

Currículo e competências: a formação administrada

Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marcos Cezar de Freitas

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

Monica Ribeiro da Silva

Currículo e competências: a formação administrada

1ª edição

1ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS: a formação administrada
Monica Ribeiro da Silva

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem a autorização expressa da autora e do editor.

© 2007 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — março de 2012

Meus agradecimentos a todos os que contribuíram para que este trabalho se viabilizasse.

Lista de Siglas

- AI — Inteligência Artificial.
- BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BIRD — Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.
- BM — Banco Mundial.
- CEB — Câmara de Educação Básica.
- CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
- CF — Constituição Federal.
- CINTERFOR — Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional.
- CNE — Conselho Nacional de Educação.
- CONSED — Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.
- DACUM — Developing the Curriculum.
- DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DCNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio.
- INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MEC — Ministério da Educação.
- MTb — Ministério do Trabalho.
- OCDE — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OTT — Oficina Internacional do Trabalho.

- PBQP — Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade.
- PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCNEM — Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- PLANFOR — Plano Nacional de Educação Profissional.
- PNQUC — Programa Nacional de Qualificação e Certificação.
- PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- PROEM — Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio.
- PROEP — Programa de Expansão da Educação Profissional.
- SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- SEFOR — Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional.
- SEMTEC — Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- UNDIME — União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- UNESCO — Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Sumário

Introdução	11
1. Currículo e formação humana: racionalidade e adaptação ...	23
1.1 A escola e o currículo: a formação administrada	23
1.2 Currículo e reformas educacionais	32
1.3 A operacionalização da linguagem no currículo oficial ...	36
2. Formação Humana e “Teorias da Competência”	42
2.1 Aprender a aprender: Piaget e a competência cognitiva	42
2.2 Competência lingüística: a teoria da sintaxe de Chomsky	49
2.3 A raiz condutista da noção de competências: tecnicismo e Pedagogia por Objetivos	55
3. O “modelo de competências”: o trabalho e as tendências no âmbito da educação profissional	62
3.1 Acumulação flexível e mudanças na formação para o trabalho	62
3.2 O modelo de competências nas proposições de formação profissional no Brasil	71

3.3 Da qualificação para as competências: deslocamento conceitual no campo da formação profissional	76
4. O currículo numa abordagem por competências: transferência e mobilização de saberes	85
4.1 Competências, diferenciação e fracasso escolar	85
4.2 Como Perrenoud define competências	87
4.3 Implicações do currículo por competências para o trabalho pedagógico	93
4.4 A abordagem do currículo por competências: aderir ou resistir?	100
5. A reforma curricular e a noção de competências: a formação administrada	108
5.1 A noção de competências no quadro da reforma curricular do ensino médio: primeiros enunciados e enunciadores	108
5.2 Sociedade tecnológica e inovações curriculares: a adaptação que serve à semiformação	116
5.3 Descontextualização: o pensamento unidimensional e a produção do currículo funcional	122
5.4 Fluidez e ambigüidades da noção de competências: suportes para administrar a formação	129
Considerações finais	145
Referências bibliográficas	151

Introdução

Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação lingüística autêntica. (H. Marcuse, 1982)

A palavra *competências* tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em distintos níveis e modalidades de ensino, nos mais diferentes países. No Brasil, constitui-se em referência para diretrizes curriculares oficiais e para avaliação de sistemas escolares. Que significados têm sido atribuídos à palavra *competências*? Que movimento essas proposições estariam gerando sobre as teorias e as práticas educacionais? Por que a noção de competências tem sido tomada como referência para a formação humana? Estas indagações certamente têm estado presentes no universo de reflexões de muitos educadores.

De acordo com Hamilton (1992), há palavras que se tornam “lugares-comuns” no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a “linha de frente da análise educacional”, pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens e evolução, seu caráter histórico, enfim, fiquem ocultos e induzam a uma falsa idéia de estabilidade no campo da escolarização. No caso da reforma curricular em estudo, a noção¹ de competências tem se convertido em um des-

1. O uso da palavra competências tem sido precedido por diferentes termos. Assim, ora há referências ao “modelo de competências”, terminologia utilizada no campo da Sociologia do

ses lugares-comuns e ao mesmo tempo um dos “pontos conceituais de referências” (Hamilton, 1992) que necessitam ser minuciosamente investigados, sob pena de não reconhecermos neles a força da mudança que comportam e são expressão.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreve, em seu Título V, Capítulo II, artigo 26, que tanto os currículos do ensino fundamental quanto do ensino médio devem ter uma base comum nacional, a ser complementada por uma parte diversificada,² a critério do sistema ou estabelecimento de ensino.

Da determinação legal relativa à base comum proposta pela atual LDB, resultam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis e modalidades de ensino, na forma de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, sancionados pelo poder executivo. Essas diretrizes têm caráter prescritivo e normativo. Constituem, portanto, a base legal definidora da reforma e assumem caráter de obrigatoriedade. Neste aspecto, distinguem-se dos Parâmetros

Trabalho; ora aponta-se um currículo numa “abordagem” ou “enfoque” por competências, quando se evoca então a Sociologia do Currículo ou a Psicologia da Aprendizagem; em outros momentos, refere-se simplesmente ao “conceito de competências”, sem que haja a preocupação de se precisar o significado. Para efeitos deste estudo, opta-se pelo uso de “noção de competências”, por se entender que o qualificativo “noção” pode manifestar a idéia de imprecisões terminológicas que têm circunstanciado o uso da palavra competências.

2. A determinação quanto à composição curricular entre base comum e parte diversificada não se constitui propriamente em uma inovação. A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salvaguardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei n. 5.692/71, que, em seu artigo 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus composta por um *núcleo comum obrigatório* e por uma *parte diversificada*, com o fim de atender às peculiaridades regionais, como também às características individuais dos alunos. A explicitação dessa composição curricular verificou-se no Parecer n. 853/71, anexo à Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação, sob relatoria do Conselheiro Valnir Chagas. Nesse Parecer, o Relator ressaltava que competia ao Conselho formular apenas um mínimo curricular obrigatório, a par de uma concepção de currículo que considerasse as etapas de desenvolvimento do aluno. Se, naquele contexto, as prescrições curriculares ocuparam-se de um enunciado amplo acerca da composição curricular, na presente reforma assiste-se à implementação de um conjunto de ações no sentido de consolidar essa base nacional comum e submeter os sistemas de ensino à avaliação e ao controle quanto à sua implementação.

Curriculares Nacionais (PCN), que constituem uma *proposta*, não sendo, portanto, de cumprimento obrigatório. Especialmente com relação ao ensino médio, tanto os Parâmetros quanto as Diretrizes Curriculares, bem como os sistemas de avaliação — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) — operam com um referencial que toma a noção de competências como definidora da formação que se pretende.

A análise dos dispositivos normativos oficiais permite depreender, pelo discurso pedagógico que produzem, as intenções da reforma, sobretudo no que se refere às implicações em termos da formação humana. Para a análise empreendida, tomou-se como pressuposto que essas proposições são lidas e interpretadas pelas escolas de diferentes maneiras, o que consiste em um processo por meio do qual os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares muitas vezes distintos de sua versão original. As escolas conferem interpretações particulares, às proposições, e estas, ao mesmo tempo, instituem mudanças nos discursos e nas práticas educacionais, o que atribui aos dispositivos normativos um caráter sempre relativo.

Um dos procedimentos da análise da reforma curricular do ensino médio se impôs pela necessidade de identificação das prováveis origens e significados da noção de competências, uma vez que esse procedimento se mostrou elucidativo da formação pretendida. É possível visualizar nos textos oficiais algumas referências que são imediatamente constatáveis e outras que necessitam de estudos mais aprofundados para que possam ser identificadas como “fontes” que foram apropriadas na composição das prescrições curriculares. Desse modo, fez-se necessário indagar quais sentidos e significados foram atribuídos à palavra *competência*, no singular ou no plural,³ como vem

3. Ramos (2001) chama a atenção para a distinção feita por Zarifian quanto ao uso do termo no singular e no plural. Para o sociólogo francês, essa distinção não é mera questão de escolha, mas uma questão conceitual: “Para ele, a competência no singular define uma postura gestonária do trabalhador, de comprometimento com os objetivos da organização produtiva e

sendo usualmente encontrada nos documentos oficiais da reforma curricular no Brasil. O objetivo deste intento foi o de indicar as prováveis fontes do uso do termo *competências* na atual reforma, em particular nas proposições relativas às mudanças curriculares para o ensino médio.

Para efeito do estudo da noção de competências demarcou-se para serem analisadas, inicialmente, as “teorias da competência”, em suas explicitações no campo da Psicologia da Aprendizagem, em especial a teoria psicogenética de Jean Piaget, uma vez que se evidencia o uso da idéia de *competência cognitiva* quando se trata, principalmente, de propor formas de avaliação dos resultados do ensino médio, particularmente por meio do SAEB e do ENEM; e a Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky, perceptível também nos pressupostos e proposições do SAEB e do ENEM, quando propõem a avaliação a partir de uma matriz de competência estruturada com base no *desempenho*. O conceito de desempenho é enunciado por Chomsky para precisar a manifestação das *competências* individuais em situações concretas. Essa idéia está presente, também, nos enunciados que visam explicitar o entendimento que se deseja acerca da noção de competências nas proposições de ordenamento curricular.

As possibilidades de estudo apontadas foram reforçadas pela crítica que Bernstein (1996), feitas em nota de rodapé, do que ele denomina “teorias da competência”. Para o autor, esse grupo de teorias expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação hu-

com seus próprios objetivos (...) Quando Zarifian se refere a competência no plural remete aos conteúdos das atividades de trabalho, em que predominam os conhecimentos técnico-científicos condensados no funcionamento dos instrumentos e dos processos, os protocolos técnicos e todo o conjunto de símbolos e procedimentos que definem a atividade profissional” (Ramos, 2001). Já o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que tem-se ocupado mais do campo do currículo da educação em geral, não estabelece distinção entre *competência* e *competências*, pois, de qualquer modo, ela(s) é (são) o resultado de um conjunto de recursos, internos e externos aos indivíduos, e da mobilização desses recursos frente a uma situação dada. Em outras referências utilizadas no presente estudo, predomina o uso do termo no singular, como, por exemplo, na sociolinguística. Neste trabalho nos reportaremos ao termo no singular ou no plural conforme o texto/contexto requisitar. Se a distinção for relevante, precisaremos seu uso.

mana, pois compreende *competência* como o resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade, sem tomar, porém, a dimensão — histórica — da cultura como elemento de mediação nessa formação: “integram o biológico com o social, mas são, ambos, desconectados do cultural”:

A teoria da sintaxe, de Chomsky, a teoria do desenvolvimento e da transformação das operações cognitivas, de Piaget, a teoria de agrupações e reagrupações de Lévi-Strauss, são todas competências desencadeadas através da interação com outros não-culturalmente específicos. Isto é, a competência surge de dois fatores, um fator internamente embutido e um fator interativo. Desse ponto de vista, *a aquisição da competência se dá, analiticamente falando, no nível do social, não do cultural*, porque a aquisição depende não de qualquer arranjo cultural mas da interação social (Bernstein, 1996: 105) (grifos meus).

Bernstein inclui a *teoria de agrupações e reagrupações culturais*, presente na Antropologia Estruturalista de Claude Lévi-Strauss, como uma das teorias da competência, dado que ela toma a ação do indivíduo sobre o meio social como condição prévia de inserção na sociedade. Com vistas a explicar este processo, Lévi-Strauss utiliza o conceito de *bricolage*.

A *bricolage* é entendida como um mecanismo que o homem põe em funcionamento com vistas a adaptar-se ao meio, ao construí-lo e reconstruí-lo. O movimento engendrado pelo adquirente da competência de ser um *bricoleur* não é tomado, no entanto, como uma relação marcada por uma mediação propriamente *cultural*, que diferencia os indivíduos na sua condição de produto e produtores de cultura, como um outro culturalmente específico, mas é definida muito mais pelo sentido de integração entre o social e o biológico. A competência se desenvolve por meio da participação ativa do indivíduo. Reside, sobretudo nele, a capacidade de se tornar um *bricoleur*, ao agir e reagir à sociedade em que vive. No sentido apresentado por Lévi-Strauss, o conceito de *bricolage* aproxima-se das elaborações teóricas da Psicolo-

gia Genética de Piaget e da Sociolingüística de Chomsky, ao centrar no papel criativo do indivíduo as condições de sua interação com o meio. As críticas de Bernstein à teoria das agrupações e reagrupações culturais são pertinentes quando imputa a esta o limite de não considerar que a relação entre indivíduo e sociedade é sempre uma relação mediada pela cultura e por ignorar que nesse processo estão postas relações de poder que deixam suas marcas.⁴

A discussão em torno da noção de competência e suas implicações para o campo da educação e da pedagogia estaria incompleta se não nos reportássemos às suas explicitações de raiz condutista-funcionalista, tomada neste trabalho como mais uma das “teorias da competência”. Essa vertente foi fortemente explorada nos anos 70 nos Estados Unidos, e atingiu a escola brasileira consolidando o que se convencionou chamar “tecnicismo”, em virtude da extrema preocupação com a racionalização e o controle dos processos pedagógicos. Base da “Pedagogia por Objetivos”, serviu de fundamento por mais de duas décadas. Por essa razão, seus pressupostos e proposições também estarão sendo considerados e tomados como referência na investigação das fontes do emprego da noção de competência contemporaneamente.

Uma primeira hipótese decorrente do quadro conceitual da noção de competências foi definida com base na idéia de que ela é portadora de uma concepção instrumental da formação humana e esta se faz presente nos dispositivos normativos da reforma curricular. Essa hipótese é explorada tomando por referência o pressuposto de Bernstein, segundo o qual as teorias da competência levam a uma compreensão de que a formação humana dá-se pelo simples contato entre o indivíduo e o meio, independentemente das práticas culturais que diferenciam indivíduos e grupos e independentemente também, dos significados que derivam dessas práticas. Na crítica de Bernstein (1996: 105):

4. No presente estudo a perspectiva da *competência cultural*, posta por Lévi-Strauss, não é tomada para uma discussão mais minuciosa por não se verificar sua presença, de forma direta, nos documentos da reforma curricular.

Num certo sentido, as teorias da competência anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente em sua aquisição, a criatividade é intrínseca ao ato de se tornar social. As diferenças entre indivíduos, são, portanto, um produto da cultura. Desse ponto de vista, as teorias da competência podem ser consideradas como críticas que mostram a disparidade entre aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, entre aquilo de que somos capazes e nosso desempenho. Entretanto, esse idealismo tem um preço: o preço de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade.

Essa compreensão da formação humana desconsidera também a história, isto é, desconsidera que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural. A história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem-se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter instrumental. Neste sentido, o uso da noção de competências com os significados que se lhes atribui as “teorias da competência” não poderia estar favorecendo a introdução de novas práticas de controle sobre a escola e sobre a formação humana?

Uma segunda preocupação a respeito dos significados da noção de competências e suas implicações para a educação escolar localizou-se no pressuposto de que há, contemporaneamente, uma apropriação das teorias da competência por vertentes da Sociologia do Trabalho e do Currículo.

Um outro campo de investigação acerca da noção de competências residiu, assim, nas tendências atuais em torno da educação profissional, circunscritas no âmbito da Economia e da Sociologia do Trabalho. Esta é a origem de fato aparente e manifesta em muitos dos enunciados da reforma curricular.

As discussões sobre a formação para o trabalho, muitas delas recorrendo às mudanças na economia mundial, em especial às trans-

formações tecnológicas e organizacionais no processo de produção, têm estado presentes nas prescrições que visam à mudança no “paradigma curricular”: de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos.

Essa linha de proposições tem-se respaldado nos debates em torno da relação trabalho, educação e qualificação profissional, nos quais se nota uma tendência: a de centrar-se o currículo da formação profissional no “modelo de competência” proposto com o fim de atender às exigências que as transformações sofridas pelo capitalismo nas últimas décadas estariam impondo aos trabalhadores. O propósito dessa análise, no presente trabalho, é o de contextualizar a origem do modelo de competência no campo da formação profissional e o modo como acabou se generalizando para o currículo da educação geral. Foram ressaltados, ainda, os aspectos dessa apropriação passíveis de crítica.

A segunda hipótese explorada decorreu da observação de que a noção de competências, no interior das prescrições normativas para o currículo do ensino médio, tem sido justificada, predominantemente, pela necessidade de adaptar a escola às mudanças ocorridas no *mundo de trabalho*, mas que, no interior dos textos normativos, adquirem muito mais o caráter de adaptação da formação a supostas e generalizáveis demandas do *mercado de trabalho*. Esse movimento faz com que a lógica que rege as relações de mercado adentre as proposições normativas para o currículo e gere uma proposta de formação guiada por essa mesma lógica.

É preciso considerar que a explicitação das referidas mudanças no mundo do trabalho, nos textos oficiais, restringe-se às inovações tecnológicas e organizacionais, como se estas se situassem em um solo neutro, não sendo marcadas pela lógica que o capitalismo imprime às transformações. Ignora-se o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria. Nesse sentido, a adaptação da escola far-se-

ia muito mais com o fim de atender aos imperativos postos por alguns setores da economia, inclusive no que se refere à interiorização do controle por parte dos trabalhadores, do que propriamente às transformações amplas por que passa a sociedade.

Para essa análise, parte-se da consideração de que a economia brasileira vem-se inserindo de modo muito particular no contexto de mundialização do capital e que o processo de reestruturação produtiva — utilizado como justificativa para a readequação da formação profissional — é concentrado em apenas alguns setores e regiões. Não se generaliza, portanto. No entanto, na constituição dos dispositivos normativos da reforma curricular, recorre-se, reiteradamente, a justificativas que tomam como “dada” e, portanto, inquestionável, a necessidade de mudanças em virtude das transformações tecnológicas e organizacionais ocorridas na esfera da produção.

Desse movimento é possível depreender o caráter marcadamente ideológico que adquire a adoção da noção de competências para o currículo da educação em geral. Se até mesmo para o campo da formação para o trabalho o “modelo de competências” tem sido alvo de inúmeras críticas, as implicações de sua generalização para as demais modalidades de ensino precisam ser, insistentemente, problematizadas.

Demarcou-se, também, para análise da noção de competência, a Sociologia do Currículo, especialmente os escritos do suíço Philippe Perrenoud, que, no âmbito da teorização curricular constitui-se em disseminador da proposta de uma abordagem centrada nessa noção; segundo ele, o currículo numa abordagem por competências seria capaz de dotar de significado os saberes escolares, ao relacioná-los dinamicamente à vida e aos contextos próximos dos alunos. A produção no campo da Sociologia do Currículo mereceu ser investigada, também, por ser a via que mais tem adentrado os espaços escolares por meio das leituras feitas pelos educadores, ainda que sua explicitação no interior dos documentos oficiais tenha-se mostrado incipien-

te. Os escritos de Perrenoud evidenciam como uma de suas fontes, na composição de um discurso curricular alicerçado na noção de competências, a teoria psicogenética de Jean Piaget, dentre outras.

As proposições da reforma curricular com base na noção de competências, seja ao se reportarem à adequação da escola às mudanças de caráter prioritariamente econômico, seja ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentando práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade.

Tomando por referência os escritos da Teoria Crítica da Sociedade, conforme Horkheimer, Adorno e Marcuse, a educação no capitalismo, ao tomar como fundamento predominante o trabalho na sua forma mercadoria, circunscreve processos de uma *semiformação* que impõe limites à reflexão e à crítica, à autodeterminação. A cultura⁵ converte-se em instrumento de adaptação, que tem como conseqüência a dominação:

(...) a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo (Adorno, 1996: 391).

5. Segundo Adorno, o que permite a diferenciação individual é a cultura, objeto da experiência formativa. A cultura, como dimensão objetiva da formação, é tomada pelo autor em um certo sentido, qual seja, o da cultura enquanto práxis, em oposição ao sentido de "cultura do espírito". Nesse sentido, a cultura não se define de modo autônomo em relação aos processos econômicos e políticos da sociedade guardam entre si uma estreita relação que confere significado e historicidade à formação social à qual dizem respeito. De modo semelhante, para Marcuse, a cultura é entendida como um processo de formação, "(...) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria" (Marcuse, 1998: 154).

Para que a análise das teorias da competência, bem como de suas inserções nos dispositivos normativos da reforma curricular, procedesse de forma a possibilitar uma discussão sustentada em argumentos que permitissem uma visão ampla e ao mesmo tempo crítica da reforma, servimo-nos, principalmente, das contribuições de T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse no que diz respeito à análise das relações entre sociedade, educação e formação humana no capitalismo tardio. A opção por se tomar como referência os escritos da Teoria Crítica da Sociedade dá-se por se compreender que a produção teórica desses intelectuais oferece valiosa contribuição para a análise da educação e da escola na sociedade contemporânea. Procura-se valer de seus escritos para uma reflexão acerca da educação numa sociedade plenamente industrial, pois se considera que a Teoria Crítica da Sociedade é, também, uma teoria da formação humana e fornece sólida base para uma teorização crítica sobre a escolarização.

No estudo das teorias da competência, bem como na investigação dos textos da reforma curricular, buscou-se, com base nos escritos frankfurtianos, discutir o modo como se explicita uma compreensão da formação que se volta prioritariamente para a adaptação e que, para esse fim, toma a razão e a linguagem de forma instrumental e gera uma perspectiva reducionista para a escolarização. Essa perspectiva se verifica, por exemplo, na maneira como é tomada a proposição da experiência formativa.

O estudo dos textos oficiais mostrou que os dispositivos normativos foram sendo compostos à medida que se foi implementando um conjunto de prescrições, por vezes desconstruídas. O resultado desse movimento, complexo e contraditório, foi a produção de um conjunto de prescrições fragmentadas que em muito tem dificultado a compreensão dos próprios dispositivos normativos. A fragmentação presente no discurso oficial não quer dizer, no entanto, que se trate de um discurso desarticulado. Como se há de observar, o conjunto das prescrições expressa intenções semelhantes quando se trata, por exemplo, de adaptar o currículo às disseminadas mudanças tecnológicas e organizacionais relativas à produção e ao trabalho; as

proposições estão articuladas, ainda, ao discurso internacional, explicitado, sobretudo, em documentos e ações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Oficina para a Educação e Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL).

Em face do exposto, este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, faz-se uma discussão introdutória sobre currículo, formação humana e reformas escolares. No segundo capítulo procede-se ao estudo das “Teorias da Competência”, nas perspectivas piagetiana, chomskiana e condutista. Nos terceiro e quarto capítulos são analisadas as apropriações recentes das “Teorias da Competência” pela Sociologia do Trabalho (Capítulo 3) e pela Sociologia do Currículo (Capítulo 4). No Capítulo 5 são tecidas considerações iniciais sobre a reforma educacional dos anos 90, com o fim de contextualizá-la e identificar seus primeiros enunciados e enunciadores; submete-se, então, à discussão os documentos prescritivos da reforma curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n. 15/98); e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente.

A análise dos textos normativos orientou-se por três eixos investigativos: o das relações entre as propostas curriculares e o discurso da necessidade de adequação da escola às mudanças ocorridas no âmbito da produção econômica e do trabalho; o da composição de um referencial curricular que toma a sociedade, a escola e o currículo de forma descontextualizada; e o da fluidez e ambigüidades com que é tratada a noção de competências no interior das proposições oficiais, que viabiliza a regulação da formação e sua subordinação à lógica posta pelas mudanças na economia. A título de conclusão, nas Considerações Finais procede-se a uma discussão que inclui, dentre outros aspectos, o alcance relativo das reformas.

1

Currículo e formação humana: racionalidade e adaptação

Nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu, assim, que os homens se educassem uns aos outros (T. W. Adorno, 1996).

1.1. A escola e o currículo: a formação administrada

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se *iguais*, mas tornam-se também *diferentes* uns dos outros. A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas, esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual.

A formação humana tem-se constituído em processos de socialização que têm privilegiado a adaptação, especialmente nos meios mais elaborados, intencionais e planejados, como é o caso da escola. Na

escola, prevalece certo tipo de organização do trabalho que, ao tomar a razão em um sentido instrumental, institui uma dimensão conservadora e conformadora. A racionalidade instrumental firma-se como requisito nos meios (processos) e nos fins (resultados) a que se destina a educação escolar.

Nos modos de organização do trabalho escolar predominam práticas que demarcam objetivos, metas e finalidades predeterminados, imbuídos de uma lógica prescritiva com vistas a adequar a educação a requisitos postos pela sociedade. Um dos critérios que tem prevalecido para esse fim é o da adaptação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, e impetram a *coisificação* de suas finalidades e práticas.

O caráter prescritivo que define *a priori* os objetivos e o sentido da formação limita, no indivíduo, a possibilidade de autodeterminação, o que faz com que a autonomia e a liberdade, condições imprescindíveis para que a formação ocorra, estejam presentes apenas de forma parcial e sujeitas ao controle.

Na sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio,¹ a formação humana tem sido remetida predominantemente à

1. Adorno se utiliza da expressão “capitalismo tardio” com o fim de alertar para uma realidade que se transformou desde as formulações clássicas de Marx sobre o capitalismo. As mudanças ocorridas nessa sociedade ao longo do século XX o levam a concluir: “Mesmo que se tivesse verificado de modo imanente ao sistema — a lei não inequívoca em Marx — da taxa decrescente de lucro, teria de ser concedido que o capitalismo descobriu em si mesmo recursos que permitem empurrar para as calendas gregas a bancarrota total — recursos entre os quais, inquestionavelmente, estão, em primeiro lugar, a imensa elevação do potencial técnico e, com isso, também a quantidade de bens de consumo que beneficiam todos os membros dos países altamente industrializados. Ao mesmo tempo, em vista de tal desenvolvimento, as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara” (Adorno, 1986: 63). O autor ainda ressalta que vivemos sob uma sociedade que se tornou *plenamente uma sociedade industrial*, na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em grande escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais. Marcuse, por sua vez, vale-se da expressão “sociedade industrial” para designar uma sociedade marcada pelo caráter totalitário da produção e na qual a tecnologia converte-se em um sistema de dominação: “Nessa sociedade o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as aspirações indivi-

formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma *semiformação* cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação (Adorno, 1996).

A racionalidade tecnológica, imputada ao trabalho produtivo e generalizada às demais formas de trabalho, como o pedagógico, conduz a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela. Esse processo, que gera o aprisionamento da consciência e da existência, é o elemento fundante do trabalho alienado. Como analisa Maar:

A perda da experiência possível se relaciona ao que é interposto entre o sujeito e o que lhe é externo: a técnica,² pela qual se perde, no processo de trabalho da industrialização avançada, a capacidade de experimentar o objeto como algo que não é mero objeto de dominação e alienação. Existiria uma identificação entre alienação e objetivação no processo de trabalho capitalista industrial, pela qual se produziria o fenômeno da reificação, travando a constituição da experiência formativa (Maar, 1995a: 65).

Quando critérios como os da racionalidade que visa à eficiência e ao lucro comandam esse processo, e seu fundamento primeiro passa a ser o trabalho na sua forma mercadoria, temos como resultado a lógica da produção capitalista adentrando tempos, espaços e conteú-

duais. Oblitera assim a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle e coesão social” (Marcuse, 1982: 18).

2. Conforme observação do autor, cabe esclarecer que o termo *tecnologia* corresponde melhor ao sentido atribuído à palavra *técnica*, pois concorda com Marcuse quando este assevera que a tecnologia implica apropriação da técnica na forma capitalista de exploração do trabalho. Nas palavras de Marcuse: “A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação, que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (Marcuse, 1982: 19).

dos da formação humana. Restringe-se a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva. O resultado da adequação da formação às regras do mercado manifesta-se na forma de *integração*, por meio da qual se cria uma identificação com as formas de exercício do poder que se estabelecem na sociedade.

O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado.

O currículo pode ser definido como “a porção da cultura — em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) — que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (Veiga-Neto, 1995). Trata-se, assim, daquela porção da cultura que se tornou *escolarizada* (Williams, apud Veiga-Neto, 1995). Há, portanto, estreita relação entre um currículo e a cultura da qual ele é referência,

(...) de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (Veiga-Neto, 1995).

Os estudos sobre o currículo remontam ao início do século XX. Silva (2000) localiza seu surgimento no ano de 1918 com a publicação do livro *The curriculum*, de Bobbit. A sociedade americana da época encontrava-se em pleno movimento que impulsionava a mudanças de ordem econômica, política e cultural. Tais transformações explicam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

As propostas de Bobbit assemelham-se em muito aos princípios adotados pela organização do trabalho fabril inspirados em Frederick W. Taylor. Para aquele teórico, a escola deveria organizar-se tal qual a indústria. Deveria especificar rigorosamente os resultados que buscava alcançar, bem como precisar os métodos e os mecanismos de mensuração com vistas a saber se os resultados propostos estariam sendo atingidos. De modo sintético, as proposições de Bobbit levam o sistema educacional a estabelecer seus objetivos com base nas demandas de formação previstas pelo mercado de trabalho. Seus principais interlocutores são a economia e a racionalidade impressa pela lógica mercantil, respaldado, ainda, pela Psicologia Experimental, de Thorndike.

Ainda que a origem das teorias do currículo situe-o no quadro dessa tal racionalidade, como observa Tomaz Tadeu da Silva (2000), nem por isso se pode ignorar que outras produções, de caráter menos economicista, estivessem tomando o currículo como foco de análise e proposições. É o que ocorre, por exemplo, com a obra de John Dewey, de 1902, intitulada *The child and the curriculum*. Dewey volta sua atenção para uma escola que se ocupasse em formar para a democracia, mais do que para a economia. Nesse sentido, propõe considerar também os interesses e as experiências vividas pelos alunos e assevera que o planejamento curricular deveria assegurar a vivência de princípios democráticos. Os escritos de Dewey não se tornariam, porém, a principal referência na formulação do currículo como um campo especializado. É a perspectiva posta por Bobbit que prevalecerá nesse intento.

Em Bobbit, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática, atrelada à busca de eficiência social. Segundo Lopes (s./d.), “na história do currículo, as teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento inicial associado aos trabalhos de Franklin Bobbitt e Werret Charters, e seu ápice associado ao trabalho de Ralph Tyler”. A idéia de eficientismo em Bobbit “visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o

fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola”.

Essa dimensão eficientista tornar-se-á ainda mais acabada com as postulações de Ralph Tyler, em 1949, também nos Estados Unidos, que recuperou muitos dos princípios de Bobbitt, dentre eles a ênfase na proposição dos objetivos. A organização e o desenvolvimento curricular, noções centrais no modelo de Tyler, deveriam orientar-se por quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que *experiências* educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 2000: 22).

A preocupação com os objetivos de ensino prevalece sobre as demais e se constitui em um dos fundamentos da *Pedagogia por Objetivos* dominante nos Estados Unidos nos anos 60 e seguintes, difundida igualmente no Brasil. A institucionalização da Pedagogia por Objetivos ocorre ao mesmo tempo em que vai-se estruturando a crítica a seus pressupostos e métodos.

Nos modelos de Bobbit e Tyler prevalece o desejo de uma adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. O currículo ocupa-se tão-somente de prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio. Tratar-se-ia, portanto, de um problema técnico. As perspectivas críticas sobre o currículo mostram, no entanto, que a organização curricular está além dessa dimensão técnica e instrumental. Os dispositivos curriculares — isto é, o modo como o conhecimento se situa no interior do processo educativo, é selecionado e transposto didaticamente de modo a constituir-se em objeto da formação — abarcam dimensões culturais amplas como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia etc.

O conhecimento, e o modo como este se converte em saber escolar, é um dos focos privilegiados nas análises sobre o currículo. Sus-

tentando-se na crítica marxista à sociedade capitalista, em especial nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, Michael Apple (1982) observa a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, e mostra que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo. Ressalta, no entanto, que os vínculos entre economia e educação não se consolidam de forma determinista, mas são mediados pela ação humana no processo de formação, ou seja, estes vínculos vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas (Apple, 1982: 11).

Uma idéia central na análise de Apple é a de *currículo oculto*, utilizada para “entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores” (Apple, 1982: 11). Essa constatação fez com que chegasse à compreensão de que o currículo não se reduz à definição das intenções da formação que se explicita em certo modo de planejar as ações educativas.

O currículo comporta, assim, pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam idéias, valores etc. e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade. Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural” (Apple, 1982: 10).

Mas o currículo é, também, um campo de resistência. Paul Willis (1991), em *Aprendendo a ser trabalhador*, observa que o fato de que jovens de classe operária dirijam-se para ocupações dessa mesma clas-

se não se deve a razões determinadas de modo imediato pela sua condição econômica, mas que esta é uma destinação criada culturalmente. Assinala, ainda, que, se é uma criação cultural, ela pode voltar-se para uma formação assentada na resistência e não apenas na subordinação. Essa perspectiva será amplamente trabalhada por Henry Giroux.

O currículo como campo de resistência é explorado por Giroux desde suas primeiras produções, como *Ideology, culture, and the process of schooling*, de 1981 e *Theory and resistance in education*, de 1983. A estruturação de sua perspectiva analítica recorre aos escritos da Escola de Frankfurt, em especial a Adorno, Horkheimer e Marcuse. Segundo Giroux, as perspectivas dominantes do currículo pautam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento (Silva, 2000: 51-52). A preocupação em compor uma teoria da resistência deve-se também às limitações percebidas nas *teorias da reprodução*³ divulgadas à época (Silva, 2000: 53).

Assumir que o currículo comporta ao mesmo tempo objetivos que visam não só à conformação, mas também à resistência, isto é, assumir a possibilidade da resistência, direciona a análise curricular para o sentido que confere Adorno à formação, no escrito: A educação contra a barbárie: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1995: 183). Adorno

3. Silva (2000) assinala que quando tem início a produção de Giroux e Apple, bem como de outros seus contemporâneos, está se divulgando os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, dentre outros, vistos por esses autores como portadores de “rigidez estrutural e conseqüências pessimistas”. Por essa razão, os trabalhos iniciais de Giroux ocupam-se de uma cuidadosa crítica a essas abordagens e buscam propor alternativas no sentido de evidenciar que na escola se constroem mediações que podem exercer uma ação contrária à lógica de poder e de controle instituídas.

assevera ainda que a escola “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (Adorno, 1995: 144).

Recorrer aos frankfurtianos possibilitou a Giroux produzir uma crítica à epistemologia implicada na razão instrumental, e que tem favorecido práticas escolares que conduzem à dominação e à alienação. Segundo ele, tal epistemologia, bem como a crítica a ela, é apreendida quando se recorre à teoria da cultura presente na perspectiva posta por Adorno, Horkheimer e Marcuse:

A teoria da cultura da Escola de Frankfurt oferece novos conceitos e categorias para a análise do papel que a escola representa como agente da reprodução social e cultural. Esclarecendo a relação entre poder e cultura, aqueles teóricos ofereceram uma visão da maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas por formações culturais específicas. O conceito de cultura nesta visão existe em uma relação particular com a base material da sociedade e o valor explanatório de tal relação será encontrado ao problematizar-se o conteúdo específico de uma cultura, sua relação com os grupos dominantes e dominados, bem como a gênese histórico-social do “ethos” e das práticas culturais legitimadoras e de seu papel na constituição de relações de dominação e resistência (Giroux, 1983: 28).

Torna-se fundamental, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas. A análise do modo como se institui uma *política curricular* permite evidenciar que o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder. Há, portanto, uma disputa pelos significados que são, ao mesmo tempo, impostos e contestados (Silva, 2000).

É ilustrativo lembrar, por exemplo, o quanto a educação tem-se organizado com base em valores próprios da sociedade que tem nas relações de mercado sua sustentação, como é o caso da valorização da competição, presente muitas vezes de forma explícita tanto nas inten-

ções quanto nas práticas efetivadas nas escolas. Competição e formação humana guardam entre si uma contradição fundamental, como lembra Adorno:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (ADORNO, 1995c: 161).

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as *relações* entre indivíduo e sociedade como *relações* historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. Desse modo, na análise das políticas educacionais em geral, e das políticas curriculares, em particular, é preciso considerar que a escola não está, tão-somente, à mercê dos interesses da economia ou do Estado, o que exige que as inter-relações entre essas diferentes instâncias (Estado, economia, escola) sejam consideradas a partir das inúmeras mediações que se intertêm entre elas.

1.2. Currículo e reformas educacionais

O principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional. De tempos em tempos anuncia-se a intenção e, na seqüência, implementa-se um conjunto de ações com vistas a alterar a estrutura e o funcionamento das escolas. Tem sido convencional denominar esses procedimentos de reformas educacionais.

O estudo das reformas educacionais é relevante, pois permite elucidar a que vêm, quais as intenções manifestas e não manifestas, seus limites, possibilidades e contradições. Permite dimensionar, inclusive, seu alcance quanto aos prováveis impactos que causará sobre a cultura escolar. O nível de detalhamento da reforma permite, também, avaliar em que medida ela é plausível de execução ou em que medida é mera retórica. Assim se pronuncia Sacristán a esse respeito:

Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de “reforma”. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu (Sacristán, 1996a: 52).

Sobre o significado e o alcance das reformas educacionais, Thomas Popkewitz (1997) considera que seu resultado só pode ser limitado, não alterando significativamente o todo, pois, de modo geral, possuem um caráter fragmentário na medida em que não tomam como referência a análise global do sistema educacional, bem como a necessidade de respaldar-se, concretamente, no fazer cotidiano das escolas.

Na análise da reforma curricular é preciso considerar, ainda, que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação mediados pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas.

As proposições de mudança curricular por meio de uma reforma educacional têm, sobre a escola, alcance limitado. No entanto, produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, capazes de atuar de modo a conferir legitimidade às mudanças propostas.

Se é certo que os estudos curriculares, nas últimas décadas, nos têm levado a compreender o currículo como uma práxis cultural que se plasma em práticas educacionais, também se está recuperando cada vez mais, talvez como reação, o valor das análises dos currículos públicos, porque eles são divulgadores muito transcendententes de códigos de comportamento cultural e pedagógico, porque funcionam como veículos de ideologia pedagógica, através de um discurso que se propaga por canais muito diversos e potentes. As propostas de currículo em forma de texto, a codificação escrita da cultura que queremos recriar, não se instalam na realidade em forma de práticas culturais à margem de pessoas, materiais e contextos, como vimos repetindo, mas são propostas de política cultural com uma grande carga simbólica nos sistemas educacionais, afetando pais, estudantes, professores, a burocracia administrativa e os fabricantes de informação escrita ou de qualquer outro tipo (Sacristán, 1996b: 44).

Há, portanto, um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pelas instituições. Opera-se um duplo movimento: o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos, o que implica que se considere, na análise da reforma, que na passagem do *discurso instrucional* ao *discurso regulativo* (Bernstein, 1996), as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, muitas vezes distintos dos que foram formulados.

Bernstein (1996) considera o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro como um movimento de *recontextualização*, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado. Considerar que as escolas reinterpretem, reelaborem e redimen-

sionam o discurso oficial não significa, porém, menosprezar a importância desse discurso. Ele tem-se mostrado capaz de compor sua própria legitimidade, tanto ao afirmar o caráter de inovação, quanto ao realizar a apropriação de um ideário pedagógico já legitimado (Lopes, 2002). Sua importância reside, também, na força que exerce na produção de um novo discurso regulativo:

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização (Lopes, 2002).

O currículo está no centro da atual reforma educacional. A que se deve essa centralidade? A esse respeito, Silva observa que no currículo:

(...) se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. (Nele) se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (Silva, 1999a: 29).

A análise da teoria curricular, quer seja em sua explicitação normativa, como é o caso das propostas oficiais, quer seja em suas manifestações na prática escolar, implica investigar como se exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade no processo de formação. A relação indivíduo-sociedade na escola é mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma *cultura curricularizada*, uma vez que o currículo sempre compreendeu processos de seleção da cultura. No entanto, ele:

(...) não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique *a priori* para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização (Sacristán, 1996b: 36-37).

Estudar o currículo e a política de reforma curricular implica, portanto, recorrer ao estudo das prescrições oficiais, considerando, no entanto, que estes não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com os dispositivos normativos, atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados e marcados, também, pela articulação do trabalho escolar ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da escola.

1.3. A operacionalização da linguagem no currículo oficial

Um outro elemento a ser considerado na análise dos textos oficiais que visam a prescrições curriculares é a *linguagem*. Herbert Marcuse aponta a relevância da análise dos significados das palavras para explicitar seu sentido histórico e político. A linguagem é portadora da razão que a cria e institui práticas culturais. De posse de um caráter funcional e operacional, à linguagem pouca resta além de expressar a razão que submete a sociedade e o indivíduo a um “behaviorismo social e político”. Torna-se *comunicação*, porque “evita o desenvolvimento genuíno do significado” (Marcuse, 1982: 94-95).

Na linguagem cotidiana, o significado e a multiplicidade de conteúdos dos conceitos se evidenciam por meio do contato direto com as coisas e com a própria realidade. Com a linguagem *comunicada*, no

entanto, o significado torna-se funcional, isto é, restringe os conteúdos do conceito, seus significados, a uma única possibilidade. Confe-re *unidade* na interpretação e, por essa razão, assume uma forma totalitária:

Nesse universo de locução pública, a palavra se move em sinônimos e tautologias; na realidade, nunca se move em direção à diferença qualitativa. A estrutura analítica isola o substantivo governante de seus conteúdos que invalidariam ou pelo menos perturbariam o uso aceito do mesmo em declarações políticas e na opinião pública. O conceito ritualizado é tornado imune à contradição (Marcuse, 1982: 96).

A repetição, levada à exaustão, valida o significado e o converte em ideologia. Mascara, por assim dizer, dados significativos da realidade que possibilitariam a reflexão e a crítica. Segundo Adorno (1995b), a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de toda e qualquer reflexão filosófica. Por essa razão, a natureza prescritiva da linguagem normativa, que se traduz em pressupostos e indicativos das mudanças pretendidas, precisa ser minuciosamente problematizada. Ela assume uma finalidade operacional e funcional que necessita ser investigada.

Essa linguagem operacional é orgânica ao processo de instrumentalização da razão, que imputa ao conhecimento a condição exclusiva da objetividade. Condensa os conceitos e padroniza de tal modo as formas pelas quais as idéias se expressam, que impede a formação do pensamento conceptual: “a linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional” (Marcuse, 1982: 101).

A linguagem funcional dificulta a abstração e o exercício da reflexão crítica, unifica-se ao imediatismo e satisfaz-se com a aparência dos fatos. Por isso ela é anti-histórica. Nega aos homens a possibilidade de, *por meio da* memória, *por meio da* reflexão histórica, captar as contradições e tornar-se capaz de produzir o pensamento crítico. No entanto, como afirma Marcuse (1982: 105):

O pensamento milita contra o fechamento do universo da locução e do comportamento; possibilita o desenvolvimento dos conceitos que desestabilizam e transcendem o universo fechado ao compreendê-lo como universo histórico. Confrontando com a sociedade em questão como objeto de sua reflexão, o pensamento crítico se torna consciência histórica.

A operacionalidade da linguagem *comunicada* restringe a explicação ou compreensão, e, portanto, a reflexão e a crítica. Dessa forma, o controle, materializado em *informação*, não gera resistências, pelo contrário, produz obediência e sujeição às normas. Por essa razão, desvendá-la é explicitar esse seu caráter instrumental e funcional. É reconstituir a lógica da linguagem bidimensional, dialética, que evidencia as contradições e *enuncia o conflito entre a coisa e sua função* (MARCUSE, 1982: 105). É, dito de outra forma, repor no significado da palavra *conceito* a sua condição de ser resultado de reflexão. É ressignificar o próprio termo:

O termo “conceito” é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas, tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes dele. “Idênticos” no quanto o conceito denota a mesma coisa; “diferentes” no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que explicam a coisa (mediação) (Marcuse, 1982: 109).

A locução política identifica-se com a linguagem funcional e operacional por ser uma linguagem *prescritiva*. Podemos identificar essa sua forma nos discursos, nos programas e nos demais instrumentos de administração pública. A educação como um campo da ação polí-

tica retrata esse *universo de locução fechada e operacional*. Os conceitos podem adquirir nos enunciados da administração pública da educação aquele caráter identitário e unitário próprio do pensamento unidimensional. A sua natureza prescritiva demarca seu caráter autoritário. É desprovido de concreção:

Quando esses conceitos reduzidos governam a análise da realidade humana, individual ou social, mental ou material, chegam a uma falsa concreção — uma concreção isolada das condições que constituem sua realidade. Neste contexto, o tratamento operacional do conceito assume uma função política (Marcuse, 1982: 110).

Essa falsa concreção, bem como o caráter operacional e funcional da linguagem, está posta em muitas das proposições da atual reforma educacional do ensino médio no Brasil. Muitos dos princípios e diretrizes da reforma curricular são definidos e justificados em virtude de se pretender promover uma adaptação da formação humana às exigências da sociedade contemporânea, entendida, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como uma “sociedade tecnológica” que, ao alterar o modo de organização do trabalho, altera as relações sociais. Desse modo, estar-se-ia justificando a proposta de que toda a formação humana, inclusive a que não visa à formação profissional, tome o trabalho como princípio organizador do projeto educacional, escolar e curricular. É o que se pode depreender do Parecer n. 15/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, *a lei* reconhece que nas

sociedades *contemporâneas todos*, independentemente de sua origem ou destino *sócio-profissional*, *devem ser educados na perspectiva do trabalho* enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (Brasil, Parecer CNE/CEB n. 15/98; grifos meus).

A “lei”, como se ela tivesse existência independentemente dos homens. O “conceito” — neste caso, o *trabalho* — adquire um significado desprovido daquela concreção a que se refere Marcuse. Produz-se a dimensão operacional e *terapêutica*, isto é, o trabalho é utilizado em favor da manutenção das *condições sociais existentes*:

O caráter terapêutico do conceito operacional se mostra mais claramente quando o pensamento conceptual é metodicamente colocado a serviço da exploração e do aprimoramento das condições sociais existentes, dentro da estrutura das instituições sociais existentes (...) O conceito terapêutico e operacional se torna falso quando isola e atomiza os fatos, estabiliza-os dentro do todo repressivo e aceita os termos desse todo como os termos da análise. A tradução metodológica do conceito universal no operacional se torna então redução repressiva do pensamento (Marcuse, 1982: 110-111).

No presente estudo, partiu-se do pressuposto de que o modo como o termo *competências* está incorporado aos dispositivos normativos evidencia uma linguagem de natureza prescritiva e funcional. A análise do modo como se dá essa incorporação é, assim, condição *si ne qua non* de compreensão dos sentidos da reforma e do que projeta para a formação humana. Uma vez mais, recorremos a Marcuse para dimensionar as implicações desse caráter operacional imputado ao pensamento e à linguagem:

Todas essas proposições convertem os significados em significado operacional e têm como objetivo materializar uma formação humana tam-

bém funcional. As mudanças na sociedade industrial precisam, para ganhar legitimidade, se orientar por novas concepções, pois aquelas que até o momento lhe deram legitimidade, tornaram-se por demais significativas para permanecerem. (1982: 25). (...) É preciso encontrar novas palavras, porém que expressem a mesma linguagem unidimensional. Manifesta-se aí uma das principais características da razão instrumental: seu caráter irracional que leva à transformação do resíduo em necessidade e a destruição em construção (1982: 29).