diretrizes Curriculares para O Ensino Fundamental E Médio, Ensino de matemática	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Tese/ 2017	1
	Educação Escolar: Teorias e Práticas	Didática, instrumentos que as pesquisas trazem para o desenvolvimento de competências e habilidades	Universidade Federal de São Carlos	Tese/2017	1
	Políticas Públicas Educacionais	Prática pedagógica, formação de professores	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Tese/2015	1
	Não id.	Reformas curriculares e formação de professores.	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)	Tese/2015	1
	Educação, Políticas Sociais e Estado	Competências socioemocionais, Políticas de avaliação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE	Dissertação/ 2018	1

Educação, políticas Sociais e Estado	Empreendedorismo na educação, ideologia	Universidade Estadual do Oeste do Paraná /UNIOESTE	Dissertação/2018	1
Não id.	Gestão escolar	Universidade Católica De Petrópolis	Dissertação/2018	1
Docência, Currículo e Processos Culturais	Currículo escolar, BNCC, pedagogia das competências	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação/2019	1
Políticas Educacionais	Formação de cidadãos razoáveis, políticas educacionais, análise das competências gerais da BNCC	Universidade de Passo Fundo	Dissertação/2019	1
Formação de Professores, Currículo, e Práticas Pedagógicas	Competências Socioemocionais, Currículo, políticas curriculares	Universidade do Rio dos Sinos UNISINOS	Dissertação/2019	1
Não id.	empresariamento da educação, políticas educacionais competências socioemocionais	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese/2019	1
Total de trabalhos acadêmicos vinculados ao núcleo temático educação básica				15

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresenta um número expressivo de teses e dissertações (15) que trazem a temática das competências e têm como núcleo central a educação básica. Os números variados de subnúcleos temáticos chamam atenção para a ideia de que a discussão sobre a vinculação das competências e educação básica pode implicar na organização e práticas escolares. O ensino por competências não tem apenas relação com a seleção e definição de habilidades, qualidades, técnicas, atitudes ou conhecimentos para serem ensinadas aos estudantes da educação básica, implica na formação dos professores, na prática educativa, na gestão escolar, na Educação Especial, na concepção de educação e ideologias que permeiam a educação básica.

Os trabalhos selecionados ilustram essa perspectiva, por isso, destacam-se os trabalhos que têm como subnúcleos temáticos esses elementos. No Quadro 4, pode-se observar que 3 trabalhos se debruçam sobre a formação de professores, a prática educativa e a didática e que trazem a noção de competência ou a educação por competências para a discussão; a gestão escolar e a educação especial também aparecem como subnúcleos temáticos em que as pesquisas acadêmicas trouxeram ou vincularam de alguma forma a educação por competências.

Os subnúcleos temáticos que envolvem as políticas educacionais, políticas curriculares e políticas de avaliação foram os que mais aparecem no núcleo temático educação básica (6), o que nos permite perceber que a educação por competências é uma problemática que implica em muitas discussões na área das políticas, pois estas funcionam como normatizadoras, indutoras e avaliadoras das práticas escolar sejam pedagógicas ou de gestão.

O enfoque nas competências socioemocionais também foram subtemas mencionados nesse grupo temático e também nos demais, o que demonstra uma preocupação com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos humanos na educação escolar. De fato, a educação escolar molda comportamentos e atitudes e vincula-se também às emoções humanas, o perigo é quando essa moldagem se torna fechada e restrita anulando a autonomia e tornando-se semiformação como denunciado por Silva (2003). Outros subnúcleos que apareceram em menor quantidade, são os vinculados ao empresariamento na educação, à questão do currículo escolar, suas reformas e diretrizes (3). Aparecem também trabalhos em que a pedagogia das competências se torna subnúcleo central (3). Apenas 2 dissertações dão uma ênfase maior na BNCC, tornando-a subnúcleo temático, ambas são de 2019, uma analisa as competências gerais da BNCC e suas relações com as políticas educacionais e a outra faz uma crítica ao esvaziamento do currículo de história na BNCC vinculado à pedagogia das competências.

Quanto a apresentação das teses e dissertações segundo a linha de pesquisa, 9 trabalhos explicitam suas linhas de pesquisa, 2 dissertações estão vinculadas a linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, outras são vinculadas a linha de pesquisa Políticas Educacionais (1), Políticas Públicas Educacionais (1), Políticas Públicas e Gestão da Educação (1), Educação Especial (1), Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas (1 Docência, Currículo e Processos Culturais (1); e Educação Escolar: Teorias e Práticas (1). A vinculação com as linhas de pesquisa mostra a centralidade das pesquisas relacionadas com as políticas voltadas a educação (políticas curriculares, políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais), relação que aponta a inserção da discussão sobre as competências nos projetos e grupos de pesquisa que discutem as políticas voltadas a educação.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação também foram variados, representado instituições de todo o Brasil. Apenas 2 dissertações são vinculadas ao um mesmo programa de pós-graduação, são as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, ambas publicadas em 2018; os outros trabalhos, como pode-se observar no Quadro 4, estão vinculados à diferentes programas de pós-graduação, destacando-se novamente maior representatividade das instituições públicas (11), apenas 2 privadas e uma comunitária. Por fim, ao total são 9 dissertações (1 de 2015; 1 de



2016; 3 de 2018; 4 de 2019) e 6 teses (2 de 2015; 1 de 2016; 2 de 2017; 1 de 2019) com núcleo temático de educação básica.

A etapa do ensino fundamental constituiu o núcleo que, comparado aos demais núcleos, apresentou o menor número de teses e dissertações que tratam da temática das competências, como é possível aferir a partir do Quadro 5:

Quadro 5: Classificações dos trabalhos acadêmicos segundo o núcleo temático do Ensino Fundamental.

	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Subnúcleos temáticos</b>	<b>PPGEDU</b>	<b>Trabalho acadêmico/ano de publicação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Núcleo temático 3: Ensino Fundamental</b>	Políticas Públicas de Currículo e Avaliação	Currículo escolar	Universidade Do Vale Do Itajaí/UNIVALI	Dissertação/2015	1
	Não id.	Competência Midiática/Audiovisual e Novos Letramentos	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação/2015	1
	Não id.	Educação e Linguagem e competências argumentativas	Universidade Federal de Pernambuco	Tese/2016	1
	Não id.	Competência comunicativa e resolução de problemas	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese/2016	1
	Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional	Competências socioemocionais e aprendizagem de matemática	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação/2017	1
	Total de trabalhos acadêmicos vinculados ao núcleo temático Ensino Fundamental				

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram poucas teses e dissertações vinculadas ao núcleo temático Ensino Fundamental (5), assim como, no núcleo temático focado na educação infantil que não contou com trabalhos. Isso pode apontar para as especificidades dessas etapas de ensino e que não foi de interesse dos pesquisadores discutir sobre educar por competências na educação infantil. Embora, é preciso considerar, que todas as etapas da educação básica são contempladas nas pesquisas que têm como núcleo temático a educação básica; e, no caso do núcleo temático do ensino fundamental, mesmo com poucos trabalhos, são pesquisas que colocam em discussão a relação entre esta etapa da educação básica e a pedagogia das competências. Encontrou-se 5 trabalhos acadêmicos, dois explicitam claramente suas linhas de pesquisa: uma dissertação publicada em 2015 cuja a linha de pesquisa é Políticas Públicas de Currículo e Avaliação; e uma dissertação

publicada em 2017 com a sua respectiva linha de pesquisa intitulada Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional. As duas linhas são de PPGEDU diferentes, mas conservam algumas semelhanças, por exemplo o foco nas políticas públicas e avaliação da educação, tendência também observadas nas pesquisas que tratam do ensino médio.

Os subnúcleos temáticos encontrados nos trabalhos acadêmicos vinculados ao ensino fundamental trazem algumas temáticas diferentes das analisadas nos demais núcleos temáticos, sublinhando-se o foco nas competências comunicativas e resolução de problemas que foi abordado numa tese publicada em 2016; também Educação, linguagem e competências argumentativas, tratado em outra tese de 2016. Esses subnúcleos se cruzam, uma vez que competências argumentativas pressupõem competências comunicativas e de resolução de problemas e são temáticas consideradas relevantes para o ensino fundamental e na educação básica como um todo.

Quanto aos outros subtemas tratados nas teses e dissertações desse núcleo temático e que trazem as competências na discussão, sublinha-se a repetida temática das competências socioemocionais, o currículo escolar e, um subtema que chamou atenção, as competências midiáticas/audiovisuais e novos letramentos, os quais emergem da preocupação com a inserção das tecnologias da informação e comunicação.

Os PPGEDUs vinculados essas pesquisas, mais uma vez, mostram-se variados e representativos das instituições brasileiras públicas (3) seguido das privadas (1). No núcleo temático do ensino fundamental, apenas o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina contou com dois trabalhos: uma dissertação publicada em 2015 e de uma tese publicada em 2016. Nos demais trabalhos cada um representa um PPGEDU diferente.

Em um panorama geral, foram 8 dissertações e 1 tese vinculadas ao núcleo temático do ensino médio; 9 dissertações e 6 teses vinculadas ao núcleo temático educação básica; e, 3 dissertações e 2 teses vinculadas ao ensino fundamental. Os temas e subtemas variam, mas destaca-se a abrangência e a facilidade de imersão das competências com discussões acerca das tecnologias, educação sociemocional, comunicação, formação de gestores e professores; e a presença forte de discussões acerca do currículo e organização escolar e das diferentes políticas ligadas a educação (políticas públicas, políticas sociais, políticas de avaliação, políticas curriculares). Salienta-se que há pouca preocupação dos pesquisadores em explicitarem suas linhas de pesquisa, o que significa uma certa negligência da vinculação das pesquisas com o subcampo de investigação que delimita as discussões, as escolhas teóricas e o subnúcleo temático que será tratado. Também se sublinha a representatividade dos programas de pós-

graduação de instituições públicas que no total foram 18 instituições públicas. Tal representatividade demonstra que essas instituições de ensino superior estão liderando com a produção de conhecimento sobre as competências na educação básica brasileira.

Conhecendo melhor os núcleos e subnúcleos temáticos assim como, quando foi possível, a linha de pesquisa dos 29 trabalhos acadêmicos publicados no período de 2015-2019 os quais compõem a amostra da presente pesquisa, passamos agora a um segundo momento que consiste na apresentação do que dizem esses trabalhos a respeito das competências na educação básica.

#### **4.2 O emprego da noção de competência nas teses e dissertações**

Como concluído anteriormente, as discussões em torno das competências na educação básica são tratadas nos trabalhos acadêmicos e se relacionam com diferentes problemáticas, desde o currículo escolar e suas manifestações na formação discente, docente e do gestor até nas políticas voltadas a educação. Nesses trabalhos, o emprego das competências e o lugar destinado para a fundamentação e a perspectiva adotada pelos pesquisadores é um indicativo da preocupação e compromisso com a atividade científica que trata da educação básica, também do esforço empreendido para uma maior compreensão a respeito dos controversos problemas relacionados à educação brasileira relacionados à uma temática polissêmica e com um longo caminho de construções e desconstruções teóricas e pedagógicas. Desse modo, tratar do conceito de competência ou da pedagogia das competências implica em enfrentar um lugar que não é comum, e uma compreensão que não pode ser dada e naturalizada sem maiores discussões.

Nos 29 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações do período de 2015-2019) que trataram ou vincularam-se ao núcleo temático geral educação básica, ensino médio, ensino fundamental e educação infantil e inseriram a discussão sobre as competências, buscou-se identificar as propostas das pesquisas, a problemática e a referência às competências ou de que forma a educação por competências é relacionada com a proposta da pesquisa. Tal análise foi feita considerando a classificação dos trabalhos com os núcleos e subnúcleos temáticos e linhas de pesquisa os quais foram apresentados no tópico anterior.

Seguindo essa classificação, segundo o Quadro 6, nos trabalhos acadêmicos classificados no núcleo temático ensino médio, é possível observar a disponibilização de um razoável espaço para tratar das competências, embora tenham alguns trabalhos que

disponibilizam pouco espaço mesmo tratando das competências com algo decisivo para argumentação.

Quadro 6: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo do Ensino Médio incorporam a noção de competências em suas propostas.

	Proposta da tese ou dissertação		Referência as competências	Id.
	Ensino Médio EM	EM1	Analisa os princípios Pedagógicos que embasam a formação discente presentes na legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio após a LDB 9394/96.	Identifica a <b>pedagogia das competências</b> , juntamente com a noção de <b>empregabilidade e flexibilidade</b> como esses <b>princípios pedagógicos</b> que embasam formação discente nos documentos citados. Disponibiliza um subtítulo para tratar das competências.
EM2		A pesquisa analisa a construção de objetos de aprendizagem por estudantes, do ensino médio de duas escolas do Sergipe, por meio da Tecnologia da informação e comunicação	O alvo dessa análise é a contribuição das TICs para o <b>desenvolvimento de competências</b> (relacionais, cognitivas e tecnológicas) dos estudantes na produção colaborativa de objetos de aprendizagem digitais, o trabalho disponibiliza um subtítulo para abordar a noção de competência.	D 2015
EM3		O estuda o currículo escolar de geografia para o ensino médio a partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos documentos oficiais, bem como o contexto político e econômico que deu origem a reforma curricular do estado de São Paulo	Identifica que as <b>competências</b> permeiam esses documentos e busca entender <b>o sentido do uso do termo competência</b> no currículo de geografia do ensino médio e as limitações teóricas desse uso. Disponibiliza um capítulo para tratar das competências	D 2015
EM4		Analisa as contradições do modelo de formação proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, relacionando-as com as proposições que regem as propostas curriculares em âmbito nacional, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), parecer 15/98, e sua atualização parecer 5/2011.	Propõe que os elementos do modelo da formação proposto pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, em alinhamento com os documentos oficiais, dão ênfase na <b>formação por competências</b> e estrutura uma contrarreforma educacional que deu início na década de noventa do século. Disponibiliza um capítulo para tratar das competências	D 2015
EM5		Estuda os processos de aprimoramento da competência argumentativa de estudantes de ensino médio.	Insere no estudo as <b>competências</b> como objeto central, mas um tipo de competência, a argumentativa. Disponibiliza um capítulo para tratar das competências.	D 2015
EM6		Busca compreender as contribuições das provas do Enem para o desenvolvimento de uma Educação Estatística Crítica no ensino médio brasileiro.	A preocupação central da pesquisa é verificar as contribuições das provas do Enem para o desenvolvimento <b>de competências de estatística</b> de forma crítica. Costura uma tessitura, uma relação entre a educação estatística e a educação crítica, o fruto dessa relação seria competências estatística crítica.	D 2017

			Trata da noção de competência em alguns parágrafos.	
EM7	Analisa as perspectivas em relação ao ensino, dos professores que ministram a disciplina de Sociologia nos colégios estaduais, no município de Francisco Beltrão.		A pesquisa delinea algumas tendências e teorias pedagógicas da educação predominante, dentre elas destaca a <b>pedagogia das competências</b> , que passa a ser fundamentação teórica e categoria com a qual a pesquisa articula com a concepção de ensino dos professores de sociologia. Disponibiliza um subtítulo para tratar da noção de competência	D 2017
EM8	Focaliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em um período que vai Desde a sua criação – em 1998 – até os dias atuais, com foco especial na reformulação do Exame ocorrida em 2009. Estuda a reforma do Enem e seus processos de subjetivação de professores e estudantes.		Argumenta que as noções de <b>competências</b> , assim como, a de <b>habilidades, contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade</b> , bem como os princípios da <b>psicometria</b> e da <b>Teoria de Resposta ao Item</b> , têm configurado o que concebemos como conhecimento. Essas noções produzem subjetividades dos professores e dos estudantes. Disponibiliza alguns parágrafos para tratar das competências.	T 2017
EM9	Analisa as contradições e paradoxos da lógica de Formação por competências, como princípio da organização curricular, tomando como referência o ensino médio.		Torna a <b>formação por competências</b> como objeto central da investigação, ou seja, pesquisa sobre as competências bem como as propostas ditas e não ditas assim como as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências no currículo escolar do ensino médio. Disponibiliza mais de um capítulo para abordar a noção de competência.	D 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das pesquisas (5) relacionadas ao núcleo do ensino médio disponibilizam um subtítulo ou alguns parágrafos para explicitar o que entendem pelo termo competências anunciado no resumo, título, ou palavras-chave como um termo que entrará na discussão. Quanto a isso, sublinham-se as dissertações EM1 e a EM2, pois ambas têm como núcleo central as competências: a primeira tem como proposta analisar e mesmo identificar os princípios pedagógicos, norte ou tendência de formação do sujeito, que embasam os documentos e legislações destinados ao nível do Ensino Médio e a modalidade da educação profissional após a LDB 9394/96. A pesquisa faz referência as competências ao identificá-las juntamente com as noções de empregabilidade e flexibilidade como esses princípios pedagógicos. A segunda pesquisa, EM2, centra-se na construção colaborativa de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio utilizando as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação); a problemática que a pesquisa busca resolver é como desenvolver competências nos estudantes para utilizar de

modo colaborativo as tecnologias e mídias e construir objetos de aprendizagem; as competências, neste trabalho, são abordadas a partir da competência específica relacionada ao âmbito digital. Ambas as pesquisas, embora tomem as competências como algo fundamental para a argumentação e conclusão do trabalho, disponibilizam um título ou um subtítulo para tratar do que entendem pelas discussões em torno da noção competências.

Sublinha-se, também, que a dissertação EM6 e a tese EM8, também disponibilizam alguns parágrafos para tratar das competências. A dissertação EM6 tem como proposta compreender que contribuições das provas do Enem para o desenvolvimento das competências de estatísticas crítica, disponibilizando um capítulo para falar sobre, mas não chega a tratar do conceito de competência nem discutir a polissemia do termo ou sistematizar uma discussão a respeito. Quanto a tese EM8 também focaliza o Enem, porém no âmbito de seus processos de subjetivação docente e discente, tal tese refere-se as competências identificando-as com as noções de habilidade, contextualização, situação-problema, interdisciplinaridade, princípios da psicometria e da Teoria de Resposta ao Item, como mecanismos que configuram o que é entendido por conhecimento no Enem. Embora, a competência seja um elemento chave para a conclusão, são disponibilizados apenas alguns parágrafos para tratar dela.

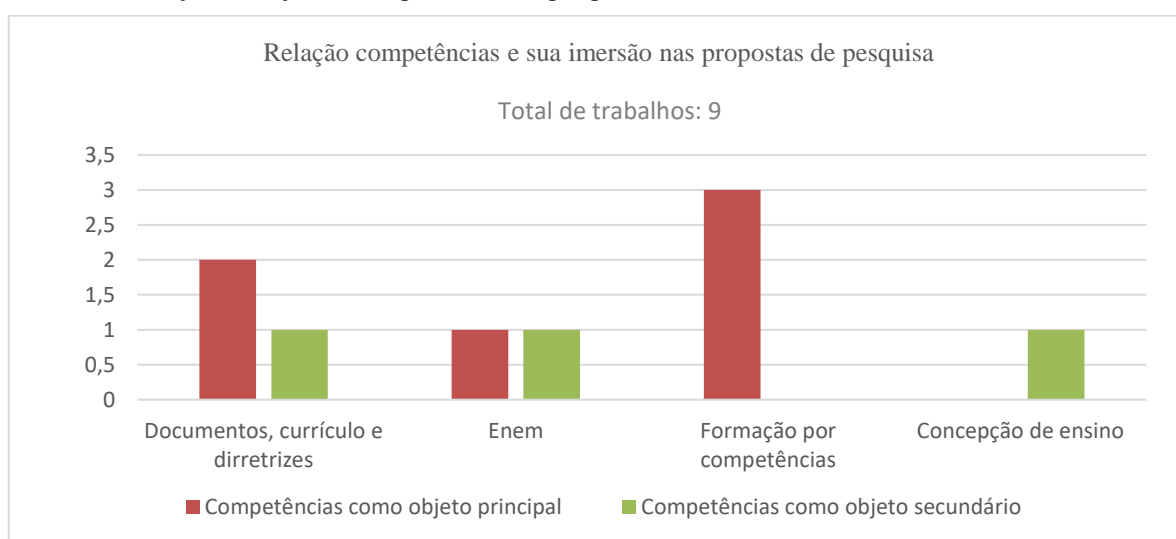
As quatro (4) teses e dissertações que disponibilizam um espaço maior (1 capítulo ou mais) para tratar e referenciar as discussões em torno das competências, tem como principal objeto de pesquisa a educação por competências ou a noção propriamente dita e são as que, trazem maiores discussões acerca da temática. A respeito dessa premissa, observa-se que a dissertação EM5 e a EM9, tratam das competências como temática principal e a dissertação EM5 foca num tipo de competência, a argumentativa e o processo de desenvolvimento dessa. Quando ocorrem pesquisas que se centram em um tipo de competência específica, por exemplo, competências digitais, socioemocionais, argumentativas ou de estatística, é possível perceber a tendência de não se tratar da noção de competência em si, e sim apenas do tipo de competência abordada.

Isso, porém, não aconteceu com a dissertação EM5 a qual traz um capítulo destinado à apresentação do conceito de competência que embasa todo o trabalho. Tal definição é importante, uma vez que, no caso da pesquisa sobre o processo de aprimoramento de uma competência, é crucial saber o que é entendido por competência, pois do contrário, pode acontecer a reprodução de uma discussão de competências considerando a noção naturalizada, como Silva (2003) aponta sobre a naturalização do termo. Já dissertação EM9 analisa as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências como princípio da organização curricular do ensino médio, o objetivo dessa pesquisa é propriamente fazer uma

crítica da educação por competências, mostrando os paradoxos e contradições que esse modelo de apresenta para o âmbito da discussão acadêmica, portanto, ela disponibiliza um vasto espaço para tratar da temática, e traz uma fundamentação mais sistematizada.

Quando acontece a inserção da noção de competências percebe-se, conforme o Gráfico 2, que ela é utilizada para fundamentar, concluir ou analisar a pesquisa sobre princípios do currículo escolar, documentos e diretrizes, Enem, a proposta de educação por competências e concepções de professores:

Gráfico 2: Inserção da noção de competências nas pesquisas do núcleo temático Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico anterior, dos 3 trabalhos que estudam os documentos escolares e os oficiais, dois abordam a noção de competências como objeto principal, ou seja, as competências implicam na conclusão, hipótese a ser confirmada ou fundamento teórico para a análise. Apenas um trabalho traz a noção de competências como objeto secundário para corroborar com a argumentação.

Observa-se que dos 2 trabalhos que se propõem a analisar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1 traz as competências como tema central, pois analisa as contribuições para o desenvolvimento de um tipo específico de competência; o outro trabalho insere a discussão por competências para corroborar com a conclusão, porém elas se tornam tema secundário na medida que aponta outros fatores que se alinham com as competências na argumentação. Nos trabalhos que se debruçam especificamente no estudo sobre a pedagogia das competências (3), todos tratam das competências como objeto principal, e um trabalho que trata da concepção ensino de professores, insere as competências como temática secundária na discussão.

No núcleo temático geral educação básica, houve uma maior diversidade de formas de empregar a noção de competência ou relacioná-la com a temática da pesquisa. Os espaços destinados a explicitação ou explicação do termo também foram variados, conforme pode ser observado no Quadro 7:

Quadro 7: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo da Educação básica incorporam a noção de competências.

	Proposta		Referência às competências	Id.	
	Educação Básica	EB1	Analisa as avaliações que seguem a lógica do modelo de competências, especificamente a Prova Brasil e a avaliação socioemocional do Projeto SENNA, tal análise tenta entender por que os novos direcionamentos da política educacional brasileira da ênfase no modelo de competência.	A proposta do autor torna as <b>competências</b> como objeto central de discussão direcionando para a avaliação da educação básica. Disponibiliza mais de um capítulo para tratar da noção de competência.	D 2015
	EB2	Investiga a política da avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para educação básica pública brasileira, entre 2000 e 2015. O autor parte do pressuposto de que há uma relação entre a OCDE e o Brasil e busca analisar as proposições e orientações para a educação básica que emanam dessa relação.	O alvo específico que a pesquisa insere em sua proposta é a influência das políticas das <b>competências</b> e habilidades da OCDE como fruto da relação OCDE e Brasil. Competências torna-se uma categoria da pesquisa. Disponibiliza mais de um subtítulo para abordar a noção de competência, principalmente relacionada as noções da OCDE	T 2016	
	EB3	Constrói um estado da arte sobre as Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação para compreender a articulação entre essas duas.	O trabalho se debruça sobre um tipo <b>de competências</b> , as <b>competências socioemocionais</b> , insere esse termo devido a atualidade da competência na BNCC, torna as competências com fundamentação e categoria do trabalho. Disponibiliza mais de um subtítulo para tratar da noção de competência.	D 2018	
	EB4	Formação docente didática	A proposta do trabalho é pesquisar a influência da Pedagogia das Competências sobre a prática pedagógica de docentes de uma escola de ensino médio do Estado do Amapá.	O trabalho insere as competências, no caso, <b>a pedagogia das competências</b> como objeto central da pesquisa, sendo também categoria para compreender as concepções formativas dos docentes do ensino médio de uma escola específica, trata da noção de competência em mais de um capítulo.	T 2015



	EB5		Investiga as possibilidades e os limites da Pedagogia das Competências, enquanto fundamento teórico para a formação docente e para a educação.	O trabalho aborda um estudo acerca da educação por <b>competências</b> , as competências são inseridas como elemento âncora da pesquisa em que se traça o limite da educação por competências e propõe-se uma possibilidade de leitura acerca. Trata da noção de competência em mais de um capítulo.	T 2015
	EB6		o trabalho procura compreender o que as pesquisas na área da didática contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades e competências para a educação básica.	Toma a ideia de <b>competência e habilidades</b> como uma base para encontrar as contribuições do campo da didática para o desenvolvimento de competências, habilidades e aprendizagens. Trata da perspectiva de competência apenas na introdução.	T 2017
	EB7	Gestão escolar	Faz uma pesquisa sobre as competências que o gestor escolar deve desenvolver e a influência disso no desempenho da escola, do ensino e aprendizagem dos estudantes de uma escola da rede municipal de ensino de Petrópolis.	Faz alusão <b>as competências</b> que o gestor escolar deve desenvolver para contribuir com o desempenho da escola, dos estudantes e dos professores. A Competência é inserida na proposta vinculada a atuação do gestor escolar. Disponibiliza um subtítulo para falar das competências do gestor escolar no qual explicita o que entende pelo termo.	D 2018
	EB8	Educação Especial	A proposta consiste em identificar a percepção dos professores com relação à competência dos alunos com e sem deficiência e a auto percepção desses alunos sobre suas competências	A noção <b>de competência é inserida nesse trabalho como</b> um termo de referencial teórico para identificar a percepção e auto percepção de competência. Apresenta um subtítulo para abordar a noção de competência.	D 2016
	EB9	Currículo, políticas e formação discente	Estuda os conteúdos curriculares propostos para a Educação Básica no componente Matemática, publicados por duas redes de ensino de Mato Grosso do Sul.	Incorpora a <b>competência matemática</b> como uma chave de análise da proposição da pesquisa e fundamentação teórica. Disponibiliza um subtítulo para tratar sobre o que é competência matemática e no mesmo define o que entende por competência	T 2017
	EB10		Analisa os termos empreendedorismo e pedagogia das competências no programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos, o qual dissemina a ideologia empreendedora na educação básica.	Apresenta <b>a pedagogia das competências</b> e a noção de competência como fundamentação teórica e categoria para analisar o uso do termo no Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos, disponibiliza alguns subtítulos para tratar da pedagogia das competências.	D 2018
	EB11		Busca identificar a causa do esvaziamento do currículo de história na BNCC	A noção ou a educação por <b>competências</b> é inserida como hipótese da pesquisa, é tratado sobre a noção em toda a pesquisa, mas disponibiliza um capítulo específico para tratar do termo.	D 2019

	EB12		Estuda as competências gerais da BNCC e como elas (im)possibilitam, na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas a cidadania razoável (crítica, criativa, democrática)	Para estudar as competências gerais postas na BNCC, o trabalho trata da noção de competência como fundamentação teórica para atentar para os limites e possibilidades das dez competências gerais da BNCC. Disponibiliza alguns subtítulos para abordar a noção de competência.	D 2019
	EB13		A proposta parte de inquietações acerca das dez competências gerais da BNCC e consiste em compreender a operação das competências socioemocionais no currículo e a que mecanismos (serviços) ela serve e o debate acerca da necessidade de desenvolver uma educação socioemocional.	O estudo é delimitado em torno de competências específicas que são as competências socioemocionais, não disponibiliza uma parte para falar da noção de competência, mas dá pistas de suas perspectivas.	D 2019
	EB14		Estuda o processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna, bem como o capital opera uma pedagogia voltada para a formação de indivíduos flexíveis e passivos.	A noção de competência é inserida na pesquisa como hipótese, resposta da questão estudada. Disponibiliza um capítulo para definir e abordar a noção de competência.	T 2019
	EB15	Educação	Analisa a concepção de educação da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) expressa na revista Indústria & Competitividade, compreendendo o período entre 2013 e 2018.	A educação por competências é posta como uma das conclusões do estudo, isto é, a concepção educacional da revista é baseada em três elementos, teoria do capital humano, pedagogia das competências e as competências socioemocionais, disponibiliza um subtítulo para abordar a pedagogia das competências	D 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 7, dos trabalhos acadêmicos que estudam as competências e estão vinculadas ao núcleo geral educação básica, 12 disponibilizam um subtítulo ou mais de um subtítulo para definir ou tratar da temática das competências e a relação dessas com a proposta da pesquisa. Observa-se, por exemplo, a tese EB2: a sua proposta está ligada as políticas de avaliação, investiga a política da avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do Pisa para educação básica pública brasileira entre 2000 e 2015. O autor parte da ideia de que a política das competências e das habilidades que regem a política de avaliação da OCDE exercem uma grande influência na educação básica brasileira discutindo-as em muitas partes do trabalho, pois elas se tornam um dos objetos centrais da pesquisa. Sublinha-se também a dissertação EB10, que discute sobre os termos empreendedorismo e pedagogia das competências no Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos: a pesquisa argumenta que tal programa é responsável por disseminar a

ideologia empreendedora na educação básica e, juntamente com essa ideologia, se insere a relação com a pedagogia das competências. A pedagogia das competências torna-se um ponto importante da fundamentação teórica da dissertação e categoria para analisar o uso do termo no Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos e, portanto, é disponibilizado mais de um subtítulo para tratar das competências.

Sublinha-se também, a dissertação EB15 a qual trata da concepção educacional que a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) expressa na *Revista Indústria & Competitividade*, compreendendo o período entre 2013 e 2018. A conclusão do trabalho é que a pedagogia das competências juntamente com a teoria do capital humano e as competências socioemocionais fundamentam a concepção de educação que é expressa na revista analisada. As competências entram na discussão de duas formas, como pedagogia das competências e as competências socioemocionais que decorrem dela. É disponibilizado um subtítulo para discutir acerca da pedagogia das competências e outro para as competências socioemocionais. Essas pesquisas assim como outras ilustradas no Quadro 7, de certa forma, tornam central a discussão sobre as competências ou as torna contribuintes para a alimentar a argumentação da tese ou dissertação.

Disponibilizar mais de um subtítulo do trabalho para referenciar e definir o termo competências é importante, principalmente, quando o uso da noção ou da expressão tem caráter decisivo no trabalho facilitando a análise sobre o posicionamento político-pedagógico dessas teses e dissertações. Melhor ainda, é quando o trabalho disponibiliza um capítulo ou mais para apresentar a discussão.

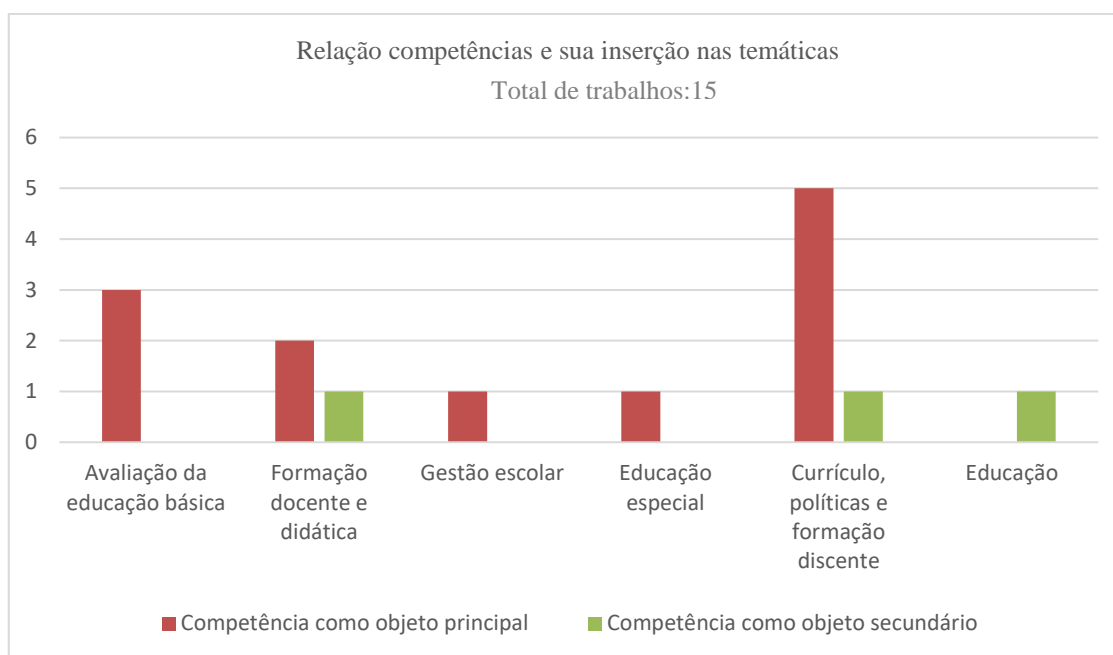
Nas teses e dissertações ligadas ao núcleo temático educação básica, houveram 5 trabalhos que enfocam as competências em um capítulo ou mais. Esses são trabalhos que têm como objetivo explícito trazer as implicações, a influência, os limites e as possibilidades da pedagogia das competências para o debate, ou seja, são trabalhos que tem como intenção fazer a discussão sobre a inclusão das competências na educação brasileira. Destaca-se, por exemplo, a dissertação EB1 e a tese EB5. A primeira se propõe a estudar as competências na Prova Brasil e a avaliação socioemocional do Projeto Senna buscando explicar o porquê que os novos direcionamentos das políticas educacionais brasileiras dão ênfase no modelo/educação/pedagogia por competências. A segunda, a tese EB5, busca investigar os limites e possibilidades da pedagogia das competências como fundamento teórico para a formação de professores e para a educação. O trabalho em sua proposta, explicita a ideia de que há limites e possibilidades dessa pedagogia e tenta analisá-los. A intenção nesse caso, é apontar e mesmo considerar os obstáculos em torno das competências na educação básica, mas também

considerar perspectivas ou possibilidades de ressignificação do termo. Ambos os trabalhos disponibilizam um capítulo ou mais para tratar da temática, uma vez que ela se torna ou implica no objeto principal de pesquisa. Mas, assim como tem trabalhos que explicitam mais em suas propostas a discussão sobre as competências, têm trabalhos que mencionam falar em competências ou em um tipo de competência, mas não discutem o uso do termo em um capítulo ou em subtítulo.

Nos trabalhos que se vinculam a educação básica houveram duas ocorrências de trabalhos que sequeem esse padrão, a tese EB6 e a dissertação EB13. A tese EB6, procura estudar pesquisas produzidas no campo da didática que ofereçam instrumentos que contribuam na educação básica com a aprendizagem e com o desenvolvimento de habilidades e de competências. Na anúncio da proposta da pesquisa já aparece que o termo competência será vinculado juntamente com os outros termos na argumentação da pesquisa, no entanto, apenas na introdução é apontado de forma breve algumas considerações sobre a noção de competência e sua inclusão nos documentos (LDB, PCNS) que regem a educação básica brasileira. A dissertação EB13, segue um padrão semelhante, debruçando-se sobre um tipo de específico de competência, as socioemocionais, ou seja, anuncia que a centralidade do estudo são as competências socioemocionais nas políticas curriculares buscando discutir como elas operam no currículo e a que fins elas servem. Não define um lugar em que discute ou fundamenta a ideia de competência, apenas em parágrafos espalhados pelo texto, inclusive na introdução, a pesquisa dá pistas acerca de suas escolhas e posicionamentos referente a educação por competências.

Em maior ou menor grau, as pesquisas que se debruçam sobre as competências no núcleo temático da educação básica, trazem algum tipo de discussão acerca da noção de competências, buscam conceituá-la, identificar suas implicações, influências, limites e paradoxos. Também, tentam entender a mobilização e operacionalização de algum tipo de competências. A inclusão das competências nas temáticas das pesquisas, ou seja, o diálogo da noção de competências com as temáticas gerais das pesquisas se dá, conforme a sistematização do Quadro 7 e o panorama específico é apresentado no Gráfico 3, dividido em seis grupos: (i) avaliação da educação básica, competências e (ii) formação docente e didática, competências e (iii) gestão escolar, competências e (iv) educação especial, competências e (v) currículo, políticas e formação discente e competências e (vi) educação e competências:

Gráfico 3: Imersão das competências nas temáticas que geram a proposta das pesquisas no núcleo educação básica.



Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro grupo, todos os trabalhos (3) partiram do horizonte de pesquisar as competências relacionadas com a avaliação da educação básica conduzindo as competências como um objeto principal, isto é, são pesquisas que buscam abordar a influência, a ênfase ou a relação das competências com a avaliação da educação básica. No segundo grupo, os 3 trabalhos relacionam as competências à formação docente e a didática, dos quais, 2 tratam das competências como objeto central e 1 apresenta as competências como tema secundário. Os trabalhos que tratam das competências como objeto central, inserem-se num universo em que estudam a influência, possibilidades e limites das competências sobre a prática e da formação dos docentes. A pesquisa que trata das competências como uma temática secundária parte da busca por elementos que vem da didática para contribuir, não apenas com o desenvolvimento de competências, mas da aprendizagem e das habilidades. Nos grupos de trabalhos relacionados a gestão da educação, a educação especial e educação, obteve-se 1 trabalho em cada grupo. O trabalho relacionado a gestão escolar e o trabalho relacionado a educação especial discutem as competências como objeto central: o primeiro estuda propriamente as competências do gestor escolar e o segundo estuda a percepção dos sujeitos sobre suas competências; o trabalho relacionado a educação (sem especificação se é voltado para educação básica ou superior) trata das competências como objeto secundário, no entanto, enfatiza fortemente a ideia da pedagogia das competências, estudando a concepção educacional de uma revista ligada ao setor empresarial, como esse setor entende as questões da educação e que consensos pretende gerar

na sociedade. As competências entram na discussão como um dos elementos que define a concepção educacional expressa na revista.

O grupo que relaciona a discussão sobre o currículo, políticas e formação discente engloba maior número de trabalhos (6), dos quais 5 trabalhos inserem as competências como objeto principal, ou seja, analisa o termo pedagogia das competências, torna as competências como hipótese de pesquisa, analisa possibilidade ou impossibilidades das competências e a operação de algum tipo de competência. E um trabalho analisa os documentos curriculares chegando no objeto das competências de forma secundária.

Quadro 8: Panorama geral do modo como as teses e dissertações relacionadas ao núcleo do Ensino Fundamental incorporam a noção de competências em suas propostas

		Proposta	Referência às competências	id
Ensino Fundamental EF	EF1	Investiga, a partir da ideia de novos letramentos (letramento midiático na educação) de que forma uma proposta didática com os novos letramentos pode contribuir com o desenvolvimento de competências midiáticas/audiovisuais de jovens estudantes entre 10 e 15 anos.	O trabalho estuda o <b>desenvolvimento de um tipo de competência</b> , a midiática. Para tanto, insere a noção de competência como um conceito importante para fundamentar a proposta e disponibiliza um subtítulo do trabalho para desmistificar o conceito de competência	D 2015
	EF2	O estudo procura caracterizar o comportamento argumentativo de crianças do ponto de vista da construção de competências argumentativas democráticas e suas possibilidades de ensinagem no trabalho com Língua Portuguesa.	Estuda um <b>tipo de competências</b> , mais especificado, as competências argumentativas. A noção é inserida na proposta num subtítulo onde trata-se do conceito que o autor adota para fundamentar sua análise.	T 2016
	EF3	Estuda as contribuições da metodologia ativa para a mobilização de competências comunicativas de crianças na resolução colaborativa de problemas considerando a inserção de novos letramentos (mídias e das tecnologias na escola).	Se dedica a <b>um tipo de competências</b> , as comunicativas, o trabalho disponibiliza um capítulo para abordar o conceito de competência e definir a perspectiva de competência adotada.	T 2016
	EF4	Tem como proposta implementar um projeto de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais e verificar como elas se relacionam e influenciam no desempenho escolar dos estudantes na disciplina de Matemática.	É tratado da <b>competência socioemocionais</b> com foco no seu desenvolvimento e suas contribuições no desempenho dos estudantes, a noção de competência é inserida juntamente com o termo socioemocional, há na introdução uma definição de competência, não há uma parte no trabalho para tratar da noção de competência em si.	D 2017

	EF5	Identifica as relações de poder manifestas no processo de revisão do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Itajaí (SC), considerando as políticas educacionais, as teorias curriculares e as discussões atuais abordadas no contexto nacional e local.	Faz considerações sobre o currículo <b>por competências</b> como uma teoria curricular em discussão atual e apresenta alguns trechos das falas dos professores entrevistados sobre a mudança provocada no currículo Disponibiliza um subtítulo	D 2015
--	-----	--	---	-----------

Fonte: Elaborado pela autora.

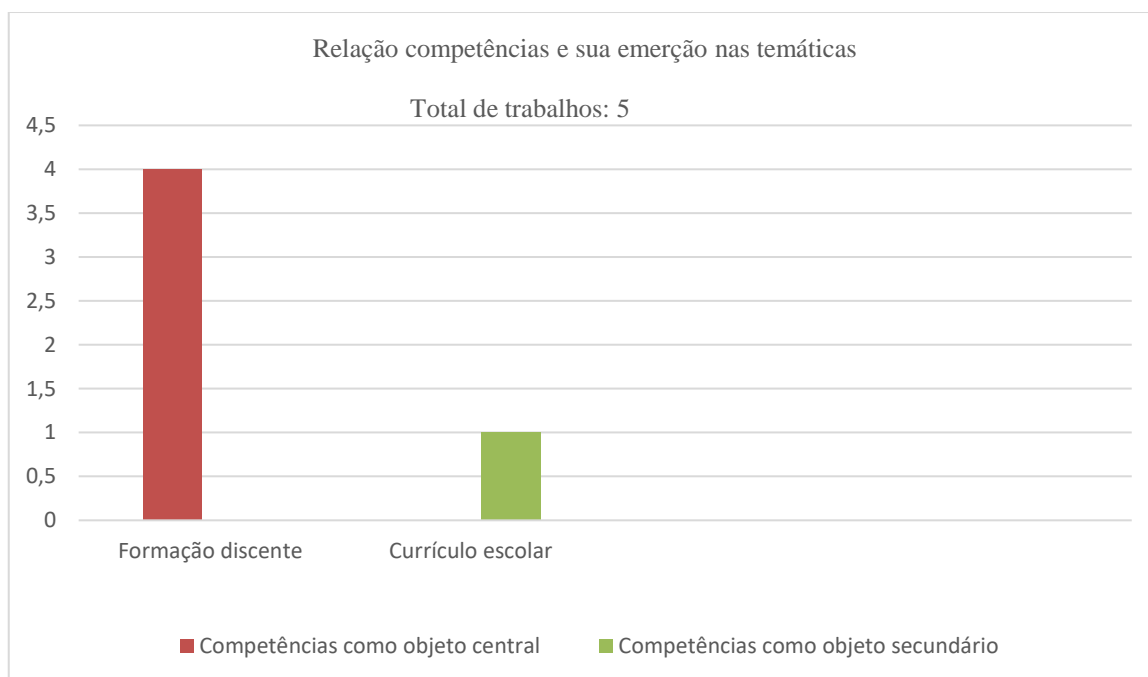
Conforme o Quadro 8, a maioria dos trabalhos (3) que se vinculam ao ensino fundamental disponibilizam um subtítulo para inserir a temática das competências e dialogar com a proposta da pesquisa. Observa-se, por exemplo, a dissertação EF1 e a EF5: a primeira propõe-se, relacionado a formação discente, investigar contribuições de uma formação para o desenvolvimento de competências midiáticas, portanto, o conceito de competência é inserido como fundamento da pesquisa, uma vez que estuda um tipo de competência. A pesquisa disponibiliza um subtítulo onde anuncia que tratará de desmistificar o conceito de competência na educação, ou seja, anuncia de antemão que tratará de trazer uma discussão ou reflexão sobre as competências; a EF5 estuda o currículo escolar do Ensino Fundamental e a expressão das manifestações de poder. O trabalho anuncia que desenvolverá a argumentação considerando teorias curriculares em discussão atualmente e abordadas no contexto nacional e local, uma dessas teorias é identificada como currículo por competências sobre o qual é disponibilizado um subtítulo para fazer algumas considerações. Como será abordado no Gráfico 4, a dissertação EF5, embora disponibiliza um subtítulo para dialogar com educação por competências, insere a temática como objeto secundário para corroborar com a argumentação central do trabalho.

Do restante dos trabalhos (2) vinculados ao Ensino Fundamental, a tese EF3 disponibiliza um capítulo para abordar as competências no qual estuda a mobilização de competências comunicativas. Tal tese estuda um tipo de competência como acontece com os outros 3 trabalhos desse núcleo temático, no entanto, o diferencial desse trabalho é a disponibilização de um espaço maior para tratar das competências. O outro trabalho, a dissertação EF4, também se centra no estudo específico das competências socioemocionais, porém diferentemente da tese EF3, disponibiliza pouco espaço para tratar das competências, apenas na introdução do trabalho.

Os espaços para o emprego e diálogo das competências nas propostas dos trabalhos variaram bastante, nos 29 trabalhos analisados há um conjunto que tem como objeto central as competências ou algum tipo de competências, mas com pouco espaço para introduzir conceitos e implicações das competências, assim como, há trabalhos que tem como objeto central as

competências ou um tipo de competência e destinaram um espaço maior. Conforme o Gráfico 4 é possível perceber a quantidade de trabalhos relacionados ao núcleo temático ensino fundamental que trazem as competências como objeto central e as temáticas ou subtemas que dão origem a proposta dos trabalhos:

Gráfico 4: Imersão das competências nas temáticas que geram a proposta das pesquisas no núcleo ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos trabalhos (4) direcionam suas propostas para tratar da mobilização/desenvolvimento/construção de algum tipo de competência nas propostas para a formação discente no ensino fundamental; 2 trabalhos tratam das competências comunicativas e argumentativas, estando preocupados com contribuições e formas de desenvolver essas competências; 1 trabalho trata das competências socioemocionais; e 1 que trata das competências midiáticas. Esses 4 trabalhos trazem as competências como objeto central, elas se tornam os núcleos da discussão. E 1 trabalho trata das competências como objeto secundário. Conforme observa-se no Gráfico 4, no ensino fundamental a maior preocupação das pesquisas referentes as competências são com a formação discente, isto é, com o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

Em um panorama geral, nos outros núcleos do Ensino Médio e Educação Básica, houve essa preocupação também, no entanto, as questões relacionadas as implicações das competências nos currículos, na avaliação (local, nacional e internacional), formação de



professores, a busca por limites, paradoxos e possibilidades das competências também foram preocupações manifestadas nos trabalhos. Os trabalhos disponibilizam, na maioria, um capítulo ou um subtítulo onde anunciam emergir considerações, detalhes, concepções, discussões sobre a educação por competências, o que demonstra uma tentativa de explicitar e fundamentar a argumentação e o raciocínio da tese ou dissertação e apontar que as competências estão longe de serem entendidas como um modelo consensual. Apenas 5 trabalhos disponibilizam um pouco espaço (parágrafos espalhados ao longo do texto) para tratar das competências.

Todos os trabalhos analisados (29) apontam o patamar de discussão que se estrutura em torno da educação por competências, pois somando os trabalhos de todos os núcleos temáticos (Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio) que tomam as competências como objeto principal da proposta, totaliza-se 22 trabalhos, apenas 7 tornam as competências como objeto secundário, mesmo assim, fizeram uma escolha em trazer as competências para contribuir com suas argumentações ou o caminho escolhido da pesquisa levou a tese ou a dissertação a ter que tratar a respeito. Assim, esses trabalhos tem a responsabilidade de apresentar suas fundamentações, posicionamentos e conceitos em torno da educação por competências. Veremos a seguir o que dizem esses trabalhos nos espaços que destinaram para tratar das competências.

#### **4.3 Posicionamento em relação a inserção das competências na educação básica**

O termo competências, ao longo dos tempos, passou por vastas incorporações e enfoques advindos das áreas que usam o termo e que dão às competências significados, possibilidades e limites. Por essa razão, a ideia de competência é formada de um construto, polissêmico e adverso, que gera polêmicas e posições controversas. Sacristán (2011) ao indagar sobre a que mundo nos leva a educação escolar diluída em competências, comenta que para uns, educar por competências “conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias do mercado global”, nessa ocasião, educar por competências significa uma formação que é sinônimo de adaptação ao sistema de produção e competição, tal qual pontuado no capítulo anterior. Para outros, segue Sacristán (2011, p.8), educar por competências é “um movimento que enfoca a educação como adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque dos grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos [...] da educação”, tal posição explicita que são definidos os comportamentos, as atitudes, os conhecimentos e habilidades esperadas do cidadão e

profissional do século XXI, os quais são treinados na educação escolar em um processo de adestramento. Já para outros, educar por competências nos coloca “diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos poucos funcionais, obtendo assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva” (SACRISTÁN, 2011, p. 8). No capítulo anterior, esses posicionamentos foram condensados em dois grandes núcleos de considerações sobre a educação por competências: um que considera a educação por competências como retroativa, ou seja, que faz críticas assíduas às competências por formarem um modelo de formação vazia e limitada que submete a educação escolar aos ditames do sistema econômico; o outro núcleo considera a educação por competências como oportunidade ou mesmo promessa de superação da educação de seu estado atual sendo uma defesa da educação por competências. Se a educação por competências é uma promessa de superação dos problemas educacionais, ela ainda não se realizou, pode, então, ser ilusória. Além disso, a maior parte dessa promessa é refutada pelas próprias contradições do discurso que embasa essa promessa como foi possível concluir, principalmente, partir de Laval (2004), Sacristán (2011), Silva (2003; 2015) e Masschelein e Simons (2014). Assim, o que se assinala é uma noção de educação por competências que opera com um significado de educação e um conceito de formação limitado para ser fundamento das políticas educacionais e princípio organizador do currículo e das práticas educativas.

No contexto da educação brasileira, num período em que a formação tem sido, em grande parte, regida na e pela BNCC, documento que adota o termo competência para organizar a educação escolar, a discussão acadêmica, das teses e dissertações publicadas no período de emersão da BNCC não se distancia do cenário de posições que se alinham a educação por competências e de posições que se alinham às críticas dessa educação. Na perspectiva da presente análise, acerca dos posicionamentos das teses e dissertações em educação, publicadas no período de 2015-2019, sobre a educação por competências inserida na educação básica brasileira; é possível identificar esses dois núcleos de posicionamentos, um que se alinha às críticas quanto a relação educação escolar e competências e, outro núcleo que se alinha a defesa, ou que vê o termo competências com um olhar otimista na educação básica brasileira seja no ensino médio, ensino fundamental ou educação básica num sentido geral.

Quadro 9: sistematização dos posicionamentos acerca das competências e Ensino Médio das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019

Trabalhos (teses e dissertações) 2015-2019		Síntese geral da argumentação das teses e dissertações	Posicionamento
Ensino Médio  EM	EM1	A educação por competências é uma forma de formação aligeirada baseada nos princípios capitalistas de adaptação, flexibilidade e empregabilidade.	Se alinha às críticas
	EM2	Cita o relatório Delors, as competências acompanham as necessidades da sociedade e da postura ativa na resolução de problemas.	Se alinha à defesa
	EM3	Há limitações teóricas e paradoxos quanto ao ensino por competências.	Se alinha às críticas
	EM4	A educação por competências atende a um projeto ideológico e hegemônico centrado na empregabilidade.	Se alinha às críticas
	EM5	Formação por competências está relacionada com o desenvolvimento daquilo que os estudantes (autonomia) precisam para resolver problemas.	Se alinha à defesa
	EM6	Uma educação crítica está relacionada com o desenvolvimento de competências.	Se alinha à defesa
	EM7	A educação por competências representa uma pedagogia hegemônica e neoliberal pautada em um pragmatismo pobre.	Se alinha às críticas
	EM8	O autor faz um levantamento de pesquisas sobre o que dizem sobre competências, habilidades e TRI, defende que as competências e as habilidades representam uma forma de o que entende por conhecimento no Enem. Não há mais explicações	Não há posição
	EM9	Há limitações acerca da pedagogia das competências que implicam na fragmentação da formação e secundarização do conhecimento, uma vez que só se considera o conhecimento útil para as demandas neoliberais.	Se alinha às críticas

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) que tem como foco de pesquisa o ensino médio e as competências, explicitam que a formação por competências está relacionada com uma semiformação representada na ideologia neoliberal ou explicitam como uma educação crítica preocupada com a resolução de problemas do século XXI. No caso, os posicionamentos que advogam que a educação por competências traz como consequência a semiformação, argumentam que a resolução de problemas a qual a educação por competências defende tem um sentido muito restrito, porque, devido a uma influência ideológica, o ensino da resolução de problemas centra-se em alguns problemas e em alguns conhecimentos. Em uma sociedade democrática e plural, onde há mudanças repentinas é normal a necessidade de tomada de decisões a todo o instante, portanto problemas de ordem tecnológica, científica, econômica, ética, política e religiosa surgem das diversas ações humanas e demandam a tentativa de resolução, é a forma como o ser humano evolui em seu meio e modifica a comunidade. Assim,

capacidades de resolução de problemas são importantes na educação escolar e o desenvolvimento dessas capacidades implicam no desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Esse fato validaria a defesa da educação por competências, pois se educar por competências trás o desenvolvimento da criticidade e autonomia e a prontidão para a resolução de problemas, então ela nos traria avanços. Mas, a preconização de uma educação para a resolução de problemas se torna semiformação ao banir ou menosprezar a complexidade e amplitude dos problemas que os estudantes se deparam e irão se deparar ao longo da vida. Não é possível adiantar muitos desses problemas, eles são para nós uma categoria insondável. No entanto, é possível construir conhecimentos e princípios fundados na ciência, na tecnologia, nas tradições, na história, na filosofia, etc. para lidar com os inúmeros problemas sempre postos.

O erro da educação por competências é que ao carregar a ideologia neoliberal, os conhecimentos perdem a sua amplitude e seus fundamentos científicos, filosóficos, tecnológicos e passam a ser conhecimentos enxugados a nível de tonarem-se um saber-fazer para resolver problemas os quais também perderam sua complexidade. Como na ideologia neoliberal, a preocupação é com o desempenho do ser humano no mundo do trabalho, a educação para a resolução de problemas se centra nesta única questão e os conhecimentos necessários para as competências não precisam ter toda a carga de fundamentação das áreas do saber, disso decorre, o status de utilidade de algumas áreas do saber e, equivocadamente, de inutilidade de outras áreas como a das humanidades e das artes.

O desenvolvimento das competências fica relacionado com um pragmatismo pobre, pois ao final de contas, o que vale é ensinar o estudante a desempenhar uma tarefa, a agir, de forma eficaz, o foco não é no conhecimento, é na ação. Em decorrência, a secundarização do conhecimento, adaptação, flexibilidade, formação aligeirada e empregabilidade são representativos de o que significa, para as teses e dissertações analisadas, educar por competências no ensino médio da educação brasileira. Essa conclusão também se repete, de forma mais geral, nos posicionamentos acerca de educar por competências na educação básica como um todo, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10: Sistematização dos posicionamentos acerca das competências e educação básica das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019.

Teses e dissertações 2015-2019		Síntese geral da argumentação das teses e dissertações	Posicionamento
<b>Educação básica EB</b>	<b>EB1</b>	A pedagogia das competências é uma pseudoformação, ligada ao projeto neoliberal, desvaloriza o pensamento complexo e conceitos.	Se alinha às críticas
	<b>EB2</b>	A pedagogia por competências tem um forte viés mercadológico, elas são creditadas em nome de uma falsa preocupação do neoliberalismo com questões sociais, é também herança da política das competências e habilidades da OCDE e de instancias internacionais.	Se alinha às críticas
	<b>EB3</b>	Centra a ideia da pedagogia das competências como aliada ao um movimento de reforma do estado e o fortalecimento do capitalismo, vem da ideologia neoliberal, que necessita de pessoas flexíveis e adaptáveis, prega a ideologia da falsa empregabilidade.	Se alinha às críticas
	<b>EB4</b>	As competências como fundamento da educação e da prática docente torna-se um problema para a formação em sentido alargado, pois representa uma ideologia de base pragmática (um pragmatismo pobre) fundada nos princípios do capitalismo.	Se alinha às críticas
	<b>EB5</b>	A educação por competências se mostra em suas limitações com um sentido negativo, por ser uma razão instrumental, herança de sua vinculação com o mundo do trabalho e aliança com os interesses capitalistas, porém, é possível superar fazendo um contraponto a partir da ideia de competência comunicativa de Habermas.	Se alinha às críticas, vê possibilidades de superação da ideia de competências.
	<b>EB6</b>	As competências têm um viés problemático e polissêmico e tem ligação com o capitalismo e restrita ao saber fazer que desconsidera conhecimentos, no entanto é possível compreende-la no âmbito escolar com uma perspectiva mais didática, a que considera o conhecimento.	Se alinha à defesa, considera as críticas como reais, porém vê possibilidades de ressignificação da ideia.
	<b>EB7</b>	As competências no âmbito educacional são indispensáveis para que não se perca de vista os objetivos educacionais e para o desempenho do gestor escolar	Se alinha à defesa
	<b>EB8</b>	Define apenas o conceito de competência com o qual irá trabalhar.	Não identificado
	<b>EB9</b>	Considera que nos ditames que as competências se alinham, que elimina a criticidade, o conhecimento e a autonomia, as competências representam uma educação para a adaptação do sujeito a realidade e não educação para superar a realidade, uma formação administrada.	Se alinha às críticas.
	<b>EB10</b>	Crítica a ideia de aprendizagem ao longo da vida, por estar sob uma leitura empreendedora, a pedagogia das competências segue esse padrão, atualmente é uma ideologia empreendedora advinda do neoliberalismo que propõem uma formação aligeirada	Se alinha às críticas

	<b>EB11</b>	Faz uma crítica diretamente a BNCC e sua ligação com a pedagogia das competências, a crítica concentra-se no caráter esvaziador dos aspectos históricos, filosóficos, artísticos e científicos da pedagogia das competências e sua ligação com o empresariado.	Se alinha às críticas
	<b>EB12</b>	Pondera possibilidades quanto a BNCC. No entanto, aponta para uma tendência mundial das competências, a aproximação do perfil gerencialista das competências e o neoliberalismo, a impossibilidade de a escola desenvolver competências, pois elas se evidenciam nas situações concretas da prática social e a possibilidade de formação administrada.	Se alinha às críticas
	<b>EB13</b>	Aponta a influência internacional referente a educação por competências no Brasil, a ligação com a ideologia neoliberal, tem foco no desempenho e adaptação, especificado para as competências socioemocionais significa o capitalismo das emoções.	Se alinha às críticas
	<b>EB14</b>	A educação por competências carrega um fator ideológico do capitalismo, substitui a qualificação, fica presa ao desenvolvimento passivo, flexível e adaptável, e à ideia de desempenho.	Se alinha às críticas
	<b>EB15</b>	A pedagogia das competências é a expressão da ideologia do empresariado, aliada com a teoria do capital humano é um mecanismo de conformação humana aos ditames neoliberal.	Se alinha às críticas

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos trabalhos que se alinham às críticas à educação por competências no núcleo da educação básica, reaparece os argumentos que apontam a centralidade desse tipo de formação na ideologia neoliberal, também na matriz condutivista e a consequente ideia de pseudoformação. Em linhas gerais, essas teses e dissertações seguem com a defesa de que educar por competências, pelos motivos de haver foco em um tipo de conhecimento e desvalorização dos outros e estar atrelado a uma ideologia capitalista, é uma forma eficaz de menosprezar o pensamento complexo, a formação de conceitos com o esvaziamento dos aspectos científicos, filosóficos e artísticos da educação escolar. Assim, educar por competências é, na argumentação dos trabalhos, um embate para uma educação em um sentido de formação humana alargada. Além disso, essas teses e dissertações trazem também, tal qual pontuado no capítulo anterior a partir de Ramos (2006), Silva (2003), Fávero; Tonieto; Silva (2021), Masschelein e Simons (2014) e Laval (2004), os argumentos da impossibilidade de se desenvolver competências na educação escolar, da falsa empregabilidade, da falsa preocupação com as questões sociais e da formação administrada.

Segundo as teses e dissertações que se alinham as críticas da educação por competências, a atividade escolar é um processo de aquisição teórica e de trabalho intelectual com o conhecimento fundamentado nas áreas do conhecimento articulado com a prática e com a ação, mas não é possível reproduzir a prática integralmente com a sua complexidade e

nuances, uma vez que, primeiramente a ação e a prática estão sempre em trabalho de reconfiguração e não é possível adiantar muitas tarefas em que a prática e ação serão concretizadas. Portanto, as competências são desenvolvidas no âmbito das situações concretas da prática social e profissional e não na escola. Nessa mesma linha de raciocínio, preparar os estudantes na escola para tonarem-se empregáveis, no sentido de aprenderem a resolver problemas ou desempenhar tarefas de forma eficaz para se tornarem empregáveis, não passa de um falso discurso da ideologia neoliberal, primeiro porque não é possível preparar para a tarefa, também porque na complexidade e rapidez da transformação da prática social e profissional, não é possível a educação escolar promover uma garantia de emprego, isto foge da possibilidade e da natureza da educação escolar. Além disso, sugerem as teses e dissertações analisadas, que o viés ideológico e mercadológico da noção de competências, inserida na formação escolar, difunde uma preocupação com as questões sociais que é uma roupagem, um disfarce que tenta garantir a magia das competências na educação básica e, ao contrário de o que parece, dificulta que os estudantes das camadas populares tenham acesso à construção intelectual e ao trabalho com o conhecimento teórico sendo um mecanismo de conformação ou de adaptação do ser humano a sua realidade e não de superação. Nesses princípios e por se tratar de uma formação cada vez mais impositiva nos currículos escolares e na organização da prática educativa, a educação por competências na educação básica é uma formação administrada que coloca a educação escolar na condição de submissão.

Por outro lado, há também argumentos gerais identificados nas teses e dissertações que se alinham à defesa da educação por competências na educação básica. Primeiramente, elas defendem que as competências relacionadas a educação são garantia para que não se perda de vista os objetivos educacionais, é um princípio de organização escolar e uma forma mais fácil de organizar, alcançar e avaliar os objetivos educacionais. As competências também, sob um ponto de vista, são defendidas como proponentes de um ambiente favorável para uma boa aprendizagem e para a resolução de problemas. Essa característica é importante para a defesa das teses e dissertações analisadas, uma vez que argumenta que a demanda da sociedade atual e as sugestões dos mecanismos internacionais apontam para a necessidade do preparo para a postura de resolver problemas e da tomada de decisão. Segundo esse raciocínio, as competências mesmo com uma raiz neoliberal e fundada no ideal condutivista do desempenho, comportamento e do saber fazer, podem ser resignificadas no âmbito escolar e serem adotadas em uma perspectiva mais didática e que considera os conhecimentos. Esse argumento é predominante nas teses e dissertações que tem como foco o ensino fundamental e as competências, como é possível perceber no Quadro 11:

Quadro 11: Sistematização dos posicionamentos acerca das competências no ensino fundamental das teses e dissertações em educação publicados no período 2015-2019.

Teses e dissertações 2015-2019		Síntese geral da posição/argumentação das teses e dissertações	Posicionamento
<b>Ensino fundamental EF</b>	EF1	A inserção das competências no currículo escolar se deu de forma curta e que os professores têm dificuldades de implementar e mesmo entender esse conceito.	Faz comentários que se alinham às críticas, mas não demonstra um posicionamento claro.
	EF2	Há uma perspectiva que caracteriza as competências na educação como voltadas ao adestramento, empregabilidade e flexibilidade, esteve voltada ao tecnicismo, mas tem outra perspectiva que considera o desenvolvimento de competências correspondente ao desenvolvimento do pensamento crítico	Se alinha à defesa
	EF3	Há perspectivas que relacionam as competências na educação como ligada a produtividade, desempenho e o saber fazer, no entanto, não se assume a competência como princípio de organização curricular assume como categoria cognitiva	Se alinha à defesa
	EF4	o termo competência é velho, vem do contexto empresarial, mas é um novo construto ao ser desenvolvida em uma perspectiva coletiva	Se alinha à defesa
	EF5	Competências estão associadas aos atributos flexíveis das pessoas, motivação e personalidade, as competências socioemocionais contribuem com o desempenho.	Se alinha à defesa

Fonte: Elaborado pela autora.

As teses e dissertações com foco no ensino fundamental e competências apresentam um diferencial, pois a maioria desses trabalhos (4) trazem trechos de argumentação que se alinham a defesa da educação por competências. Salvo a exceção de um trabalho que não demonstra posicionamento claro, houve um equilíbrio entre os trabalhos que adotam o termo competências em seus escritos e defendem uma perspectiva das competências sem considerar as suas limitações (2), e os trabalhos que investigam as competências na educação por uma perspectiva otimista, porém consideram as limitações das competências (2). Esses 2 trabalhos, que não negligenciam a limitação da proposta de educar por competências, chegam a mencionar que a noção está ligada numa proposição ideológica do neoliberalismo e carrega um sentido de educação adestrada e tecnicista na qual são definidas habilidades para serem treinadas na educação escolar a fim de educar para a resolução de problemas e para o bom desempenho nas tarefas, o que é herança do condutivismo. No entanto, as pesquisas também consideram que na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, o uso do termo pode ser empregado pelo viés de outra perspectiva, afirmando que desenvolver competências pode ser

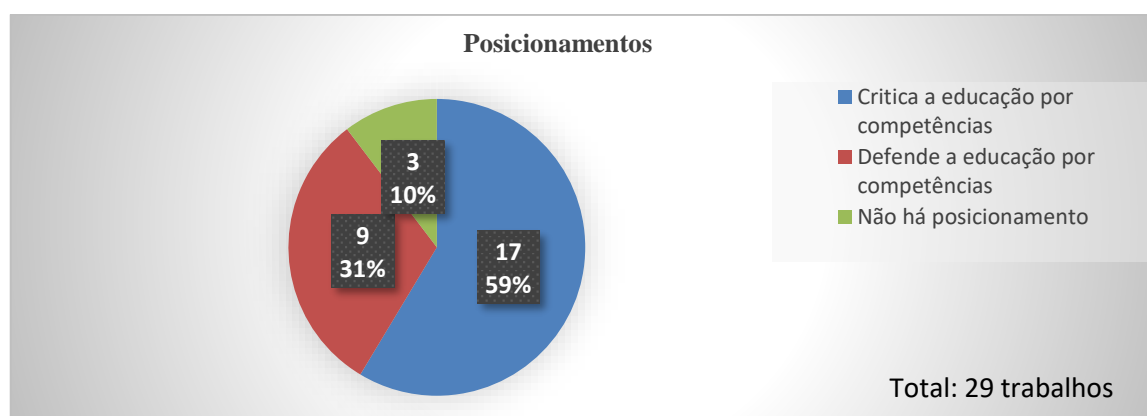


resignificado a partir de um significado de educação que mobiliza o pensamento crítico, contribui com a formação do desempenho dos estudantes nas matérias estudadas e vai além da aquisição de um conhecimento, pois atribui funcionalidade ao conhecimento.

Nessa ideia, as teses e dissertações tomam as competências como condição para o desempenho e operacionalização do conhecimento (teórico e prático), também, é o que se espera dos estudantes para tomarem decisões que são solicitadas na realidade social. Portanto, a partir da análise dos argumentos das teses e dissertações que se alinham à defesa das competências no ensino fundamental, é possível inferir que as competências são tomadas como princípio macro para a organização curricular e da prática educativa com a perspectiva de que a organização da formação escolar em competências é um avanço em termos educativos. Apenas um trabalho desse grupo, mesmo que se alinha a favor do ensino por competências, nega que as competências possam ser a grande base de organização curricular devido a possibilidade de se cair em erros, esse trabalho propõe assumir as competências apenas como categoria cognitiva.

Considerando os três grupos de teses e dissertações, as do ensino médio, as da educação básica e as do Ensino Fundamental, 17 trabalhos (ver gráfico 5 a seguir) tratam em suas argumentações de elementos, fatos ou fenômenos que se alinham às críticas da educação por competências, em alguns casos, os trabalhos não necessariamente explicitam que objetivam fazer uma crítica às competências, no entanto, suas escolhas teóricas e o grande núcleo de suas argumentações tecem as críticas. São 9 trabalhos que alinham suas argumentações a defesa da educação por competências as quais analisam as contribuições ou o modo de desenvolver algum tipo de competências e 3 trabalhos em que a argumentação é muito reduzida para se identificar o alinhamento da argumentação.

Gráfico 5: Posicionamentos das teses e dissertações em educação no período 2015-2019 acerca da educação por competências na educação básica brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora.

A base central das críticas em relação a educação por competências concentra-se no que o referencial teórico dos mais diversos intelectuais nacionais e internacionais (RAMOS, 2006; 2001; SILVA, 2003; 2018; LAVAL, 2004; SACRISTÁ, 2011; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) já apontavam, isto é, que do alinhamento da educação escolar à pedagogia das competências nasce uma formação influenciada pelo discurso neoliberal da empregabilidade que dita uma forma de desenvolver a adaptação e a flexibilidade dos estudantes, para não só se adaptarem ao século XXI, como também, para serem pessoas passivas adaptadas a um sistema inflado e competidor que almeja o enriquecimento dos já ricos e do sistema econômico. Nesse esquema, a educação se torna negócio e as competências uma falsa promessa de empregabilidade, falsa preocupação com as questões sociais e com o pensamento crítico, assim como, uma falsa preocupação com os conhecimentos científicos, técnicos, filosóficos, históricos e artísticos de uma formação alargada, uma vez que a preocupação é apenas com um conhecimento útil, habilidoso que gere bons desempenhos definidos em razão de o que o ideal capitalista exige. A maioria (17) das teses e dissertações analisadas corroboram com essa perspectiva e oferecem trechos<sup>8</sup> em que revelam elementos que apontam para essas críticas às competências, como é possível concluir no Quadro 12:

Quadro 12: Posicionamentos que revelam crítica às competências.

(1) “podemos compreender que a qualificação pela noção de competência, <b>de empregabilidade e de flexibilidade</b> é uma qualificação que busca atender exclusivamente aos <b>interesses do capital</b> , sendo que os documentos destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que possuem estes princípios enquanto norteadores da organização do ensino são a expressão da <b>subsunção</b> da educação aos <b>interesses do capital</b> e que possuem a intencionalidade de oferecer uma educação pautada no conhecimento fragmentado, um curso de <b>formação aligeirado</b> ” (grifo nosso)
(2) “sobre a relação <b>entre competências e conteúdo</b> , a prioridade é dada ao desenvolvimento de competências. Os conteúdos então deixam de ser tão relevantes e, algumas vezes, é apresentado de forma <b>confusa e desarticulada</b> . Observa-se, ainda, que, diante da relevância dada as competências, os alunos deixam de conhecer algumas ideias críticas dos autores que fundamentam os conteúdos, visto que estas são apresentadas de forma fragmentada, limitando assim, em nosso entendimento, o contato dos alunos com estas <b>visões críticas do mundo</b> ” (grifo nosso)
(3) “ <b>A noção de competência</b> para educação brasileira tornou-se um marco na implantação da reforma curricular a partir de 1990 do século passado, mediante as reformas das políticas educacionais que se articularam com o projeto de <b>desenvolvimento</b> em consonância com <b>a política de ajuste econômico do Estado neoliberal brasileiro</b> ” (grifo nosso)
(4) “o pensamento educacional pós-moderno, de base neoescolanovista e neoconstrutivista, fundamenta a <b>pedagogia das competências</b> e o <b>‘aprender a aprender’</b> é o lema representativo das <b>ideologias</b> que legitimam a <b>sociedade capitalista</b> . [...]Essa pedagogia das competências, difundida na pós-modernidade, considera o conhecimento como um instrumento empregado no processo de <b>adaptação</b> do indivíduo ao meio, sendo sua validade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua <b>viabilidade ou utilidade</b> ” (grifo nosso)
(5) “a formação por <b>competências</b> , orientada pela BNCC parece dar sentido à práticas do agir <b>pragmático</b> , desvinculando a base teórica das competências, valorizando a prática e desconsiderando a importância da teoria [...]. Como implicações da formação proposta, pode-se <b>pensar na fragmentação formativa</b> e a elevação da qualificação técnica dos futuros trabalhadores” (grifo nosso)

<sup>8</sup> Cada trecho citado corresponde a uma dissertação ou tese em educação publicada no período de 2015-2019.

(6) "Ao nível do discurso apresentado de forma muito <b>sedutora</b> , a <b>pedagogia das competências</b> tem por objetivo superar os conhecimentos fragmentados, conciliando teoria e prática, ou seja, formando para a vida. No entanto, <b>é uma roupagem</b> que esconde o fato de que, na realidade, tende a <b>contribuir para retirar das classes populares a possibilidade de apreensão dos conhecimentos teóricos</b> , à medida que o capital não demanda altos níveis de conhecimentos para a grande parcela da classe trabalhadora" (grifo nosso)
(7) "A <b>pedagogia das competências</b> é fruto do processo de ressignificação da teoria do <b>capital humano</b> e do abandono da promessa do caráter integrador da escola. Assim, a lógica das competências e habilidades, ao contrário do que parece ser, em sua essência estimula a criação de trabalhadores <b>flexíveis, adaptados</b> à nova dinâmica de produção do capital, transformando-os em cumpridores de múltiplas tarefas instrumentais". (grifo nosso)
(8) "ensinar por <b>competências</b> pode causar um grande <b>retrocesso</b> no processo de ensino aprendizagem, [...] promovendo <b>apropriações aligeiradas dos conteúdos</b> e uma educação apenas preocupada em profissionalizar os jovens, o que deixaria de lado os conteúdos historicamente produzidos." (grifo nosso)
(9) "Diante do debate sobre <b>as competências</b> , depreende-se que elas cumprem o papel de atualizarem respostas aos requerimentos dos setores produtivos do capital. Suas orientações refletem em demasia <b>conteúdos instrumentais e pragmáticos</b> , e a <b>ausência de uma formação pela emancipação crítica e realização humana</b> ". (grifo nosso)
(10) "Não se busca uma formação baseada em um <b>conhecimento empírico, marcadamente técnico</b> , como propõe a <b>Pedagogia da Competências</b> , mas sim um conhecimento crítico-interpretativo acerca do mundo, da cultura, do cotidiano, preocupado com a sua abordagem crítico". (grifo nosso)
(11) "o <b>modelo de competências</b> existe e não deve ser ignorado, mas ao ser apresentado de forma parcial, função de servir de suporte à organização social do <b>capitalismo flexível</b> , será encarado como <b>uma noção ideologizada</b> que opera em níveis analíticos da aparência". (grifo nosso)
(12) "afirmamos com todas as letras que a <b>pedagogia das competências</b> , ao <b>secundarizar os conteúdos</b> escolares mais desenvolvidos, transforma o <b>ensino e a aprendizagem num engodo</b> . Tal pedagogia <b>desarma os indivíduos</b> das camadas populares, os enfraquece na luta contra a classe dominante pela sua libertação. Aliás, reiteramos que a pedagogia das competências tem justamente o papel de <b>adaptar os</b> indivíduos à ordem capitalista, bem como às suas demandas, o papel secundário dos conteúdos escolares só reforça esta posição". (grifo nosso)
(13) "as <b>limitações</b> da abordagem <b>por competências</b> , diante do desafio de educar para a cidadania razoável, [são] apresentadas em três eixos. O primeiro diz respeito a estreita relação entre as teorias da <b>competência</b> e a <b>formação administrada</b> , dado o alto grau de prescrição curricular estabelecido pela BNCC. O segundo, recupera a inserção de termos do <b>ideário neoliberal</b> como a eficiência, igualdade formal e excelência [...]. O terceiro eixo [...], a escola, por sua natureza, <b>não teria condições</b> para tal tarefa [desenvolver competências], pois sua prioridade seria possibilitar a apropriação do conhecimento em diálogo com a prática e não o contrário". (grifo nosso)
(14) "a forma como as <b>competências</b> socioemocionais têm sido apresentadas <b>secundariza o conhecimento</b> escolar, reflexo da progressiva psicologização e consolidação do <i>ethos</i> terapêutico contemporâneo". (grifo nosso)
(15) "caminhamos na direção de identificar a <b>noção de competências</b> como uma (nova?) expressão das mudanças do padrão de sociabilidade, cimentada <b>ideologicamente pelas noções de capital humano</b> e capital social". (grifo nosso)
(16) "a pedagogia das competências consiste numa concepção de educação que está subordinada à lógica do <b>processo produtivo</b> , tal como a teoria do capital humano". (grifo nosso)
(17) "a ' <b>utilidade</b> ' do conhecimento tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pelas orientações da <b>formação por competências</b> . Tal filiação explicaria, segundo nossa análise, grande parte das <b>limitações apresentadas pelas formulações</b> do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos". (grifo nosso)

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos posicionamentos que evocam as competências na educação como uma estratégia da ideologia neoliberal amparada pelas noções de capital humano e da formação fragmentada ou administrada, têm posicionamentos que elucidam que as competências são referenciais para dar status a utilidade de alguns conhecimentos em detrimentos dos outros, sintoma da ideologia neoliberal tal como Nussbaum (2015) aponta. A secundarização do

conhecimento mais elaborado, principalmente o teórico, também é citado como consequência da educação por competências retirando dos sujeitos a possibilidade de acesso aos conhecimentos necessários para a posição crítica, investigação e interpretação do mundo. Ou seja, nessa perspectiva, educar por competências leva a negação do tornar o mundo público para o estudante. Se articular essa posição com a reflexão de Masschelein e Simons (2014) quanto a educação e a profanação do mundo com todos os elementos de suspensão, igualdade, profanação, atenção ao mundo, tecnologia, amor, preparação e responsabilidade, é possível notar que educar por competências é a negação da possibilidade dos estudantes e da prática educativa de profanação do mundo e da atuação desses elementos na educação escolar. Assim, a educação por competências, da forma como se enraíza na educação do século XXI e atende a ideologia capitalista, se mostra como uma proposta frágil e ao mesmo tempo contraditória.

Quanto as teses e dissertações que se alinham a defesa da educação por competências, são no total 9 trabalhos que apresentam trechos que salientam os posicionamentos a favor, conforme pode ser observado no Quadro 13

Quadro 13: Posicionamentos que revelam defesa da educação por competências.

(1) “ <b>a formação da competência</b> se dá, essencialmente, por intermédio de recursos cognitivos e <b>metacognitivos bem como sócio - afetivo (interação) e sensório</b> – motores [...] <b>as competências</b> cognitivas partem da criação de um ambiente favorável de aprendizagem baseado na interação dos indivíduos que trazem suas experiências para resolução de problemas, permitindo assim a codificação e recodificação do seu conhecimento” (grifo nosso).
(2) “a <b>competência</b> identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos <b>problemas</b> ao quais se deparará ao longo da vida” [...]. Existe uma estreita relação entre a ‘relevância da aprendizagem e <b>as competências</b> , [e que] estas também são <b>apreendidas com diferentes graus</b> de domínio e eficácia. Não se é inteiramente competente ou completamente incompetente” (grifo nosso).
(3) “Acreditamos que o desenvolvimento das <b>competências</b> tem como elemento <b>mobilizador a perspectiva crítica</b> . Tal mobilização é uma forma de superar a prática da memorização de conceitos e fórmulas estatísticas” (grifo nosso).
(4) “ <b>a noção de ‘competência’</b> , nas escolas, traz importante contribuição às novas exigências da sociedade de nossa época, ao se articular com <b>os conteúdos escolares</b> referentes às habilidades de leitura, escrita e cálculo elementar, uma vez que preconiza <b>a operacionalização dos conteúdos</b> aprendidos via exercícios e práticas reflexivas em favorecimento da transferência e da mobilização do conhecimento conceitual aprendido” (grifo nosso).
(5) “Um programa de desenvolvimento de <b>competências</b> é indicado para que não se perca o foco dos objetivos da educação. Por outro lado, não é possível <b>conceber competência</b> como algo separado da <b>ação</b> , é o saber fazer. Os nossos conhecimentos teóricos e técnicos são utilizados de acordo com nossas necessidades e capacidades de executar as ações que <b>as decisões solicitam</b> ” (grifo nosso).
(6) “educar a partir <b>da competência</b> midiática corresponde ao desenvolvimento do <b>pensamento crítico</b> , desde a dimensão mais simples de habilidade à dimensão de competência e das multicompetências, sejam elas <b>implícitas ou explícitas</b> ” (grifo nosso).
(7) “considerando a afirmação de que a escola só deve formar para a prática cotidiana, poderíamos realmente incorrer no erro de desqualificar as reflexões críticas, a discussão filosófica, ideológica, política e até promover a desqualificação [...] dos conhecimentos construídos historicamente e as interpretações deles decorrentes, de forma <b>que não</b> estamos assumindo a palavra <b>competência</b> como uma categoria de <b>organização curricular</b> . Estamos <b>assumindo a palavra competência</b> apenas como uma <b>categoria cognitiva</b> ” (grifo nosso).

(8) “a construção de conhecimento e a **mobilização das competências** estão intimamente ligadas à realidade social, ou seja, é contextual e, ao mesmo tempo, emergente. Utilizar a situação didática como ponto de partida significa dizer que, mesmo previamente formulada, ela estará aberta e flexível às necessidades que surgem do contexto, dando espaço à **competência situada na percepção-ação** dos sujeitos” (grifo nosso).

(9) [...]”domínios de competências socioemocionais que, associados com **competências** cognitivas, **são fundamentais para o desenvolvimento escolar**, familiar, profissional, entre outros aspectos da vida adulta” (grifo nosso)

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os três grupos de teses e dissertações (ensino médio, educação básica e ensino fundamental), em uma visão geral, os argumentos que defendem a educação por competências propõem que elas, as competências, oferecem um ambiente favorável de aprendizagem, pois mobilizam as experiências dos estudantes na resolução de problemas e são indispensáveis nas várias situações que os estudantes irão enfrentar na sociedade, na escola, na família e na profissão. Tal formação é uma demanda da sociedade da nossa época estando atrelada a ação, codificação e mobilização do conhecimento, é, portanto, uma fórmula de superação do ensino conteudista e o que os estudantes precisam para se destacarem ao longo da vida. Em resposta a crítica da impossibilidade de desenvolver competências na escola, as teses e dissertações apontam trechos em que defendem que o desenvolvimento da competência é contextual, ou seja, a competência é adaptável às situações em que ela é mobilizada, além disso, as competências são desenvolvidas em graus sendo que não se é inteiramente competente ou incompetente, pois a competência seria um processo.

É possível perceber nessas proposições, que seria possível desenvolver graus de competências na escola as quais seriam adaptáveis aos contextos fora da escola. Mesmo assim, a argumentação que se alinha a defesa da educação por competências não vai além disso, elas reproduzem expectativas em torno das competências, algumas possivelmente e outras explicitamente, dos organismos internacionais, das ideias da educação para século XXI e as próprias proposições da BNCC. Mas, também é necessário considerar que algumas trazem trechos inquietantes para o debate sobre as competências, principalmente, as poucas que enxergam as limitações sobre as competências e tentam defender por outras perspectivas, como a tentativa de ressignificar o termo.

Quanto as teses e dissertações que não demonstram o alinhamento do posicionamento a favor ou contra (3 trabalhos), ou demonstram de forma confusa, não trouxeram um mínimo de citação ou de comentários acerca da noção de competências; os demais trabalhos, mesmo que em apenas alguns parágrafos, explicitaram citações e argumentos em torno das competências, então foram considerados. Os três trabalhos em que não é possível analisar o alinhamento do posicionamento, usam o termo, mas não definem o embasamento da escolha e o mínimo de

conhecimento sobre a temática ou definem, mas não deixam claro a ponto de se perceber que núcleo seguem ou criticam.

#### **4.4 A afiliação teórica-conceitual das teses e dissertações publicadas no período 2015-2019 quanto a noção de competências na educação básica brasileira**

É importante resgatar que o conceito de competência e/ou competências é ambivalente, na educação sua transposição da área profissional para a educacional amplia a diversidade de compreensões a respeito da sua definição, críticas quanto ao uso e a origem estritamente funcional e capitalista do termo; há, também, posicionamentos que encontram no termo competência possibilidades de ressignificação. Como visto no Quadro 2 (p.67), a classificação de Zabala e Arnau (2010) quanto a definição do conceito de competência no âmbito da educação, mostra que esse termo pode ser entendido como habilidade, aptidão, capacidade, característica, sistema de conhecimento, sequência de ações, soma de conhecimentos, habilidades e atitudes ou a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar uma tarefa/realizar uma ação/resolver problemas num determinado contexto. A ênfase maior, está na ideia de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, pois invoca a sensação de que a palavra mobilizar eleva as possibilidades da educação a um patamar superior, pois significaria não apenas a construção do conhecimento, do desenvolvimento de habilidades e atitudes, mas a mobilização desses elementos em situações práticas da vida. Essa visão, defendida por Zabala e Arnau (2010), de certa forma, impregnada na BNCC e afiliada com a definição de competências na educação proposta por Perrenoud (2004) e da OCDE, é no Brasil, cotada como uma das principais definições de competências. Entretanto, assim como encontrado na sistematização dos conceitos de competência de Zabala e Arnau (2010), essa visão não é única e a ambiguidade do termo traz outras perspectivas, tais como: habilidade, capacidade, característica, mobilização ou soma de saberes, todas remetendo a uma preocupação com a necessidade da funcionalidade do conhecimento e com a ação desempenhada, conforme apontado no Quadro 14.

Quadro 14: Sistematização das definições do conceito de competência na educação básica brasileira apresentada nas teses e dissertações em educação publicadas no período de 2015-2019

<b>Definições do conceito de competência na educação básica brasileira em teses e dissertações (2015-2019)</b>
(1) Conjunto de atributos que tornam uma pessoa qualificada para desempenhar alguma tarefa.
(2) Mobilização do conhecimento (saber) num determinado contexto para realizar aquilo que se pretende fazer num determinado projeto

(3) Mobilização dos conhecimentos para o enfrentamento de uma situação com eficácia.
(4) Atitudes, comportamentos e conhecimentos que são aplicados na resolução de uma problemática.
(5) Capacidade de mobilizar aquilo que se sabe para um determinado âmbito ou contexto para se realizar aquilo que se deseja ou que se projeta.
(6) mobilização do conhecimento numa determinada situação
(7) Atuação integral para [...] resolver problemas [...] em um contexto determinado com ética, de forma autônoma e eficiente ou de forma flexível com bom nível de desempenho.
(8) Capacidade de mobilizar-se diante de uma situação em que seja solicitado o 'agir'.
(9) Definição I: capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles Definição II: ação de recorrer à linguagem para solucionar os problemas decorrentes da própria linguagem na tentativa de reconstruir a base racional dos pressupostos de seus raciocínios em situação de interatividade.
(10) aquilo que é útil para a realização de uma atividade específica, capacidade/habilidade de mobilização de conhecimentos para um contexto prático.
(11) Desempenho ou execução habilidosa de ações propositais que estão relacionadas com as demandas do ambiente.
(12) habilidade de enfrentar demandas complexas, apoiando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo destrezas e atitudes) em um contexto particular
(13) capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.
(14) mobilização de conhecimentos para atuar em contextos singulares ou situações concretas.
(15) conhecimento prático e conteúdos que são usados no seu dia a dia e na profissão.
(16) capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.
(17) Capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver problemas.
(18) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.
(19) Mobilização do conhecimento, atitudes, habilidades, princípios em contexto da prática social e profissional.
(20) Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (cognitivas e socioemocionais ), atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, no pleno exercício da cidadania, e do mundo do trabalho.
(21) Conhecimento tático, imediato e prático para agir no cotidiano.
(22) Mobilização de conhecimentos (tanto tácitos quanto teóricos), para execução de uma determinada tarefa.
(23) Mobilização de habilidades, conhecimento e atitudes.
(24) Domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes para responder a uma situação. Combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto.
(25) a capacidade de um sujeito participar de forma eficaz e adequada, não só em uma, mas em diversas comunidades de fala e de prática.
(26) Orquestração de esquemas, de técnicas e saberes no momento de agir em um contexto coletivo.
(27) atributos mais flexíveis das pessoas, como a motivação e os aspectos da personalidade, saberes, habilidade para melhor desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima sistematiza os conceitos de competência apresentados nas teses e dissertação seja para desenvolver uma crítica quanto ao conceito e sua adoção na educação básica ou para defender e embasar a proposta de educação por competências. Dos trabalhos analisados, apenas dois não apresentam um conceito, os demais totalizam 27 definições, algumas repetidas devido a possibilidade de os autores das pesquisas usarem o mesmo apoio teórico e um trabalho apresentou mais de uma definição. Nessas definições, sete trabalhos afirmam que a competência é uma capacidade de mobilização ou de ação; um afirma ser a

competência uma habilidade de enfrenar situações; oito definem a competência como propriamente a mobilização de conhecimentos, atitudes e habilidades; os demais (12) trazem a competência como domínio de conhecimentos e habilidades, orquestração de esquemas cognitivos e técnicas, atributos de um sujeito para melhorar o desempenho; também há definições (2) que entendem a competência como o desempenho propriamente dito manifestado na execução de uma tarefa, além disso, as competências também são entendidas como ação e como um conjunto de características, procedimentos ou saberes úteis para realizar tarefas.

Tais definições são sugestivas do que se entende por competências, demonstrando o quanto a definição é aberta e, por vezes, confusa e usada para supervalorizar a prática. Aplicando a classificação de Zabala e Arnau (2010) para compreender os elementos que constituem as definições de competências é possível perceber, a partir do Quadro 15, que a definição gira em torno dos seguintes termos: atuação, desempenho, qualidade, capacidade, habilidade, ação, domínio, aptidão, desempenho, mobilização. Algumas definições são apresentadas de modo mais genérico, porque a conceituação de competências na educação, mesmo com um longo percurso de discussão (desde os anos 90), ainda é superficial e ambivalente; outras definições tentam elaborar uma definição com mais detalhes incluindo mais elementos, na tentativa de obter uma conceituação passível de entendimento comum e de operacionalização nas escolas brasileiras.

Quadro 15: Análise das definições de competências das teses e dissertações do período 2015-2019 a partir do referencial de Zabala e Arnau (2010)

<b>Id. numérica</b>	<b>O quê?</b>	<b>Para quê?</b>	<b>De que forma?</b>	<b>Onde?</b>	<b>Por meio de quê?</b>	<b>Como?</b>
1	Conjunto de atributos	Desempenhar uma tarefa	-	-	-	-
2	Mobilização	Realizar aquilo que se pretende	-	determinado contexto	Mobilização do conhecimento	-
3	Mobilização	Enfrentar uma situação	De forma eficaz	-	Mobilização dos conhecimentos	-
4	Atitudes, comportamentos e conhecimentos	Resolução de problemas	-	-	-	-
5	Capacidade	Realizar aquilo que se deseja	-	-	-	-
6	Mobilização	-	-	Determinada situação	Mobilização do conhecimento	
7	Atuação integral	Resolver problemas	autônoma, eficiente flexível	Contexto determinado	-	Com bom nível de desempenho



8	Capacidade	Agir	-	Diante de uma situação	-	-
9	I Capacidade II ação	- Solucionar problemas	Eficaz -	Determinado tipo de situação; em situação de interatividade	Conhecimentos, mas sem se limitar a eles; Linguagem	- -
10	àquilo que é útil; capacidade; habilidade	Realizar atividade	-	contexto prático		
11	Desempenho/ execução habilidosa	-	-	ambiente	-	-
12	Habilidade	-	-	Contexto particular	Recursos psicossociais, destrezas, atitudes	-
13	Capacidade	-	Eficaz	determinado tipo de situação	Conhecimento, mas sem se limitar a eles	-
14	Mobilização	Atuar	-	Contextos singulares ou situações concretas	Mobilização do conhecimento	-
15	Conhecimento prático	-	-	Dia-dia e profissão	-	-
16	Capacidade	Enfrentar um tipo de situação	-	-	Recursos cognitivos	-
17	Capacidades	Resolver problemas	-	Situações reais de trabalho	-	-
18	Mobilização	Resolver demandas complexas	-	Vida cotidiana, exercício da cidadania e mundo do trabalho	Mobilização do conhecimento	-
19	Mobilização	-	-	Contexto da prática social e profissional	conhecimento, atitudes e habilidades	-
20	Mobilização	Resolver demandas cotidianas	-	Exercício da cidadania e mundo do trabalho	conhecimento	-
21	Conhecimento tático, imediato e prático	Agir	-	Cotidiano	-	-
22	Mobilização	Execução de uma tarefa	-	-	conhecimento	-
23	Mobilização	-	-	-	habilidades, conhecimentos e atitudes	-
24	Domínio ou combinação de conhecimento, habilidade e atitudes	Responder uma situação	-	Determinado contexto	-	-
25	Capacidade	Eficaz e adequada		Diversas comunidades	-	-

26	Orquestração de esquemas	-	-	Momento de agir/ contexto coletivo	-	-
27	Atributos flexíveis	Melhorar o desempenho	-	-	-	-
Síntese	é a mobilização/habilidade/capacidade/aptidão/desempenho/ ação/ /orquestração/ domínio ; o que é útil	Para agir/ realizar tarefa/ resolver problemas	De forma eficaz ou indeterminada	Em um contexto particular/ coletivo, na prática social/ no mundo do trabalho	Por meio de conhecimento e/ou outros recursos	Indeterminado

Fonte: Elaborado pela autora.

A ideia de o termo competência ser definido como capacidade é redundante, uma vez que em muitos casos, capacidade é sinônimo de competência, como também é sinônimo de aptidão e de habilidade<sup>9</sup>. Então, ‘competência é a capacidade de’, ‘é a habilidade de’ ou ‘é aptidão de’, o que seria a mesma coisa que ‘competência é a competência de’, o que demonstra imprecisão na definição do termo, confusão conceitual e uma certa superficialidade. Assim, os sinônimos do termo competência também participam da sua definição (capacidade, habilidade, desempenho, aptidão, mobilização, ação).

O foco principal das definições de competência e das propostas de educar por competências está concentrado na ação, na aplicação, na atuação. A competência entendida como mobilização (de recursos, conhecimentos, habilidades, atitudes) repetiu-se em muitos momentos (11) o que permite observar que a ideia de competência tem apenas a preocupação com a funcionalidade do que é aprendido nas escolas. Na educação escolar é salutar a preocupação com a aplicação dos conhecimentos, das habilidades, pois é um princípio do movimento do pensamento trabalhando com os saberes construídos, o problema é que o foco estritamente na ação alimenta a dicotomia teoria *versus* prática. Se antes, a educação escolar era acusada de propedêutica e que se limitava aos conhecimentos vazios de prática trazidos nos livros didáticos, conceitos, fórmulas e teorias, sendo um instrumento de transmissão, agora, com a adoção das competências, passa a ser um instrumento do saber funcional e pragmático que, ao julgar por suas definições, é vazia de construção de conhecimento, da investigação e construção de conceitos e do embasamento desses conceitos e conhecimentos. A função propedêutica ainda existe, talvez, não seja preparar alguns para o vestibular como, porém, também não consiste na proposição de preparar para o mundo do trabalho, para resolver

<sup>9</sup> Autores como Silva (2003) e Sacristán (2011), apontam esse compartilhamento de significado que termos como aptidão, habilidade, capacidade, efetividade, desempenho tem com o termo competências, equivalendo a dimensão que evoca esses termos como sinônimos. Têm Discionários da língua portuguesa que também trazem esses termos como sinônimos ver Michaelis (2021) e DICIO (2021).

problemas, executar tarefas em mundo real ou para fazer de forma eficaz e satisfatória aquilo que lhe é solicitado.

A teoria orienta as atitudes, as práticas e os comportamentos dizem os críticos; já a proposta de educar por competências, por meio da justificativa de agregar valor à educação direcionando-a para a ação. Mesmo que se suponha que os conhecimentos estejam pressupostos no processo, eles podem não estar; e, mesmo que estejam, estão mais restritos à sua utilidade e uso desconsiderando que conhecimento é uma construção que envolve trabalho intelectual e que resulta de uma mescla de teoria bem fundamentada pelas áreas do conhecimento (matemática, filosofia, ciências, linguagens, história, etc.) dialogando com a prática (experiências, habilidades, atitudes). Seria necessária, desse modo, uma definição que expressasse o compromisso da especificidade e do cuidado com a construção do conhecimento e sua multiplicidade, fato que as definições recorrentes a respeito da ideia de competências deixam a desejar, inclusive, a própria perspectiva elucidada na BNCC.

Como visto no tópico anterior, a fragilidade teórica da conceituação das competências, o ataque a teoria e a multiplicidade de conhecimentos e, mesmo a confusão conceitual que ela traz (ambiguidade, afiliação do conceito com o âmbito profissional), é um dos fatores que levam a maioria (17) das teses e dissertações analisadas a se alinharem às críticas da educação por competências. O outro fator determinante que leva essas teses e dissertações a apontarem limitações quanto as competências, é o fato delas explicitarem uma definição demasiadamente focada na funcionalidade. A proposta de uma educação por competências é gestada numa projeção neoliberal que não se preocupa com a diversidade e formas de pensamento para uma formação humana ampliada, como por exemplo, os conhecimentos sociológicos, os artísticos, os filosóficos, até mesmo os científicos. Ela preocupa-se com o que é útil ou viável para o progresso da economia, do lucro e competitividade, e a educação torna-se propriamente um instrumento posto à serviço da competitividade entre os países e entre indivíduos. Desse modo, a definição de competências mais preocupante é aquela que se identifica como uma mobilização restrita ao saber-fazer bem uma tarefa, resolver problemas práticos, deter qualidades ou atributos úteis, aplicar certos conhecimentos para um melhor desempenho em contextos particulares ou coletivos, conforme definidos pelas intenções neoliberais.

Tais teses ou dissertações (17) alinham-se teoricamente com perspectiva que toma o conceito de competências na sua versão condutivista, tecnicista, funcionalista e neoliberal. Dessa perspectiva, brotam os argumentos que apontam a educação por competências como aquela que esvazia o currículo, secundariza o conhecimento e a formação humana devido ao caráter funcionalista e neoliberal e é uma formação fragmentada (semiformação) que tem em

vista o comportamento eficaz diante de uma situação prática. Os trabalhos, que se alinham às críticas quanto a educação por competências, chamam a atenção para os graus de funcionalidade (conhecimento útil e aplicável), o foco (no desempenho, na ação, mobilização) e objetivos (técnicos, neoliberais) que implícitos na definição do termo. Essa afiliação teórica dialoga com as discussões encontradas na literatura crítica das competências de pesquisadores tais como: Laval (2004; 2016), Ramos (2006; 2001), Silva (2003; 2018), Sacristán, (2011), Masschelein e Simons, (2014), Ropé (1994; 2004), Fávero, Silva e Cenci, (2020). Também corroboram com a reflexão a respeito da investida da racionalidade neoliberal Dardot e Laval (2016a;2026b) e Nussbaum (2015), apontando que tal racionalidade não está apenas interligada com a área econômica, ela afeta de modo direto a educação, torna-a um negócio e colocando a formação humana à venda. Assim, de modo genérico, é possível afirmar que a maioria das teses e dissertações analisadas concordam que a educação por competências é um retrocesso educativo.

Já as 9 teses e dissertações cujos argumentos se alinham a favor das competências tentam salientar, a possibilidade de uma prática educativa que não aceita a passividade, o mau desempenho dos estudantes, os conhecimentos sem utilidade, a crescente desigualdade e o desemprego e que torna possível atender as exigências sociais e profissionais. Assim, tendem a defender a importância do ensino para a resolução de problemas, a consideração de que é preciso ir além do conhecimento (conteúdo transmissível ao estudante) e envolver atitudes, comportamentos, habilidades; também julgam ser importante o estudante deter e desenvolver esses atributos para atuar ao longo da vida na sociedade democrática (coletividade), no pleno exercício da profissão (contexto particular) e cotidiano (coletivo e particular). Assim, esses trabalhos afiliam-se as teorias que apontam a educação por competências como principal agente de mudanças rumo a satisfazer essas expectativas e necessidades educacionais. Tais posturas tendem a justificar seus posicionamentos por meio da teoria construtivista e sua preocupação com a construção dos saberes por meio da ação e da atividade e desconsideram discussões teóricas que vinculam a educação por competências ao condutivismo, ao tecnicismo, ao neoliberalismo. Algumas teses e dissertações (2) até fazem considerações sobre a origem e ligação das competências com essas discussões teóricas, no entanto, acreditam ser possível adotar uma postura mais didática e reler a conceituação de competências de forma resignificada. Essa afiliação teórica-conceitual dialoga, principalmente, com os escritos de Zabala e Arnau (2010) Perrenoud (2004), Dolz e Ollagnier (2004) e com a discussão e orientações levantadas pelos organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, também com as justificativas levantadas pela BNCC.

O referencial teórico utilizado pelas teses e dissertações analisadas não se distancia, conforme Apêndice A, desses autores, inclusive, alguns deles são as principais referências para conceituar e discutir as competências, como é possível perceber na Tabela 1.

Tabela 1: Sistematização dos autores ou referenciais teóricos mais citados nas teses e dissertações em educação no período 2015-2019

Referencial teórico e/ou autores mais citados	Nº de trabalhos em que foram citados
RAMOS, Marise Nogueira	13
PERRENOUD, Philippe	13
Documentos nacionais da educação brasileira (BNCC, PCNs, LDB, DCNs, etc)	9
DUARTE, Newton	5
LAVAL, Christian	5
Organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE, etc)	5
ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie	4
DELUIZ, Neise	4
José Gimeno Sacristán	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Para embasar essas afiações teóricas-conceituais que se alinham às críticas ou a defesa das competências na educação básica, as teses e dissertações analisadas trazem principalmente como referencial teórico os escritos da autora brasileira Marise Nogueira Ramos e do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Conforme a Tabela 1, a referência a cada um desses autores aparece em cerca de 13 trabalhos. Analisando o Apêndice A que sistematiza todos os referenciais utilizados pelas teses e dissertações para discutir as competências e a Tabela 1, que sistematiza os referenciais teóricos que foram citados em uma quantidade expressiva nas teses e dissertações, é possível perceber que há a ocorrência de outros autores como: Newton Duarte, Françoise Ropé e Lucie Tanguy, Christian Laval, José Gimeno Sacristán, os quais são autores importantes para o desenvolvimento das críticas quanto a educação por competências. Christian Laval e José Gimeno Sacristán fazem importantes reflexões sobre o neoliberalismo, competitividade e o ideário da educação por competências; Françoise Ropé e Lucie Tanguy, estudam o uso da noção de competências na escola e na empresa<sup>10</sup>; e Newton Duarte se debruça sobre a apropriação e vinculação das ideias pedagógicas construtivistas, como as embasadas

<sup>10</sup> Discussão que pode ser encontrada em Ropé E Tanguy (2001).

em Piaget e Vigotski, à ideologia neoliberal. Além disso, o autor situa a pedagogia das competências como uma pedagogia do aprender a aprender a qual é permeada por ilusões<sup>11</sup>. As organizações internacionais e os documentos, leis, diretrizes e a BNCC, são também utilizados como referencial analítico; entretanto, a BNCC, leis e diretrizes e a autora Neise Deluiz são utilizados como referencial teórico tanto esboçar críticas, quanto para a adotar a proposta e o conceito de competências. Tais referências são citadas pelos menos em 4 ou 5 trabalhos<sup>12</sup>. No entanto, o número de trabalhos que citam Marise Nogueira Ramos e Philippe Perrenoud é bem maior (13).

A conceituação de competências elucidada por Philippe Perrenoud, de fato, exerce grande influência no que se entende por competências no que tangem ao âmbito brasileiro, inclusive, há algumas semelhanças com a definição proposta pela BNCC, por exemplo, na ideia de mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes. É um referencial que argumenta a favor do ensino por competências identificando tal ensino como uma solução para o fracasso escolar. O autor é utilizado, nas teses e dissertações, tanto para a defesa da proposta e ressignificação da conceituação de competências, quanto para criticar e apontar limitações teóricas-metodológicas na sua proposta. As obras de Perrenoud mais citadas (conforme o Apêndice A), foram: Construir as competências desde a escola (1999), Dez novas competências para ensinar (2002), Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza (2001) e As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação (2002).

Já autora Marise Nogueira Ramos, é brasileira cujos escritos se debruçam sob uma questão fundamental para discutir o significado e a proposta de educação por competências no Brasil. Ela procura esclarecer se as competências representam autonomia ou adaptação, foca nos aspectos da teoria do condutivismo e do construtivismo e das apropriações que são feitas na educação escolar do modelo de competências da área profissional. Os elementos que ela esboça, leva a conclusão de que educar por competências está mais ligado a adaptação do sujeito do que a autonomia. Assim, as teses e dissertações analisadas recorrem a essa autora para tentar fundamentar uma crítica a educação por competências apontando que essa torna-se uma pedagogia das competências na medida em que há transposição de uma concepção utilizada na área profissional para a educação básica o que força a escola a abrir-se para o mundo

---

<sup>11</sup> Discussão que pode ser encontrada principalmente em Duarte (2001a; 200b).

<sup>12</sup> Há muitas outras referências utilizadas nas teses e dissertações analisadas que têm uma importante contribuição para o desenvolvimento da argumentação, porém são referenciais que são menos citados, os quais podem ser consultados no Apêndice A.

profissional e econômico. A obra mais citada dessa autora é *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (2001; 2002; 2011).

Em síntese, a afiliação teórica-conceitual das teses e dissertações quanto a educação por competências é expressa no referencial de Marise Nogueira Ramos e Philippe Perrenoud; o conceito de competência é fundado, nas ideias da OCDE, da BNCC e, principalmente, em Perrenoud, na ideia de funcionalidade do conhecimento, mobilização de recursos cognitivos (conhecimentos, habilidades, atitudes). Marise Nogueira Ramos é utilizada para fundamentar as críticas quanto a proposta de educação por competências e, também, para definir a ideia de pedagogia das competências.

#### **4.5 Objetivos da educação por competências na educação básica brasileira**

A afiliação teórica-conceitual, a elucidação da conceituação das competências e de ensino por competências, assim como, o alinhamento da argumentação com os posicionamentos a favor e/ou contra a educação por competências, de certa forma, nos encaminham rumo a responder que objetivos a educação por competências tenta atingir na educação básica brasileira. Ou seja, nas teses e dissertações analisadas, os espaços para abordar a educação por competências (espaço de discussão e vinculação do tema com a educação básica, com as políticas educacionais, políticas curriculares, formação de professores, prática educativa e formação discente), o posicionamento (crítico ou não, a favor ou contra) quanto a proposta de competências e sua implementação na educação brasileira, a afiliação teórica-conceitual (os conceitos esboçados e referencial teórico utilizado) e os objetivos da educação por competências apontados, estão interligados de forma que um complementa o outro. Tal alinhamento aponta para o posicionamento político-pedagógico dos trabalhos analisados.

No que concerne aos os objetivos da educação por competências, é possível afirmar que não são muito diferentes dos objetivos das matrizes teóricas as quais o termo é vinculado. O conceito de competência pode ser vinculado, como abordamos no capítulo anterior, à uma matriz condutivista, devido a sua utilização no âmbito profissional; à matriz socioeconômica ou neoliberal; e, por fim, à matriz construtivista, principalmente, no construtivismo piagetiano.

Por uma matriz mais construtivista, como é identificado nas propostas de Perrenoud (2004), Zabala e Arnau (2010) e Dolz e Ollagnier (2004), a educação por competências têm uma missão de resolver alguns problemas educacionais. Noutras palavras, significa promover a superação de uma educação tradicional propedêutica, entendida como um processo educacional que tem como norte a transmissão do conhecimento, de fórmulas, conceitos e

teorias julgados como recursos que não são utilizados na vida real e que provocam, para alguns estudantes, o fracasso escolar. Tal superação acontece para o âmbito de uma educação funcional centrada no estudante, nas suas experiências e escolhas, e pensada como mobilização de conhecimentos, atitudes e habilidades, um conjunto de recursos cognitivos, comportamentais e emocionais para a resolução de problemas e enfrentamento das situações profissionais e sociais na vida real. Essa proposta por si só não é negativa, inclusive tem um certo potencial para ser incluída como objetivo educacional, o problema é a sua utilização, como denunciado Masschelein e Simons (2014), para justificar recorrentes ataques a escola pública como um bem comum ou público voltada para a formação humana.

Pela matriz teórica condutivista, conforme indicamos a partir de Ramos (2006; 2001) e Silva (2003), a educação por competências atende aos objetivos ligados ao desempenho e comportamento, a própria ideia de objetivos se assemelha com as competências, herança da Pedagogia por Objetivos. Nessa perspectiva, os conhecimentos, habilidades, atitudes são confundidas com o próprio desempenho, comportamento, ação e atuação, e a preocupação é realmente com esses últimos. Torna-se não uma formação, mas adestramento humano, na medida em que são selecionados e definidos previamente padrões de ação e atuação (competências) para treinar nos estudantes e verificar sua aprendizagem em avaliações nacionais e internacionais. Esses padrões são seguramente reduzidos a critérios medíveis, portanto, observáveis; o objetivo não é apenas avaliar por esses critérios, mas também obter uma quantidade, expressa em números, de desempenhos eficazes que darão status competitivo a escola, ao país ou região; também, oferece aos estudantes status de preparado para enfrentar situações na vida real, ou seja, na prática social e profissional.

Por uma matriz socioeconômica ou neoliberal, como é possível apontar principalmente a partir de Laval (2004), Sacristán (2011), Ramos (2001; 2006) e Silva (2003), as competências na educação têm como principal objetivo a eficiência e o desempenho para tentar cumprir a promessa de formar um ser humano empregável, apto ou adaptável para ser aceito em qualquer emprego (formal e informal), inclusive, ser mão de obra barata utilizada para enriquecer o sistema econômico, e passar a falaciosa visão de que não há desemprego e desigualdades sociais, há um sujeito culpado por não ter desenvolvido os níveis de desempenho oferecidos pela escola. Não obstante, é possível afirmar que essa matriz se serve do condutivismo e construtivismo, para torna-se mais forte e popular. Nesse caso, os objetivos que têm foco na ação, comportamento, desempenho e na preparação para desenvolver uma tarefa, ancoram-se no construtivismo, na teoria de que o ser humano se adapta a qualquer ambiente em um percurso ativo. Por outro lado, esses objetivos se mascaram na ideia de educação para a autonomia,



democracia e formação cidadã, para então, ser aceitável e defendida pelas políticas educacionais, pelos professores e pelo discurso popular.

Basicamente, os objetivos da educação por competências no contexto brasileiro, segundo o que ilustram as teses e dissertações refletem os objetivos do condutivismo, construtivismo e socioeconômica, conforme é possível observar no Quadro 16:

Quadro 16: Objetivos da educação por competências segundo as teses e dissertações em educação no período de 2015-2019

Objetivos
<p>1) oferecer uma educação pautada no <b>conhecimento fragmentado</b>.</p> <p>(2) oferecer uma <b>educação ativa</b> no processo de aprender.</p> <p>(3) contribuir para retirar das classes populares a possibilidade de apreensão dos conhecimentos teóricos.</p> <p>(4) educação para a cidadania, <b>mobilização</b> de saberes e ao <b>pensamento crítico</b>.</p> <p>(5) introduzir um <b>sentido prático</b> para as aprendizagens escolares, esvaziando o conhecimento.</p> <p>(6) adequar a educação dos países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, aos imperativos de <b>subordinação</b> do capital para atender às demandas do mundo de trabalho, desconsidera às condições científicas, tecnológicas.</p> <p>(7) preparar para <b>a resolução de problemas</b> e pôr o sujeito como <b>ativo</b> no processo.</p> <p>(8) massacrar as <b>capacidades críticas</b>.</p> <p>(9) favorecer o engajamento do estudante e <b>melhorar o desempenho</b> na execução das <b>tarefas</b>.</p> <p>(10) estimular a criação de <b>trabalhadores flexíveis</b>, adaptados à nova dinâmica de produção do capital, transformando-os em cumpridores de múltiplas <b>tarefas instrumentais</b>, isso é, estimular “<b>o domínio da técnica</b>”.</p> <p>(11) educar para <b>demandas da sociedade contemporânea</b>, para atender o mundo que hoje se define pela tecnologia e mídias.</p> <p>(12) desenvolver no ser humano uma <b>postura ativa, analítica</b> que possa ser atuante e participativo na democracia e coletividade.</p> <p>(13) servir como uma educação para além de fins lucrativos centrada na comunidade <b>crítica democrática</b>.</p> <p>(14) estimular nos alunos competências para um <b>melhor desempenho escolar</b> e “formar indivíduos mais autônomos, protagonistas e, portanto, verdadeiros cidadão”</p> <p>(15) “desenvolver nos alunos comportamentos flexíveis que os capacitem a <b>aprender a aprender</b> continuamente. Assim, tornar-se-ão <b>os mais empregáveis possíveis</b> diante da instabilidade socioeconômica e profissional do capitalismo contemporâneo e, também, do acelerado processo de revolução tecnológica”.</p> <p>(16) <b>adaptar</b> o sujeito à realidade.</p> <p>(17) ensinar os estudantes a não só possuírem conhecimento como também <b>mobilizá-lo para atuar</b> e resolver problemas em <b>situações concretas</b>.</p> <p>(18) aproximar as políticas educacionais com as <b>demandas sociais</b> contemporâneas.</p> <p>(19) servir para o <b>avanço e reprodução</b> do <b>capitalismo</b> assim como manter a educação guiada pelo mercado capitalista.</p> <p>(20) contribuir com o <b>desempenho</b> da escola, dos gestores e dos alunos, <b>impactando nos resultados</b> e proporcionando melhorias.</p> <p>(21) “formar pedagogicamente alunos para posteriormente se transformarem em força de trabalho qualificada, porém, sem <b>uma consciência autônoma</b>”.</p> <p>(22) servir ao <b>capital, a empresa</b> e o âmbito profissional.</p> <p>(23) <b>fragmentar</b> a formação e a elevar a qualificação técnica dos futuros trabalhadores, ajustar o objetivo da formação profissional às demandas produtivas.</p> <p>(24) adaptar a formação humana aos fins do mercado em um processo de <b>treinamento das ações e atuação</b>.</p> <p>(25) objetiva a formação do <b>trabalhador flexível</b> e empresário de si, perspectiva relacionada ao neoliberalismo com a instrumentalização do ser humano e de suas emoções e secundarização do conhecimento refletido nas políticas educacionais bem <b>como naturalização das desigualdades sociais</b>.</p> <p>(26) atender as exigências do <b>projeto neoliberal</b>, tendo em vista a reestruturação produtiva que visa formar indivíduos <b>flexíveis, adaptáveis e empreendedores</b> e <b>ocultar as verdadeiras bases da desigualdade social</b>.</p>

- (27) **conformação** ética e moral dos futuros trabalhadores dentro da hegemonia vigente, pavimentando os caminhos legais para o desenvolvimento de **comportamentos**, valores e atitudes condizentes com a **sociabilidade da classe** dominante.
- (28) educação que busca perceber o sujeito como autônomo, socializado, comunicativo “cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto **atuava** sobre o mundo dos **objetos**”
- (29) preparar os indivíduos para **desempenhar** papéis, funções e **instrumentalizar** a razão.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima sistematiza os objetivos da educação por competências na educação brasileira conforme é possível compreender a partir da análise das 29 teses e dissertações analisadas. Como dito anteriormente, os objetivos apontados refletem o posicionamento desses trabalhos quanto as possibilidades e impossibilidades das competências na educação básica. Ao mesmo tempo que são objetivos expressos ou encobertos pelos discursos a respeito da educação por competências, são também consequências para a educação básica quanto aos seus propósitos e função social.

É possível condensar esses objetivos em dois grandes grupos, um que é declarativo de objetivos positivos referentes a educação o outro que manifesta objetivos negativos. As competências em uma leitura ligada ao condutivismo e o neoliberalismo, são apontadas como proponentes de objetivos que ao serem empregados na educação exercem o papel de instrumentalizar e massacrar a formação humana crítica e alargada. Nesse sentido, apontam as teses e dissertações analisadas, que a educação por competências responde aos objetivos de retirar os direitos dos mais pobres quanto ao acesso ao conhecimento, negar a formação realmente humana tornando-a instrumento de domínio da técnica para a empregabilidade e conformar o sujeito dentro dessa lógica naturalizando as desigualdades sociais, o desemprego e a falta de condições mínimas de sobrevivência. Os objetivos quanto a educação por competências elucidados pelas teses ou dissertações identificadas no Quadro 16 pelos números 29, 27, 26, 25, 21, 8 e 3, representam bem esse ideal postulado principalmente pela matriz neoliberal. Alinhado a essa proposição, segundo esses trabalhos, as competências inseridas na educação fragmentam a formação humana, ideia muito presente nos escritos críticos de Silva (2003) e, nesse sentido, apontam que fragmentação da formação humana consiste na proposta de secundarizar o conhecimento e transformar a formação voltada para a autonomia e liberdade intelectual, em adestramento.

Assim, a fragmentação da formação humana, consequência de uma pedagogia predominantemente prática, têm como real objetivo treinar o comportamento humano para a resolução de problemas e execução de determinadas tarefas. A concentração da educação por competências, nesse aspecto, fica no resultado final do processo educacional, ou seja, no

desempenho que foi desenvolvido e que deverá ser eficaz para realização de futuras tarefas. A avaliação desse desempenho/ação se converte em princípios observáveis. Essa ideia manifesta é possível identificar em muitos dos objetivos apontados no Quadro 16, como por exemplo nos trabalhos de números 20, 16 e 9. Não exclusivamente, mas de forma nítida, esses objetivos remetem a matriz condutivista, principalmente, na ideia de preparar para o desempenho, impactar os resultados escolares, tornar o ser humano apto para resolver problemas.

Por fim, têm os objetivos manifestos pelas teses e dissertações que compreendem a educação por competências como possível solução para reformar a educação escolar e superar o conteudismo, a passividade e a falta de funcionalidade do conhecimento. Por essa visão, ao contrário de massacrar as capacidades críticas e a formação humana, negar direitos de aprendizagem e naturalizar as desigualdades, a educação por competências teria como objetivo desenvolver a autonomia, a postura crítica e analítica para a atuação na democracia, na coletividade, na prática social e profissional. Os aspectos da autonomia, da mobilização do pensamento crítico e da prática ativa no processo de aprender, aprender a aprender e resolver problemas, assim como a flexibilidade, adaptação e reação ao ambiente, são elementos chaves que fazem parte de uma leitura construtivista das competências em parceria com o que as organizações internacionais proclamam para a educação do século XXI, como a busca por satisfazer as demandas sociais, profissionais, empresariais e tecnológicas. Corroboram com essa leitura, os objetivos apontados nos trabalhos de números 2, 4, 7, 12, 16, 17 e 18. Por essa visão, a educação por competências objetiva ser uma educação inovadora para o século XXI, a qual promete seguir os preceitos construtivistas ao mesmo tempo que proclama desenvolver o ser humano para se adaptar as demandas sociais, profissionais, empresariais e tecnológicas.

A maioria das teses e dissertações analisadas (17) permite a compreensão de que na educação brasileira a educação por competências vai ou tende a atingir objetivos negativos, considerando que a educação escolar tem como finalidade a formação humana. Atualmente, os objetivos da educação por competências são uma mescla de suas matrizes, podendo um objetivo representar ideais do construtivismo, neoliberalismo e condutivismo. O fato é que são matrizes diferentes e antagônicas, as competências têm na sua origem, uma ligação de décadas com o condutivismo e formação profissional que não são superados e, em meio a uma pandemia do pensamento neoliberal que está a nível de domar a educação, não se sabe se realmente se deseja superar os objetivos neoliberais e condutivistas ou mascará-los a partir de objetivos que não correspondem às verdadeiras intenções de educar por competências na educação brasileira.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou, a partir do método analítico-hermenêutico, um trabalho de metapesquisa que consistiu na análise de 29 teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, publicadas no período de 2015-2019, para compreender o que esses trabalhos dizem a respeito da educação por competências na educação básica brasileira e verificar as consequências desse modelo para a educação básica, para as políticas educacionais e o atual estágio de discussão que essa temática (emprego do conceito) se encontra. O objetivo geral, consistiu em identificar e analisar o emprego da noção de competências e o posicionamento político-pedagógico nas teses e dissertações produzidas nos PPGEDU no período de 2015-2019, disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES, e as possíveis consequências para a educação básica. Tendo como base esse objetivo, o estudo concentrou-se em construir sua argumentação voltada para responder a seguinte pergunta: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? A complexidade da questão e do tema exigiu a adoção de um referencial teórico pluralista o qual foi dividido em referencial principal composto pelos estudos de Laval (2004; 2016; 2019; 2020), Dardot e Laval (2016a; 2016b), Nussbaum (2015; 2012; 2005, 2009), Masschelein e Simons (2014), Sacristán (2011), e Silva (2003; 2015; 2018) e referencial complementar composto pelos estudos de Zabala e Arnau (2014), Ramos (2006; 2004; 2009; 2001), Chizzotti (2012), Chizzotti e Casali (2012), Ropé (1994; 2004) e Perrenoud (2000; 2004) Almeida (2009), Bronckart e Dolz (2004) e Dolz e Ollagnier (2004). A partir do referencial teórico escolhido, evidenciou-se que nos processos educativos das escolas brasileiras a educação por competências é resgatada de forma enfática na BNCC, documento que entrou em pauta em 2015 e aprovado no período 2017-2018. Esse resgate é feito a partir do discurso das organizações internacionais, UNESCO, OCDE e o Plano Decenal, que evocam um sentido de reforma mundial da educação para atender uma realidade atual que imprime exigências sociais, profissionais, tecnológicas e de uma educação centrada no estudante, no seu projeto de vida e resolução de problemas. Também, esse resgate das competências, compreendido sob uma visão reformista, representa uma discussão antiga no Brasil iniciada nos anos 90 juntamente com as demandas profissionais e o avanço do capitalismo. Assim, a ideia de educar por competências no Brasil surgiu juntamente com os ideais econômicos e profissionais, e já eram evidenciadas em documentos, tais como a LDB, os PCNs e as DCNs, essa afiliação das competências com os discursos de formação profissional

e desenvolvimento econômico já evidenciava o movimento de apropriação da noção de competências de matriz socioeconômica e da área profissional pela área da educação.

A noção de educação implícita na noção de competências é ambivalente e enfrenta dificuldades para torna-se princípio da educação brasileira, pois elas têm um vínculo estreito com o neoliberalismo, calcado numa racionalidade que impregna todos os sistemas da vida, social, individual, profissional e educacional. No âmbito da educação, traz uma tendência mundial que é a tentativa, por meios de políticas educacionais semelhantes ou globais, de convergência dos sistemas educacionais em uma matriz comum que é a educação para a eficácia, desempenho e competitividade. Essa noção implícita no que tange a educar por competências traz a consequência de eliminar a educação como bem comum, profanação do mundo e da formação humana alargada. Com essa percepção, buscou-se fazer um estudo referente ao conceito e a noção de competência e sua inserção no âmbito educacional. Essa trajetória proporcionou a construção de um esboço em que foram sistematizados dois grupos teóricos.

O primeiro aponta a educação por competências como uma promessa de reforma educacional amparada nas noções construtivistas que advogam que a educação por competências se converte em uma reforma que almeja colocar o estudante no centro do processo educacional e prepará-lo para a resolução de problemas, suprimindo a falta de funcionalidade do conhecimento na educação tradicional e a função propedêutica que os processos escolares eram submetidos. Em parceria com essa visão, as competências ganham status ao estarem no topo das discussões e orientações das organizações internacionais, principalmente, o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO. O discurso dessas entidades define fins e noções de educação pensada para o século XXI, um século de grandes transformações, de revolução tecnológica e da rapidez na disseminação do conhecimento entendido como informação. Para esse século, seria então indispensável reformar a educação, compreendendo que o mais importante não é o conhecimento em si e a formação humana, é a aplicação do conhecimento nas situações da vida prática que devem determinar os rumos e metas da educação escolar. Nessa visão, os termos como aprender a aprender e aprendizagem ao longo da vida são tomados como máxima nos discursos que se referem aos processos escolares e princípios chave em que se ampara a noção de competência exaltando-se a promessa de educar por competências.

No entanto, no segundo grupo teórico, é possível desconstruir essa promessa, pois são evidenciados paradoxos e fragilidades teóricas relacionado ao termo e a noção de competências. O conceito de competência na educação é uma apropriação do campo profissional e tecnológico, ou seja, no âmbito profissional competência substitui a qualificação, entendida

como atributos que tornam um ser humano capaz responder determinada atividade profissional com êxito e desempenho. Na educação, inclusive na educação brasileira pautada pela BNCC, a competência substitui os conhecimentos, científicos, filosóficos, sociológicos, históricos, artísticos e dialoga com as experiências e práticas. A competência vem cumprir uma função extremamente pragmática e funcional na educação secundarizando o conhecimento, nessa perspectiva, o foco é na ação, no desempenho e na funcionalidade, o que incorre um grande risco de se pensar a formação escolar brasileira como treinamento da ação para a empregabilidade.

A noção competência passou por um longo processo de uso e significação mundialmente e foi utilizada em diferentes áreas, daí a polissemia do termo e algumas das inconsistências teóricas e conceituais quando esta é ligada a educação escolar. A origem do termo está na matriz condutivista, teoria das competências que também deu origem a Pedagogia por Objetivos, a Pedagogia do Domínio e a Pedagogia Tecnicista, todas propõem uma educação baseada no treinamento da ação para o desempenho e eficácia. Talvez, por herança do condutivismo, é que as diversas conceituações de competências carregam a estrita preocupação com a funcionalidade dos saberes e a eficácia da ação na realização de atividades, como pode-se constatar no presente estudo. No decorrer desse processo, a noção de competência é utilizada pela matriz socioeconômica no âmbito profissional e daí repaginada para os ideais da matriz neoliberal.

A educação por competências, trazida pelo neoliberalismo, resgata aspectos do condutivismo no que concerne a ação e desempenho advogando que esse desempenho deve ser treinado na educação escolar para produzir o sujeito empregável, o instrumento de competitividade e o avanço da economia. No entanto, essa noção fica muitas vezes implícita ou mascarada pela racionalidade neoliberal, primeiramente, porque dificilmente se entende como reforma para o século XXI uma educação que é adestramento, treinamento da ação, já que a pedagogia por objetivos, a pedagogia do domínio e a tecnicista foram e são muito criticadas por se pensar, justamente, que tais pedagogias não contribuem com a educação escolar e, pelo contrário, a restringe. Para adquirir simpatia popular e serem bem aceitas, a educação por competências é vinculada, então, à matriz construtivista e às ideias da escola nova, mas com objetivos neoliberais e condutivistas implícitos. Compreender a educação por competências como vinculada aos ideais da escola nova não seria um problema se, de fato, ela fosse pensada como uma formação abrangente, que incluísse conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nas grandes correntes de pensamento cultural e histórico, iniciação científica, e formação humanística, filosofia, artes, música, poesia, história, sociologia e geografia. No

entanto, nos discursos que trazem as competências, pouco se enfatiza a preocupação com esses aspectos. Se esses aspectos não são realmente pensados ou se estrategicamente não estão presentes, o uso do termo competência não vai trazer um avanço significativo nos processos formativos, vai trazer retrocessos ao ser ideologizado e apropriado pelas normativas capitalistas.

Desse percurso, é possível definir as seguintes premissas: a educação por competências é contraditória e paradoxal, pois o mesmo discurso que enfatiza a ligação das competências com uma formação integral, elimina aspectos necessários de uma formação integral considerando apenas conhecimentos úteis à economia; o foco está na funcionalidade e na ação para o desempenho eficaz e a preparação para a realização de tarefas, resolução de problemas no cotidiano, na sociedade e no âmbito profissional, tornando impossível desenvolver competências na escola, uma vez que não é possível adiantar as tarefas/ problemas que serão enfrentados ao longo da vida e não é objetivo da escola, pois as competências apenas são evidenciadas na prática social e profissional, a escola tem por objetivo desenvolver tarefas e resolução de problemas, porém promover a formação humana em seu aspecto alargado, multidimensional e a construção dos conhecimentos (científicos, filosóficos, sociológicos, matemáticos, linguísticos, artísticos) historicamente elaborado. A educação pensada pelo viés funcional produtivista de desenvolver ou tornar a resolução de problemas de forma eficaz, é uma semiformação, pois ao invés de conter uma preocupação com a autonomia ela elimina-a tornando-se meramente adestramento. O status da empregabilidade é ilusória, primeiramente porque, como a competência apenas é evidenciada na prática social e profissional, não é possível afirmar que uma pessoa é competente antes de enfrentar a situação na prática social ou profissional, então, não é possível dizer que alguém é empregável de antemão. Desse modo, o discurso da empregabilidade é estratégia para a aceitação da educação por competências, assim como os discursos amparados na promoção da autonomia, do pensamento crítico e resolução de problemas também são parte da estratégia para conquistar a simpatia popular. Devido a essas premissas, compreendeu-se que a educação por competências opera com um significado reducionista da formação humana, ou seja, é um retrocesso formativo.

Diante desse percurso de construção teórica em que serviu como lente de estudo e interpretação, passou-se para a análise das teses e dissertações produzidas nos PPGEDU no período de 2015-2019 para compreender o que dizem esses trabalhos a respeito da educação por competências na educação básica brasileira. Analisou-se 29 trabalhos, 34% desses trabalhos foram produzidos em 2015; 14% em 2016; 21% em 2017; 10% em 2018; e 21% em 2019, nos programas de pós-graduação em educação de todo o Brasil com maior representatividade os

programas das instituições públicas (18) seguida das instituições privadas (5) e comunitárias (2). Esses trabalhos evidenciam discussões variadas sobre a educação por competências ligadas aos diferentes núcleos da educação básica, desde a formação dos estudantes, a formação de professores, a prática pedagógica, as concepções de ensino e principalmente nas políticas educacionais, políticas curriculares e políticas de avaliação, o que demonstra que o patamar de discussão a respeito do conceito e da temática é alto no que tange as políticas educacionais. A noção de competência e a discussão a respeito da educação por competências é empregada na argumentação dos trabalhos como tema central e secundário. Algumas discussões foram mais incipientes outras mais sistematizadas, mas todas ofereceram elementos que dialogam com a reflexão que o presente estudo proporcionou e se mostraram importantes para a compreensão do posicionamento político pedagógico desses trabalhos.

Concluiu-se que a maioria (17) das pesquisas acadêmicas analisadas se alinham a visão de que a educação por competências é um retrocesso formativo e estão fundamentos, principalmente nos escritos de Marise Nogueira Ramos, com contribuições de Newton Duarte e Christian Laval, evidenciando a impossibilidade de desenvolver competências no âmbito escolar, a ideia da falsa empregabilidade e o problema da extrema preocupação com a prática e a funcionalidade. Termos como flexibilidade, adaptação, fragmentação do saber, massacre das capacidades críticas e da formação humana e ideais neoliberais foram os mais usados para designar a função e objetivos que a educação por competências tende a seguir e atingir. Na afiliação teórica-conceitual, esses 17 trabalhos evidenciam o conceito de competências para fundamentar a crítica, enfatizando, de modo intencional ou não, a funcionalidade do termo, assim como, a fragilidade e confusão conceitual que as definições de competências apresentam e fácil apropriação das competências pelo discurso capitalista.

Em resumo, as definições de competências são parecidas tanto nos trabalhos que desenvolvem uma aceitação do termo e da proposta da educação por competências (9), quanto nos trabalhos que fazem críticas a definição de competências. Elas seguem as proposições de Philippe Perrenoud, da OCDE e da BNCC e são definidas como capacidade, habilidade, aptidão, desempenho, domínio, atuação, ação, mobilização ou soma de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes, esquemas, comportamentos, emoções) para resolver um problema, desempenhar uma função, realizar uma tarefa com êxito em um contexto determinado, coletivo, particular, social, profissional. Essas definições dialogam com o quadro de definição de Zabala e Arnau (2010) e representam a conclusão de que a noção de competência é pragmática, funcional e centrada na ação e desempenho. E que, também, possui uma fragilidade teórica e conceitual, por não deter uma teoria sólida que a fundamente usando



termos que são seus sinônimos para designar sua conceituação. Por esse viés, as teses e dissertações analisadas apontam objetivos da educação por competências os quais estão explícitos ou implícitos na proposta de educar por competências. Esses objetivos são apresentados ligados aos posicionamentos e perspectivas que os explicitam para criticar, defender ou aceitar a educação por competências.

Como se evidenciou um número maior de trabalhos que criticam o modelo de formação por competências, houveram mais objetivos cuja concretização evoca consequências negativas para a educação básica, como por exemplo, formar sujeitos flexíveis e adaptáveis a realidade, transformar a educação escolar em instrumento do neoliberalismo, formar o desempenho aceitável/eficaz para enfrentar situações no âmbito profissional e social negando a formação humana. Esses objetivos, posicionamentos e escolhas teóricas das teses e dissertações, evidenciaram que a educação por competências se fundamenta nas matrizes do condutivismo e do neoliberalismo, o que nos permite compreender que essas teses e dissertações concordam com a conclusão de que não foi superada a raiz condutivista das competências e que, a apropriação pelo neoliberalismo, fortalece ainda mais a noção e o seu grau destrutivo na educação. Como a matriz neoliberal é na atualidade uma racionalidade que se expande de forma desenfreada, dificilmente será possível superar a raiz perniciosa das competências.

Os trabalhos que aceitam o termo competência e/ou defendem a educação por competência evidenciaram uma visão mais construtivista acerca da proposta, a qual é fundamenta principalmente em Philippe Perrenoud, documentos da OCDE e na BNCC. É enfatizado a mobilização do conhecimento, habilidades e atitudes para a resolução de problemas como a expressão da autonomia, das capacidades críticas e da formação dos cidadãos do futuro para a democracia e prática profissional. O que chama atenção nessa perspectiva, é a reprodução da promessa de superação da ineficiência da escola tradicional difundida pelas organizações internacionais, e o quanto são antagônicos o posicionamento político-pedagógico das teses e dissertações que foram analisadas.

Enquanto os posicionamentos que criticam e apontam as limitações do modelo de competências delineiam que a consequência é a negação da formação humana alargada, os posicionamentos que aceitam o modelo apontam as consequências que afirmam a possibilidade de uma formação humana alargada. Há algumas exceções de trabalhos (2) que aceitam a proposta do modelo de competências, mas consideram que tal como é inserida as competências no sistema educacional brasileiro, elas representam principalmente os ideais do neoliberalismo e trazem consequências negativas para a educação básica. Tendo em vista essa consideração, essas teses e dissertações procuram ser fieis aos seus posicionamentos a favor (aceitando a ideia

de educar por competências), e buscam fórmulas de ressignificar o termo para adquirir uma função mais didática e menos perigosa para formação humana.

Em diálogo com a escolha teórica que foi feita no presente estudo em que é manifestado o posicionamento contrário a educação por competências na educação básica, porque evidencia-se que a mobilização do pensamento crítico, da autonomia e da formação humana é apenas promessa das competências, a qual é desfeita se analisada a origem e a imprecisão do termo, a fragilidade teórica-conceitual, as apropriações que são feitas delas sem sucesso na superação dessas apropriações e as ações de retirar disciplinas e menosprezar conhecimentos nos currículos, é possível afirmar que a educação por competências na educação básica brasileira é uma velha noção que está a serviço do retrocesso formativo, entende o processo formativo como treinamento da ação e do saber fazer em que a mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes) é mais importante que a construção do conhecimento teórico e objetiva o avanço da economia e do neoliberalismo na educação básica.

A consequência que ela traz para a educação básica e para as políticas educacionais, é, nos termos de Nussbaum (2015), a impossibilidade de desenvolvimento humano devido a negação ou negligência da formação humana. As políticas educacionais fundamentadas pela base das competências se tornam predominantemente técnicas e instrutivas, pois reduzem todos os problemas da educação como possíveis de solução pelo desenvolvimento da técnica e do desempenho para um mundo empregável. O posicionamento político-pedagógico das teses e dissertações corroboram essa conclusão. Elas dizem que a educação por competências não é uma noção nova para uma nova realidade educacional, esse modelo de competências está presente há muito tempo no Brasil, desde os anos 90 e até agora, ao que parece, melhorou-se muito pouco em termos de desenvolvimento humano. Também, é um modelo que representa a racionalidade neoliberal que promove a educação com fins lucrativos, a finalidade não é melhorar a educação, promover a equidade de acessos e as condições básicas para os estudantes aprender, é promover o lucro das economias e a competitividade. Para isso, a técnica e eficiência é necessária para alguns, a culpa pela ineficiência para muitos, inclusive para os professores, e o avanço da economia, é o lema que recai sobre as escolas. As teses e dissertações que aceitam ou defendem a educação por competências dizem que a educação tradicional precisa ser repensada, nesse contexto, uma educação para a autonomia, capacidades críticas ou formação humana são desejáveis e apostam na adesão do modelo de competências, mas, talvez, esse não seja o melhor caminho.

O posicionamento contrário a educação por competências, adotado nesta pesquisa, em nenhum momento buscou defender uma educação sem a resolução de problemas, a

investigação, o desenvolvimento da autonomia, das habilidades, atitudes, conhecimentos. No entanto, uma educação demasiadamente funcional e pragmática não significa a superação de todos os problemas educacionais brasileiros. Há estudantes brasileiros em precárias condições de estudo e de vida; falta-lhes o básico, como alimentação e saúde, o que implica em pensar as políticas educacionais voltadas para o atendimento e geração de oportunidade para o desenvolvimento humano, assim como, capazes de promover uma formação humana alargada. A troca de um termo por outro, competência por conhecimento, talvez não mude em nada a realidade educacional, então, coloca-se como desafio não somente buscar aceitação para um discurso falacioso, mas fazer o desenvolvimento e a formação humana acontecer. Será que a educação por competências proposta na BNCC promoverá a formação e o desenvolvimento humano? Substituir o conhecimento pelas competências trará realmente avanço até mesmo no que concerne aos objetivos de melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala? Diante das manifestações expressas nas pesquisas aqui analisadas, dificilmente as respostas para tais perguntas serão positivas. Compreender a BNCC brasileira, a partir dessa reflexão, coloca o desafio de que ela pode ser negada, mas também não pode ser aceita sem a devida consciência de que ainda há muitos implícitos e fragilidades em torno dela, principalmente, quanto a sua opção por competências. Por isso, é importante, que a BNCC não seja olhada sem um olhar crítico ou com uma compreensão ingênua, pois corre-se o risco de cometermos erros que trazem consequências e retrocessos a formação humana.

Ao pensar nas competências na educação brasileira, é importante lembrar que se está pensando na formação humana e não no treinamento de robôs. Diante de tal cenário, a pesquisa aqui apresentada pode contribuir com o debate nacional e com a análise das políticas educacionais em curso. Desse modo, espera-se que o presente trabalho contribua para a discussão no campo acadêmico das políticas educacionais e campos correlatos, assim como, e para uma discussão profícua a respeito dos objetivos implícitos e explícitos de educar por competências.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2021.

BALL, Stephen John. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12886>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <[www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 mar. de 2020.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 01-21. Disponível em : <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso: 19 mar. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>>. Acesso em 19 jun. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>. Acesso em 20 de out. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, Salvador, n. 22, abril, 2016 b.

DELORES, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir: relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Santos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução a filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. 2001a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e PósModernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Angélica Schmutt da; CENCI, Eduarda. A lógica empresarial na nova linguagem da escola: a narrativa do “life long learning” e a cilada do educar por competências. IN: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 289-303.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; SILVA, Diocélia Moura da. A magia das competências na educação básica: um novo vocabulário para uma nova realidade ou um novo vocabulário a serviço de velhos propósitos? No prelo, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “ESCOLA SEM PARTIDO”: IMPOSIÇÃO DA MORDAÇA AOS EDUCADORES. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**. v.5 n.9, junho de 2016.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 590–606, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8648631. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>>. Acesso em: 19 maio. 2021

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian. A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes. Trad. Elton Corbanezi. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 277-286, mai-ago. 2020. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39870>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LAVAL, Christian. As raízes históricas do neoliberalismo ou o nascimento do homem econômico. In: **Neoliberalismo e a razão do comum**, 1, 2016, Universidade de São Paulo. Anais de conferência. São Paulo: [s. n], 2016, p. 1-57. Disponível em: <[https://www.academia.edu/30165467/Neoliberalismo\\_e\\_a\\_raz%C3%A3o\\_do\\_comum\\_Confere%C3%A2ncias\\_de\\_Christian\\_Laval\\_na\\_FFLCH\\_USP](https://www.academia.edu/30165467/Neoliberalismo_e_a_raz%C3%A3o_do_comum_Confere%C3%A2ncias_de_Christian_Laval_na_FFLCH_USP)>. Acesso 29 abril. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso 20 jun. 2020.

MACEDO, Elizabeth. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO EA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, pág. 507-524, junho de 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 mar 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 72, p. p. 303-319, dec. 2018a. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>>. Acesso em: 15 maio 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n.1, jan.abr. 2018c, p.186-201. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2.ed. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. Revista Redescrições. Ano I, N 1, 2009. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/01/5Nussbaum.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: uma abordagem estratégica das políticas de competências. Trad. Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/new/biblioteca\\_IAA\\_04\\_melhores\\_competencias\\_melhores\\_empregos\\_melhores\\_condicoes\\_de\\_vida.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/new/biblioteca_IAA_04_melhores_competencias_melhores_empregos_melhores_condicoes_de_vida.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OCDE. Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceituais. Tradução Simultânea do Google. 2016. Disponível em: <<https://www.deseco.ch/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, José. Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRNOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimento. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE**: uma visão brasileira. Brasília: IRBr FUNAG, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 28 set. 2001. Disponível em: < <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573> >. Acesso em: 20 jun. 2020.

Rocha Cáceres, Raquel. El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. **Educere**, v.20, n. 66, mayo-agosto, 2016, pp. 215-224. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2021.

RUÉ, Joan. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ROPÉ, Françoise. A validação das aquisições profissionais entre experiência, competência e diplomas: um novo modo de avaliação. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROPÉ, Françoise. El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa. **Serie Encuentro y Seminarios**. Paris, 1994. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=El+modelo+de+las+competencias+en+la+escuela+y+en+la+empresa&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=El+modelo+de+las+competencias+en+la+escuela+y+en+la+empresa&btnG=)>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-64.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento? IN: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, volume 14, número 1, janeiro/abril, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 22, Outubro 2018. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Dezembro 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA Monica Ribeiro da; FERRETI, Celso Ferreti. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.



TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

ZABALA, Atoni.; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**APÊNDICE A** – Referencial teórico para embasar a conceituação e a discussão a respeito da educação por competências utilizado nas teses e dissertações em educação no período 2015-2019

Id. Numérica	Autores, referenciais teóricos
1	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A Resolução nº 6 de setembro de 2012.</p> <p>Ramos, M. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b> 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>GARCIA, S.R de <b>O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n. 9394/96</b> In: AZEVEDO, J. C de; REIS, J, T. (Org) Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.</p> <p>RAMOS, M. A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.</p> <p>MACHADO, L. Educação Básica, empregabilidade e competência. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, nº. 3, jan./jul. 1998; FERRETI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: Educação &amp; Sociedade, v. 18, nº 59, agosto/1997.</p>
2	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p> <p>Jacque Delors. Mec Unesco. <b>Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Intersetorial sobre Educação para o Século XXI.</b> 3. ed. Brasília: Cortez, 1999.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares para o ensino médio. Brasília: Brasília, 2000;</p> <p>DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). <b>O Enigma da competência em educação.</b> Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo. [2010].</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Construir as competências desde a escola.</b> Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.</b> Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>
3	<p>PERRENOUD, Philippe. <b>Construir as competências desde a escola.</b> Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>RAMOS, Marise N. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b> 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>RICARDO, Elio C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. <b>Caderno de Pesquisa</b>, v. 41, nº 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf</a>.</p> <p>ROLDÃO, Maria do C. <b>Gestão do currículo e avaliação de competências, questões dos professores.</b> Lisboa: Editorial Presença, 2003.</p>

	<p>HOZ, Arturo de La Orden. El problema de las competencias e la educación general.in: <b>Revista Bordon</b>, 63 (1), p. 47-61, 2011.</p> <p>COSTA, Thais A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. nº 29, p. 52-62, Agosto 2005.</p>
4	ZABALA, A.; ARNAU, L. <b>Como aprender e ensinar competências</b> . Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.
5	MACHADO, Nilson José. <b>Educação por competências</b> . Produção: Edições SM Brasil, 2012.(20min42s).
6	<p>BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.</p> <p>BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.</p> <p>LUKJANENKO; M. F.; SAMPAIO, I. S. Competências e Habilidades Cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. <b>Psicologia: Teoria e Pesquisa</b>. v. 17, n. 2, p. 151-159, mai./ago. 2001. <i>Bolema</i>. v. 27, n. 45, p. 143-164, abr. 2013.</p> <p>LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. <b>Educação em Revista</b>. v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.</p> <p>MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. <b>Educação em Revista</b>. v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.</p>
7	<p>PERRENOUD, Philippe. <b>Dez novas competências para ensinar</b>: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>MULDER, Martin. O conceito de competência no desenvolvimento da educação e formação profissional em alguns estados-membros da UE: uma análise crítica. <b>Revista de Educação e Formação Profissional</b>, 59 (1), março, 2007.</p> <p>OCDE. Relatórios Econômicos – Brasil, 2003.</p> <p>FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). <b>Ensino médio integrado</b>: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>FLEURY, Afonso Carlos Corrêa; FLEURY, Maria Tereza Leme. <b>Estratégias empresariais e formação de competências</b>. São Paulo: Atlas, 2001.</p> <p>BAUDOIN, J.M. A competência e a questão da atividade : rumo a uma nova conceituação didática na formação. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). <b>O enigma da competência em educação</b>. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>
8	BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo. Resumo Executivo: Banco Mundial, 2011.

	<p>BENCINI, Roberta; GENTILI, Paola. A Arte de construir competências. <b>Revista Nova Escola</b>. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.</p> <p>DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. <b>Revista Brasileira de Educação</b> Set/Out/Nov/Dez 2001.</p> <p>ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie (Orgs). <b>Saberes e competências</b>: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.</p> <p>LAVAL, Christian. <b>A Escola não é uma empresa</b>: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.; MACEDO, Lino. <b>Competências e Habilidades</b>: elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário ENEM – 1999.</p> <p>RAMOS, Marise Nogueira. <b>A pedagogia das competências</b>: autonomia ou adaptação? 4ª ed., São Paulo: Cortes, 2011.</p>
9	<p>RAMOS, M. N. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b> 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional; como ser competente sem conhecimento. IN: SACRISTÁN, J. G. et. al. <b>Educar por competências</b>: o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011;</p> <p>TANGUY, L. &amp; ROPÉ, F. (ORG.) <b>Saberes e Competências</b>: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 1997.;</p> <p>HABERMAS, J. <b>Para a reconstrução do materialismo histórico</b>. São Paulo: Brasiliense, 1990.</p>
10	<p>Ropé, F. ; Tanguy, L. (Orgs.). <b>Saberes E Competências</b>: O Uso De Tais Noções Na Escola E Na Empresa. Campinas(SP): Papyrus, 1997;</p> <p>DELORS, J. et al. L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission Internationale pour l'Éducation au 21ème Siècle. Paris: UNESCO, 1996.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Construir as competências desde a escola</b>; Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p> <p>RAMOS, Marise. <b>A pedagogia das competências</b>: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>RAMOS, Marise. <b>Dicionário da Educação Profissional em Saúde</b>. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2009.</p> <p>STROOBANTS, M. <b>Saber fazer e competências</b>. São Paulo: Cortez, 1997.</p>
11	<p>LOPEZ, B. P.; MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. Competencia ocupacional y disfunción ocupacional. In: MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. <b>Conceptos fundamentales de terapia ocupacional</b>. Madrid: Médica Panamericana, 2001.</p> <p>OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. <b>Temas em Educação Especial</b>, São Carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.</p> <p>PHILLIPS, D. A. The Illusion of incompetence among academically competent children. <b>Child Development</b>. n.55, p. 2000-2016, 1994.</p>

12	<p>DELORS, Jaques (coord.). <b>Educação um tesouro a descobrir</b>. 7ªed.São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Unesco, 2012.</p> <p>LAVAL, Christian. <b>A escola não é uma empresa</b>. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.</p> <p>OCDE. O Inquérito sobre Competências de Adultos (PIAAC). Publicações da OCDE. 2014.</p> <p>RAMOS, Marise Nogueira. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b> São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). <b>Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa</b>. Campinas, SP: Papirus, 1997.</p> <p>ROVAL, Esméria (Org.). <b>Competência e competências: contribuição crítica ao debate</b>. São Paulo: Cortez, 2010. <b>Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho</b>. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.</p> <p>DUARTE, Newton. <b>Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?</b> Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.</p>
13	<p>DUARTE, N. <b>Vigotiski e o “aprender a aprender”</b>: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotkiana. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados,2001.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Construir as competências desde a escola</b>. Porto Alegre, Artmed, 1999.</p> <p>RAMOS, Marise Nogueira. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b> São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>SAVIANI, Demerval. <b>A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas</b>. Campinas: Autores Associados, 2001.</p>
14	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN).</p> <p>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000).</p> <p>PERRENOUD, P. <b>Construir competências desde a Escola</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p> <p>PERRENOUD, P. <b>Dez novas competências para ensinar</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.</p> <p>Sacristán, G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____. (Org.). <b>Educar por competências</b>. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.</p> <p>RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. <b>Cadernos de Pesquisa</b> (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 605-628, 2010.</p> <p>FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. <b>Educação &amp; Sociedade</b>, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.</p>
15	<p>PERRENOUD, Philippe. <b>Construir competências é virar as costas aos saberes?</b> In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n.11, p.15-19, jan.2000;</p> <p>PERRENOUD, P. <b>Dez novas competências para ensinar</b>. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>GARCIA, Lenise Ap. M. <b>Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?</b> In: Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília, 2005.</p>

16	<p>COSTA, Thais Almeida. A Noção De Competência Enquanto Princípio De Organização Curricular. 2005. Disponível Em:&lt;Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Rbedu/N29/N29a05&gt;.</p> <p>EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação E O Episódio Costin No Mec: A Pedagogia Do Capital Em Ação Na Política Educacional Brasileira. 2012.</p> <p>LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.</p> <p>RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional Pela Pedagogia Das Competências E A Superfície Dos Documentos Oficiais. <b>Educ. Soc.</b>, Campinas, , V. 23, N. 80, P.401-422, 2002.</p>
17	<p>SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. <b>Revista de Administração</b>, v.36, n.2, p.25-32, 200.</p> <p>RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. et.al (Org.). <b>Aprendizagem Organizacional e competências</b>. Porto Alegre: Brookman, 2005.</p>
18	<p>RAMOS, Marise Nogueira. <b>Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?</b> São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. <b>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</b>, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010.</p> <p>DUARTE, Newton. <b>Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:</b> quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.</p> <p>STROOBANTS, M.. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise &amp; TANGUY, L.(orgs.). <b>Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa</b>. Campinas-SP:Papirus, 1997.</p>
19	<p>RAMOS, Marise Nogueira. <b>A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?</b>. 3. ed.São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>RAMOS, M. N.. Pedagogia das competências. In: Isabel Brasil Pereira e Julio César França Lima. (Org.). <b>Dicionário da educação profissional em saúde</b>. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final, 2018.</p>
20	<p>DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. n. 18, p. 35-40, Set-Dez 2001.</p> <p>LAVAL, C. <b>A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público</b>. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.</p> <p>KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. <b>Boletim Técnico do Senac</b>. Rio de Janeiro, 28, maio/agosto 2002.</p> <p>MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. [S.l.]. 2018.</p> <p>SILVA, M. R. <b>Currículo e competências: a formação administrada</b>. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>SILVA, M. R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. Anais da II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Curitiba, 2014. 1-29.</p>

	<p>SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. <b>Retratos da Escola</b>. Brasília. jul./dez. 2015.</p> <p>SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. XI Reunião Científica Regional da Anped Sul, Curitiba, PR, 2016.</p> <p>SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. <b>Educação em Revista</b>, Belo Horizonte, 34, 22 Outubro 2018.</p> <p>ZABALA, A.; ARNAU, L. <b>Como aprender e ensinar competências</b>. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p>
21	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final, 2018.</p> <p>LAVAL, C. <b>A escola não é uma empresa</b>: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras Do Movimento Escola Sem Partido Ea Base Nacional Curricular Comum. <b>Educ. Soc.</b>, Campinas, v. 38, n. 139, pág. 507-524, junho de 2017.</p> <p>MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. <b>Em defesa da escola</b>: uma questão pública. 2.ed. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.</p> <p>SACRISTÁN, J. G, et al. <b>Educar por competências</b>: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.</p> <p>DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. <b>Boletim Técnico do Senac</b>, v. 27, n. 3, p. 12-25, 28 set. 2001.</p> <p>Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE). <b>Competências para o Progresso Social: O poder das competências socioemocionais</b>, São Paulo: Santillana, 2015.</p>
22	<p>DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). <b>Formação de professores</b>: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.</p> <p>MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. <b>As competências para ensinar no século XXI</b>: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p> <p>PERRENOUD, P. <b>Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza</b>. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. <b>Trab. educ. saúde</b>, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final, 2018.</p>
23	<p>KUENZER, A. <b>Ensino Médio</b>: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. <b>Boletim técnico do Senac</b>, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2001.</p> <p>FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no</p>

	<p>projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). <b>Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional</b>. São Paulo: Cut, 2005.</p> <p>.PERRENOUD. P. <b>A Prática reflexiva no ofício de professor</b>: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.</p> <p>PERRENOUD. P. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências. <b>Pátio. Revista pedagógica</b>. Porto Alegre, n. 23, p. 8-1, set./out. 2002b.</p> <p>RAMOS. M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. <b>Trabalho, educação e saúde</b>, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.</p> <p>RAMOS, M. Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. <b>TEIAS</b>: Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.</p> <p>RAMOS, M. <b>A pedagogia das competências</b>: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p>
24	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (1997);</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996;</p> <p>BERGER, R. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In: Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, 5, Pelotas, ETF-Pel, 1998.</p>
25	<p>PERRENOUD, Philippe, et al. <b>As competências para ensinar no século XXI</b>: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.</p> <p>SACRISTÁN, J.G (Orgs). <b>Educar por competencias</b>, qué hay de nuevo?. Ediciones Morata, Madrid, 2008 ;</p> <p>SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). <i>Educação &amp; Sociedade</i>, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.;</p> <p>FERRÉS, J. <b>La competencia en comunicación audiovisual</b>: dimensiones e indicadores. <i>Comunicar</i>, nº 29, vol. XV, 1000-107, 2007.</p>
26	<p>PERRENOUD, Philippe, et al. <b>As competências para ensinar no século XXI</b>: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.</p> <p>COMISSÃO EUROPEIA. Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. <b>Boletim Técnico</b>. do Senac, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.13-25, set./dez. 200.</p> <p>MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In PERRENOUD, Philippe, et al. <b>As competências para ensinar no século XXI</b>: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.</p> <p>PÉRES GOMES, Ángel I. ¿ Competencias o pensamento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). <b>Educar por competencias</b>, ¿ que hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata, 2008.</p>



27	PERRENOUD, Philippe. <b>Construir competências desde a escola</b> . Porto Alegre: Artmed, 1999. COSTA, Thais. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. <b>Revista Brasileira de Educação</b> . n° 29. 2005.
28	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final, 2018. SANTOS, D.; PRIMI, R. <b>Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar</b> : uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.