

MARIA DAVINA PANDOLFI MARQUES

**CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE
ESTADUAL DE ESPÍRITO SANTO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

MARIA DAVINA PANDOLFI MARQUES

**CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE
ESTADUAL DE ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo
Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2014

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, homem de poucas letras, mas que, muito além de seu tempo, impulsionou seus oito filhos na escolarização.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me conduzido em minha trajetória de professora e me sustentado nesta pesquisa.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e aos respectivos coordenadores, pela organização do curso de Mestrado, dando todas as condições acadêmicas e incentivando os alunos a desenvolver um bom trabalho.

À minha orientadora, pelas instruções firmes e seguras, desde nosso primeiro contato. A relação humana com o conhecimento é sempre ascendente, construída dialogicamente e, no caso desta pesquisa, beneficiada grandemente pelas intervenções da Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Ao meu esposo Helder, pelo amor e compreensão.

Aos meus filhos, Helder Ivo e Alcea Maria, meus maiores incentivadores.

Ao meu genro, Rômulo, e minha nora Sâmia, pelo carinho.

Aos meus queridos irmãos, que tanto me ajudaram a estudar.

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal finalidade pesquisar como a noção de competência do currículo, implementado em 2009, está sendo assimilada no discurso docente e concretizada, no cotidiano da Educação Básica da rede estadual do Espírito Santo. Para atingir estes objetivos, foram pesquisados professores e pedagogos de duas escolas: uma que atende apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em função da complexidade dos processos, inerentes à concretização de qualquer proposta curricular, o currículo em questão foi analisado em duas dimensões. Primeiro, na dimensão oficial, através da análise do documento prescrito. Seguidamente, na dimensão real, a partir das opiniões e ações dos docentes, em relação ao novo currículo, e das justificativas dos pedagogos, em relação ao posicionamento dos docentes. Com o intuito de compreender o fenômeno holisticamente, optou-se por uma abordagem qualiquantitativa, de estudo de caso, tendo sido aplicado um inquérito por questionário, aos docentes, e um inquérito por entrevista, aos pedagogos. Os resultados do estudo comprovam que os professores percebem os princípios do currículo e sentem-se preparados para desenvolvê-lo. No entanto, os pedagogos referem que as mudanças, na prática pedagógica, no que se refere às habilidades, ainda não ocorrem com regularidade, especialmente na concretização, em sala de aula. Assim, é necessário mais formação e reflexão, para uma educação com qualidade.

Palavras-chave: Currículo; competência; prática pedagógica; professor reflexivo; Educação Básica.

ABSTRACT

This research had as its main objective the study of how the cognition of curriculum capacity, implemented in 2009, is being assimilated into the teaching speech and substantiated, on the everyday of the basic education of Espírito Santo's state public schools. To achieve these goals, teachers and pedagogues of two schools were studied: one that works only with the first years of the Elementary School and another that works with the last years of the Elementary School and High School. Because of the processes complexity, related to the substantiation of any curriculum proposal, the curriculum referred was analyzed on two dimensions. First, on the official dimension, through the analysis of the prescribed document. Then, on a real dimension, from the opinions and actions of the teachers, related to the new curriculum and the justifications of the pedagogues, regarding the position of the teachers. In order to understand the phenomenon holistically, qualitative and quantitative, of the case study, approach was chosen, being applied a questionnaire survey to the teachers and an interview questionnaire to the pedagogues. The results of this study prove that teachers have perception of the principles of the curriculum and feel prepared to develop it. However, the pedagogues think the changes on the pedagogical practice, referring to abilities, still don't happen frequently, especially on substantiation, inside the classroom. So, it's necessary more training and reflection, for a good quality education.

Key-words: Curriculum , competence, pedagogical practice, learning, reflective teacher

SIGLAS E ABREVIATURAS

CBC	Conteúdo Básico Comum
CBEE	Currículo Básico da Escola Estadual
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	18
1. ESCOLARIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES SOCIAIS	18
2. O (IN)SUCESSO ESCOLAR	21
2.1. Sucesso e desempenho escolar.....	23
2.2. A questão do fracasso escolar	24
3. O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CONCEPTUALIZAÇÃO E INTERLOCUÇÃO	26
3.1. Conceito de currículo	27
3.2. Estudos sobre currículo.....	31
4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	36
4.1. Conceito de competência.....	37
4.2. Complexidade, Subjetividade e Competências	39
4.3. Emergência do currículo por competência	42
4.4. Da pedagogia por objetivos às competências	44
4.5. As competências fundamentais	47
CAPÍTULO II – DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA... 48	48
1. MUDANÇAS EDUCATIVAS E ENSINO POR COMPETÊNCIAS	48
1.1. O estudante no centro do ensino-aprendizagem	48
1.2. A aprendizagem ativa com situações-problema	49
1.3. A consolidação da avaliação formativa.....	50
1.4. O professor reflexivo	53
2. O ENSINO-APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS	54
2.1. Competências e disciplinas escolares.....	56
3. O CURRÍCULO BÁSICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ESPÍRITO SANTO	57
4. DESAFIOS DA APLICAÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES	61

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO	66
---	-----------

1. DESENHO METODOLÓGICO	66
1.1. Problemática do estudo	67
1.2. Pergunta de partida	68
1.3. Hipóteses do estudo	68
1.4. Objetivos do estudo	68
1.5. Opções e estratégias metodologicas	69
1.6. Fontes e instrumentos de recolha de dados	70
1.7. Procedimentos de Análise de Dados	71
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	71
2.1. Contexto de Construção e Aplicação do Currículo nas Escolas	72
2.2. Contexto das Escolas Estaduais participantes	73
3. SUJEITOS DA PESQUISA	75
 CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 76
1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	76
1.1. Identificação dos entrevistados	76
1.2. Estrutura e quadro teórico de análise	78
1.2.1 Categoria 1 – Dinâmica do Currículo	78
1.2.2 Categoria 2 – Percepção do trabalho do professor	80
1.2.3 Categoria 3 – Percepção do pedagogo sobre o Currículo	84
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIOS A PROFESSORES	87
2.1. Perfil dos professores	87
2.2. Construção e adequação do novo currículo de Educação Básica	89
2.3. Pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual	90
2.3.1 Comparação entre Escolas	91
2.3.2 Por área de conhecimento	92
2.4. Planejamento das atividades pedagógicas	93
2.4.1 Comparação entre Escolas	93
2.4.2 Por área de conhecimento	94
2.5. Concretização das atividades letivas	96
2.5.1 Comparação entre Escolas	97
2.5.2 Por área de conhecimento	98
2.6. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	99
2.6.1 Comparação entre Escolas	99
2.6.2 Por área de conhecimento	100
2.7. Considerações dos (não) participantes na construção do Currículo	101

2.8. Ações de implementação do Currículo	102
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
CONCLUSÕES	109
BIBLIOGRAFIA	115
APÊNDICES	
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB – Resultados e Metas da Escola 1.....	74
Tabela 2 - IDEB – Resultados e Metas da Escola 2	74
Tabela 3 - Identificação dos entrevistados.....	77
Tabela 4 – Descrição das categorias e subcategorias de análise.....	78
Tabela 5 - Dinâmica do currículo por competências	79
Tabela 6 - Percepção do trabalho do professor	81
Tabela 7 - Percepção do pedagogo sobre o currículo	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes segundo sexo.....	88
Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes segundo situação funcional.....	88
Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes segundo maior grau de instrução	88
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes segundo tempo de serviço	88
Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes segundo idade	88
Gráfico 6 – Implicação dos docentes na construção do novo currículo	89
Gráfico 7 – Adequação do novo currículo de Educação Básica	89
Gráfico 8 - Relação entre participação na construção do currículo e percepção de sua adequação	90
Gráfico 9 - A educação como direito de todos e bem público.....	91
Gráfico 10- O aluno como centro do processo educativo	91
Gráfico 11 - Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender	91
Gráfico 12 - Diversidade segundo o desenvolvimento biológico e cultural do aluno.....	91
Gráfico 13 - A educação como direito de todos e bem público	92

Gráfico 14 - O aluno como centro do processo educativo	92
Gráfico 15 - Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender	92
Gráfico 16 - Diversidade segundo o desenvolvimento biológico e cultural do aluno.....	92
Gráfico 17 – Conheço o Currículo.....	93
Gráfico 18 – Consulto o Currículo	93
Gráfico 19 – Conheço as competências.....	93
Gráfico 20 – Compreendo as competências e habilidades.....	93
Gráfico 21 – Desenvolvo competências e habilidades no aluno.....	94
Gráfico 22 – Considero o ritmo individual do aluno	94
Gráfico 23 – Preparo aulas listando as habilidades e competências a desenvolver	94
Gráfico 24 – Conheço o Currículo	95
Gráfico 25 – Consulto o Currículo	95
Gráfico 26 – Conheço as competências.....	95
Gráfico 27 – Compreendo as competências e habilidades	95
Gráfico 28 – Desenvolvo competências e habilidades no aluno.....	95
Gráfico 29 - Considero o ritmo individual do aluno.....	95
Gráfico 30 – Preparo aulas listando as habilidades e competências a desenvolver	95
Gráfico 31 – Práticas relativas à concretização das atividades pedagógicas	97
Gráfico 32 – Práticas relativas à concretização das atividades por área de conhecimento.....	98
Gráfico 33 – Práticas relativas à avaliação por escola	99
Gráfico 34 - Práticas relativas à avaliação por área de conhecimento	100
Gráfico 35 - Relação entre a participação na construção do Currículo e o planejamento	101
Gráfico 36 - Ações de quem se considera preparado para implementar o Currículo.....	102

INTRODUÇÃO

O verdadeiro debate deveria centrar-se nas finalidades prioritárias da escola e no equilíbrio que se deve estabelecer, no momento de redigir e implantar os programas, entre a acumulação de saberes e o exercício de sua aplicação.

(Perrenoud, 2005, p. 145)

O currículo, como campo político-pedagógico (Menezes & Araújo, 2011) traz, em sua origem, a ideia de caminho a ser percorrido, com parâmetros, diretrizes, etapas e estratégias, organizados de modo a garantir o alcance dos objetivos propostos. Aparentemente, transmite segurança àqueles que o seguem, tendo em vista que é um documento que se centraliza no percurso e não no fim do caminho.

A verdade é que nunca houve consenso em relação às ideias, que sustentam o currículo, como é comprovado pela variedade de teorias curriculares que convivem, a partir da segunda metade do século XX. Afinal, este período foi marcado por profundas mudanças. Uma delas é o surgimento da sociedade do conhecimento, na era da globalização (Teodoro, 2003). Por isso, na área da educação, ecoa, de todos os cantos do planeta, a necessidade de mudança, reforma, ressignificação, reorganização, bem como de reconstrução da escola, do currículo, da ação dos professores, da avaliação, de tudo aquilo que gira em torno da prática pedagógica.

Sobre esse assunto, Pacheco e Pereira (2011, p.78) afirmam que:

“A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade do conhecimento, traz uma ressignificação quer do que se entende por currículo (mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se, desde já, a relação com o conhecimento e do que se passa a entender por conhecimento), quer novas (ou velhas) formas de organização curricular, com destaque para a organização modular, metodologia activa, currículo nacional enroupado em competências/metabolismos de aprendizagem e qualificação dos aprendentes.”

As práticas pedagógicas tradicionais atribuem, ao aluno, a função de escutar, tentar entender, fazer exercícios e, nos testes, mostrar que adquiriu conhecimentos. O professor, nesse cenário, ainda age como transmissor do conhecimento, ignorando estudos que apontam que o conhecimento é adquirido, quando é construído (Werneck, 2006). As escolas estão à margem de capacidades como observação e reflexão crítica.

Porém, já se percebe o surgimento de currículos centrados em quem aprende, sendo este o alvo das reformas educacionais atuais. Documentos estruturantes, introduzidos nas escolas através de órgãos que articulam as políticas públicas, podem não garantir reformas imediatas, nas práticas em sala de aula, mas desencadeiam pequenas mudanças, que, somando-se, em médio prazo, resultam em alterações mais abrangentes.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

O currículo é um conceito debatido apenas recentemente no Brasil. Estudos sobre esse tema estão emergindo, ainda com pouca intensidade, em nosso meio acadêmico, não sendo de uso corrente nas escolas, nem entre os professores. Apesar das políticas públicas ou da solicitação de gestores escolares, falta muito para que o currículo se constitua, verdadeiramente, em um percurso a ser seguido, por aqueles que são responsáveis pela escolarização de crianças, jovens e adultos. Essa situação é retratada por Sacristán (2000, p. 13), cuja análise se aplica às características do contexto brasileiro: “Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc., como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre currículos”. O currículo existe como prática, através de comportamentos didáticos, políticos e administrativos, que se relacionam a pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças, valores, quase sempre encobertos. Como é uma práxis, não necessita necessariamente ser discutido, questionado, pensado e, especialmente, escrito, para existir.

É a partir desse ponto que nos propomos a estudá-lo. Se existe como realidade prévia nas escolas, é necessário, então, analisar a sua existência e, sobretudo, a sua aplicação. Apple (2006) se coloca contra a construção de um currículo nacional, mas admite uma única razão para se discutir essa possibilidade: estimular um debate nacional sobre conhecimentos importantes, em todos os níveis, dado que é inconcebível não debater sobre esse instrumento, tão importante para a Educação.

Como afirma Goodson (2005), precisamos de estudos e teorias sobre a elaboração e aplicação de currículos. Além do mais, não se pode deixar de considerar que o currículo resulta de políticas públicas, as quais envolvem ações, valores, disputas e poder. Nas palavras de Teodoro (2010, p.118), “políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução”. Além do mais, os currículos têm força de lei e não podem ser inconsequentes, pois constituem uma referência educativa essencial, à qual se reportam as formas e as normas de excelência escolar (Perrenoud, 2003)

Como temos experimentado o trabalho na escola, por cerca de trinta anos, sabemos que não faz parte da rotina dos profissionais da educação a reflexão sobre teorias curriculares, a origem e o processo de seleção dos conhecimentos escolares, nem mesmo sobre as mudanças nas políticas educacionais. Aquilo que parece óbvio e comum a sociólogos e filósofos, profissionais que teorizam sobre educação, não chega, frequentemente, ao conhecimento de professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos, às vezes, durante todo o tempo de seu exercício profissional.

Essa reflexão se faz necessária, em virtude da atual era da informação, marcada pela “primazia do valor da informação sobre o valor das matérias-primas, sobre o trabalho e sobre o esforço físico” (Pérez Gómez, 2011, p.66). A sociedade da informação e do

conhecimento lança hoje, à Educação, demandas diferentes das tradicionais (Young, 2009). À escola compete, presentemente, desenvolver nos cidadãos a capacidade de aprender ao longo da vida. Além de priorizar a qualidade das informações, em detrimento da quantidade, é fundamental capacitar-se para entendê-las, processá-las, selecioná-las, organizá-las e transformá-las em conhecimento (Macedo, 2008). Acima de tudo, o aluno deve ser capaz de aplicar essas informações, em diferentes contextos e situações, a partir de propósitos pessoais, profissionais e sociais.

Presentemente impera a exigência de novas capacidades e o reconhecimento da heterogeneidade, presente no cotidiano escolar, após a universalização do ensino (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, o ensino por competências surge como padrão de conhecimento e qualificação, constituindo um aspecto orientador das reformas educacionais. O movimento, gerado pelas novas políticas educacionais, tem apontado o aluno e a aprendizagem, e não o professor e o ensino, como centro do processo de escolarização (Pacheco & Pereira, 2011). Além disso, a certificação está sendo substituída pela qualificação, a qual não se adquire mais em apenas um momento específico da vida, mas é ressignificada, cada vez em períodos mais curtos. Para atender a essa demanda, o currículo, organizado por competências, tem sido apontado como o caminho mais viável (Perrenoud, 1999a, 2003; Zabala & Arnau, 2010; Macedo, 2008; Pérez Gómez, 2011; Roldão, 2009).

Assim sendo, neste estudo serão perspectivadas as mudanças dos cenários e atores, envolvidos no processo de escolarização, focando o estudante como alvo de uma aprendizagem significativa e contextualizada, em relação com a considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ensinar e sua competência profissional (Perrenoud, 1999a). Esse será o desafio desta pesquisa, bem como uma oportunidade de transformação pessoal e profissional.

A Metodologia selecionada

Considerando que a Secretaria de Educação do Estado de Espírito Santo adotou um documento curricular organizado por competências - Currículo Básico das Escolas Estaduais -, e ainda não se realizou nenhum estudo sobre o mesmo, sentimos necessidade de analisar essa proposta de mudança curricular, a partir do ponto de vista de professores e pedagogos. Para tanto, foi selecionada uma abordagem qualiquantitativa.

Nesse sentido, nossa pergunta de partida é:

- **De que forma o novo currículo por competências está sendo compreendido e praticado pelos professores, no cotidiano da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo?**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Em concordância, o **objetivo geral** da pesquisa é analisar as percepções e práticas dos professores, relativamente aos desafios e possibilidades do novo currículo por competências, implementado na Educação Básica da rede estadual de Espírito Santo, desde 2009. Duas escolas foram selecionadas como locus da pesquisa, tendo sido contemplados todos os níveis da Educação Básica. A amostra constituiu-se de todos os professores e pedagogos das mesmas.

A Organização do Estudo

Estruturamos o trabalho em duas partes. Na primeira, constituída de dois capítulos, sistematizamos o enquadramento teórico e, na segunda, também constituída de dois capítulos, apresentamos a investigação empírica.

No **Capítulo I**, estabelecemos relações entre o processo de escolarização atual e a reestruturação educacional, rumo ao currículo por competências. Em consonância, apresentam-se contribuições de Bourdieu (2012, 2003), Apple (2006), Pacheco (2008), Perrenoud (2003, 2000, 1999a, 1999b), Zabala e Arnau (2010), Moreira (2003), entre outros. A escola é uma instituição histórica e precisa renovar-se, para cumprir sua função de formação, tendo em conta questões como a avaliação e o sucesso e fracasso escolar, na relação da escola com as demandas e desigualdades sociais.. O currículo é analisado como espaço de conceptualização e interlocução, considerando seus diferentes conceitos e o histórico de sua construção. Então, chegamos aos desafios e possibilidades de um currículo por competências, com sua complexidade e subjetividade. Terminamos incidindo na mudança da pedagogia dos objetivos para o ensino de competências e a necessidade de se definirem competências fundamentais, na escola de hoje.

No **Capítulo II**, foram apresentadas as mudanças educativas que estão relacionadas ao ensino por competências, em consonância com os estudos de Pacheco e Pereira (2012, 2011), Alarcão (2009, 2001), Esteban (2009), Fernandes (2009), Luckesi (2005, 1998), Sacristán (2011), entre outros. Entender o conhecimento como construção implica considerar o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não se dá por transferência automática, sendo ativada através de situações-problema. Assim, procedimentos como engajamento, processo, *feedback*, reflexão e diferenciação, característicos da avaliação formativa, mostram-se necessários ao contexto educativo atual. Na sequência, discutiu-se a necessidade de um professor reflexivo, para orientar o ensino por competências. Para concluir a discussão, sobre novas práticas pedagógicas, estabelecemos a relação entre competências e disciplinas escolares e apresentamos os desafios da aplicação dos conteúdos instituídos no currículo.

No **Capítulo III**, destacam-se os aspectos metodológicos deste estudo de caso. O plano de investigação envolveu, inicialmente, a pesquisa bibliográfica. Seguidamente, foi realizada a análise documental, a construção de instrumentos de recolha de dados e a aplicação de inquérito por questionário e, ainda, inquérito por entrevista semiestruturada. Do universo das escolas da rede estadual, selecionamos duas escolas do município de Linhares, incidindo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A amostra envolveu todos os professores e pedagogos das referidas escolas. Os dados obtidos no questionário foram tabulados quantitativamente e, com as entrevistas, procedeu-se a análise de conteúdo, considerando-se a complexidade do objeto em estudo. Dessa forma, privilegiamos uma pesquisa qualiquantitativa.

O **Capítulo IV** contém os resultados da pesquisa empírica sobre as percepções e práticas dos docentes e pedagogos, relativas à implementação do novo currículo da rede estadual do Espírito Santo. Os diversos instrumentos de recolha utilizados possibilitaram o levantamento de dados diversificados, o que proporcionou uma discussão rica e profunda. Após a discussão das informações coletadas, nas duas vertentes do estudo, realizou-se a triangulação de dados, com o intuito de confrontar opiniões e práticas educativas, a respeito da implementação do currículo por competências.

Na última parte da dissertação, encontram-se as **Conclusões**, nas quais se busca a conexão entre a revisão da literatura e os resultados do estudo realizado, comprovando-se as hipóteses, levantadas quando do início da pesquisa. As considerações finais comportam, igualmente, a discussão das implicações da pesquisa e a possibilidade de futuros estudos, relativos à problemática analisada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz.

Freire (2001, p.265).

1. ESCOLARIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES SOCIAIS

Ponderar sobre o processo de escolarização, numa perspectiva histórica, significa reconhecer sua condição de criação social e relatividade, abrindo-se para novos e subversivos modelos de pensar e agir. A escola, lugar genuinamente dedicado à escolarização, é uma criação histórica e social moderna, constituindo-se como forma de organizar as atividades e as experiências de crianças e jovens, tendo em vista a formação de identidades sociais (Goodson, 2005).

A escola, enquanto instituição, precisa se reinventar, para cumprir sua função social. Nesse processo de renovação, é importante que cada escola encontre sua filosofia educacional, transposta oficialmente para seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este documento representa, na atualidade, um espaço reconhecidamente democrático, para que cada instituição de ensino defina sua proposta, junto à comunidade em que se insere, a partir das vozes de vários atores: alunos, professores, gestores, pais e comunidade. É um espaço legítimo de construção de identidade da escola e do seu modelo de escolarização.

Tyler (1976) tratou da questão da função da escola, explicitando que a comunidade escolar precisa ponderar se quer uma escola que procure ajustar os jovens à sociedade, ou se deseja assumir uma função progressista de formar jovens para melhorar a sociedade. Dependendo de sua crença, a instituição escolar traçará seus objetivos. Segundo o autor, uma escola moderna deve incluir, em sua proposta, uma combinação dessas duas implicações. Ao formular seus princípios básicos de ensino, o autor (Idem, p.5) elucida que sociólogos e especialistas “encaram a escola como um empreendimento, para ajudar os jovens a enfrentarem eficazmente os problemas críticos da vida contemporânea”.

No entanto, Silva (2008, p.24) afirma que, na escola do século XX, ainda “prevalece certo tipo de organização do trabalho que, ao tomar a razão em um sentido instrumental, institui uma dimensão conservadora e conformativa”. Segundo a autora, os modos de organização do trabalho escolar estão imbuídos pela lógica prescritiva e a escola passa a adequar a educação, que oferece, aos requisitos impostos pela sociedade.

A relação da escola com os problemas sociais e econômicos da sociedade, em que está inserida, ainda não está suficientemente clarificada. Há quem defenda, como Macedo

(2012), uma proposta de currículo, que vá além dos conhecimentos historicamente acumulados, incluindo atitudes, valores, comportamentos. A instituição escolar é, então, vista como instituição responsável por resolver problemas sociais, muito além de sua capacidade. O problema é que, em cada escola, confluem múltiplos projetos, relacionados com regras de trânsito, drogas, violência, gravidez na adolescência, respeito pelos idosos, prevenção de doenças, só para citar alguns, como se a escola fosse capaz de organizar seus tempos e espaços, para dar conta de tantas ações. Além disso, tem vindo a surgir uma cultura de transferência de responsabilidades, pois a escola é encarada como única responsável por resolvê-los, isentando, muitas vezes, as famílias e outras instituições sociais de suas genuínas funções (Canário, Alves & Rolo, 2001).

Ao tentar reduzir a desigualdade social e econômica, por meio do currículo, por exemplo, os governos podem, se não tivermos cuidado, levar-nos a ver as escolas como solucionadoras de qualquer problema. Como explica Levin (1977, pp. 26-27):

“As políticas educacionais que têm como alvo a resolução dos dilemas sociais, que surgem do mau funcionamento das instituições econômicas políticas e sociais da sociedade, não se solucionam por meio de políticas educacionais e de reformas. Os instrumentos de que dispõe o mais benevolente reformador educacional, e especialista em políticas de ação, estão limitados pela falta de um público para a mudança e pela força avassaladora de um processo educacional que se move em direção à reprodução social da forma de governo existente. Há um resultado deletério em nossos esforços, quando as tentativas educacionais, para mudar a sociedade, tendem a tirar sua atenção do foco do problema, pela criação e legitimação da ideologia, segundo a qual as escolas podem ser usadas para resolver problemas, que não se originaram no setor educacional.”

Neste entendimento, é necessário começamos a delimitar o espaço, que cabe à escola, em meio a tantas outras instituições. Afinal, se a criança e o jovem não adquirirem o conhecimento necessário na escola, ou seja, se esta não desempenhar sua função primária e específica, nenhuma outra instituição o fará. Moreira e Candau (2007a) afirmam que a escolarização deve centrar-se na aquisição e socialização dos conhecimentos e, considerando a educação como um direito de todos, na facilitação do acesso dos estudantes a outros saberes (Teodoro, 2003). Similarmente, Young (2011, p.615) compreende a escola como espaço privilegiado e exclusivo do pensamento, pois “as escolas são lugares onde o mundo é tratado como ‘objeto de pensamento’ e não como ‘lugar de experiências’”. As disciplinas seriam, então, as ferramentas dos docentes, para auxiliar os estudantes a passarem da experiência às formas mais elevadas do pensamento.

No entanto, a escola, sobretudo na Educação Básica, não tem obtido sucesso nessa tarefa, considerando-se o número de estudantes reprovados, evadidos e desistentes, registrados nas estatísticas educacionais (INEP, 2012). Continuamos a produzir resultados desiguais, tanto internamente – pois um grupo de estudantes avança na aprendizagem e

outro grupo desiste ou demora a avançar – como externamente, dadas as comparações entre as instituições públicas de ensino e entre estas e as privadas (Demo, 2007).

Novas pesquisas sobre a implementação de políticas educativas revelaram que, apesar do esforço em universalizar a escolarização (Farias, 2007), em igualdade de condições, nem todos os alunos alcançam sucesso na aprendizagem. A partir desta constatação, tem início o recorrente discurso das reformas escolares, com a escolarização a tornar-se um problema da sociedade (Perrenoud, 1999a).

No seio das discussões sobre escolarização e (des)igualdades sociais, situa-se a reflexão sobre a função da escola. Sacristán (2000) afirma que as finalidades educativas, relacionadas com o desenvolvimento humano, foram realçadas pelo discurso do individualismo, inerente ao crescente predomínio da psicologia da educação. Dessa forma, foi negligenciada a função cultural da escola, como finalidade essencial. Este especialista relaciona essa realidade com os interesses dominantes, cujos patrocinadores evitam debater o verdadeiro significado do ensino. Ao estabelecerem seus fins como algo dado, dedicam-se apenas às questões instrumentais. Como afirma o autor (Idem, p. 19):

“Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola, como instituição facilitadora da cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma.”

Os estudos, realizados na segunda metade do século XX, contribuíram para este debate, ao analisarem o desenvolvimento das funções de seleção e organização social da escola, que são percebidas, apenas, com uma análise atenta dos currículos. A obsolescência das instituições escolares e a desatualização dos conteúdos programáticos podem negar à escola a possibilidade de realizar sua função predominantemente cultural (Sacristán, 2000).

Ainda em relação à função da escola, Pombo (2003) realça as dificuldades enfrentadas pela instituição, para cumprir a sua missão maior: ensinar. Segundo a autora, as excessivas responsabilidades educacionais têm impedido e confundido a escola, quanto ao seu papel na transmissão dos conhecimentos. Tal não significa que a escola deva transmitir o conteúdo, sem se preocupar com sua aplicação na vida do estudante. Afinal, segundo Perrenoud (2005), a escola prepara para a diversidade do mundo, trabalhando, explicitamente, com a própria diversidade, aliando conhecimento e saber-fazer, a propósito de múltiplas situações, da vida de todos os dias.

É preciso pensar no currículo que queremos, nos conteúdos que precisam ser desenvolvidos pelos professores, e na função da escola, tendo em conta que os objetivos da escolarização suscitam sempre representações controversas. Assim, Perrenoud (2003)

leva-nos a explorar alternativas novas. Todas são histórica e socialmente construídas, e, por isso, inevitavelmente diferentes. Roldão (2009, p. 13) comenta:

“Organizaram-se historicamente as instituições curriculares, a que chamamos escolas, para garantir afinal que, para certos fins tidos por socialmente úteis em cada época, os que a ela acendessem se tornassem competentes - desde capazes de ler e escrever para certas actividades, que passaram a requerê-lo no século XIX, até capazes de, nos nossos dias, usar o conhecimento científico para o saber incorporar em desenvolvimento tecnológico, ou dominar os instrumentos culturais de uma sociedade, para serem capazes de se integrar e viver nela.”

Para que a escola cumpra seu fim, socialmente útil, neste século, Roldão (Idem) acredita em um currículo organizado por competências e Perrenoud (1999a) acrescenta ainda ser esta a única alternativa para dar sentido à escola. Seguindo o conselho de Moreira (2009) no final de seu livro, consideramos importante nos debruçarmos sobre propostas que tratem de currículo, metodologias, relação professor-aluno e avaliação, de forma integrada.

2. O (IN)SUCESSO ESCOLAR

Com a crescente universalização do ensino, em meados do século XX, predominava uma visão otimista em relação à escola pública e gratuita, considerando-se que o acesso garantiria igualdade de oportunidades, a todos os cidadãos. A escola era tida como uma instituição neutra, que distribuía conhecimentos de forma racional e objetiva. Assim sendo, o desenvolvimento dos estudantes dependeria apenas de seus dons individuais, entendendo-se como democrática e justa essa forma de distribuir o conhecimento, uma vez que todos os que se mostrassem capazes alcançariam os graus mais elevados de escolarização (Patto, 1992). Havia um clima de esperança e de dever cumprido, pois a oportunidade era concedida a todos.

No entanto, quando uma série de pesquisas quantitativas, patrocinadas pelos governos americano e europeu (Alves & Soares, 2007; Forquin, 1995; Seabra, 2009) comprovou o peso da origem social, sobre o progresso escolar, a concepção redentora da escola entra em crise. Consequentemente, passou-se a procurar um novo significado, para a função dessa instituição na sociedade. Em convergência, os estudos de Bourdieu (2003, 2012) culminariam em uma das teorias mais importantes na área educacional: a educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, passando a escola a revelar-se como uma instituição que mantém e legitima as desigualdades sociais.

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social, tratado como dom natural (Bourdieu, 2003, p.41).”

A escola não seria, então, uma instituição neutra, que transmitiria uma forma de conhecimento superior e que avaliaria os estudantes, a partir de critérios universalistas. Pelo contrário, segundo a concepção antropológica adotada pelo investigador (Idem), a cultura consagrada e transmitida pela escola é arbitrária, e, apesar de arbitrária, é socialmente reconhecida como cultura legítima e única. Considerando que a plena compreensão e aproveitamento da cultura, apresentada na escola, depende de que os receptores dominem o código necessário à sua decifração, Bourdieu (2012) conclui, cientificamente, que os estudantes das classes dominantes apresentam vantagens sobre os estudantes oriundos da classe dos trabalhadores, pois estes não dominam o código utilizado na comunicação, entendendo, como ‘estrangeira’, a cultura escolar.

Segundo Gomes (2012), essas diferenças culturais são dissimuladas, por exemplo, quando os professores transmitem uma mensagem por igual, a todos os estudantes. Nesse caso, as diferenças, nos resultados, tenderiam a ser vistas como diferença de capacidades de cada indivíduo. Ao dissimular que sua cultura é a cultura da classe dominante, a escola dissimula, identicamente, os efeitos que essa realidade tem para o sucesso escolar de cada classe. A escola seria, portanto, uma instituição que reproduz e legitima as desigualdades sociais (Rosendo, 2009).

Os alunos, que dominam os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, são aqueles oriundos das classes dominantes, portanto, com mais oportunidades de alcançar o sucesso escolar. A legitimação das desigualdades ocorreria indiretamente, pois o sucesso escolar dos estudantes, oriundos das classes dominantes, seria tido como natural, fazendo parte de sua personalidade, enquanto que as dificuldades dos estudantes, oriundos das classes dos trabalhadores, seriam atribuídas à inferioridade intelectual e moral, inerente à sua personalidade (Nogueira & Nogueira, 2002). Alguns estariam em uma condição mais favorável do que outros, para atenderem as exigências usualmente implícitas na escola.

Essa condição, tida como natural, na verdade é adquirida no seio familiar, sendo denominada por Bourdieu (2012) como **capital cultural**. Este é caracterizado por valores sociais, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes, presentes na rotina das famílias, os quais determinam a relação dos indivíduos com o conhecimento e a linguagem. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (Idem, p.6), “do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”, superior, inclusive, aos fatores econômicos.

2.1. Sucesso e desempenho escolar

Antes de abordarmos a mudança conceitual, que alterou o foco do processo educativo, do professor para o estudante (Pacheco, 2011), é importante analisar como o sucesso e insucesso escolar condicionam a aplicação do currículo, em sala de aula.

Ao afirmar que a divisão de classes e a distribuição desigual de capital cultural são determinantes, para o desempenho escolar dos estudantes, Bourdieu (2012) caracteriza o sucesso escolar como acesso, permanência, aprovação e sequência nos estudos. As condições de acesso à escola, e, especialmente, ao conteúdo escolar, são imperativas para o indivíduo atingir uma posição de destaque na sociedade, o que, segundo o pesquisador, os estudos podem proporcionar. Já Apple (2002) define sucesso escolar como aprovação nos exames, na continuidade para outros níveis de ensino. Pacheco e Pereira (2012) analisam, igualmente, esta questão, relacionando-a com a avaliação. Estes investigadores apresenta uma definição abrangente da promoção do sucesso escolar (Idem), como diversificação da oferta curricular, orientação escolar e profissional, acompanhamento e complemento pedagógico, apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Assim, a avaliação inscreve-se nas expectativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos que conduzem ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Uma abordagem diferente é apresentada por Perrenoud (1999a; 2003), com uma proposta de práticas pedagógicas, centradas nos estudantes, que atribui aos próprios o direito a ensaios e erros, a expor suas dúvidas, a explicar seu raciocínio, a tomar consciência de diferentes maneiras de aprender, memorizar e comunicar. Esse processo exige acompanhamento e avaliação, em todo o percurso do aprendizado, e não apenas no final. O sucesso escolar começa, então, pelo sucesso individual de cada estudante.

“O trabalho escolar tradicional estimula a mera apresentação de resultados, enquanto a abordagem por competências torna visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir. O aluno é muito menos protegido, e o juízo dos outros não se funda em sua classificação, a partir de normas de excelência abstratas, mas sim em sua contribuição concreta para o progresso do trabalho coletivo”. (Perrenoud, 1999a, p.69)

Considerando a abrangência das avaliações em larga escala, Perrenoud (2003) considera que não vale a pena discutir sobre sucesso escolar, já que este está devidamente estabelecido e proclamado, pelo sistema educacional, como um processo de avaliação socialmente situado, que ‘fabrica’ resultados, a partir de normas de excelência escolar, do currículo vigente e de uma visão cultural da avaliação. O pesquisador considera viável o julgamento da escola, mas alerta que não se podem confundir os conhecimentos e as competências, que efetivamente um estudante possui, e o julgamento de excelência escolar, no qual os discentes são objetos. Em suma, o sucesso ou fracasso escolar é o “resultado de

um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional” (Idem, p.15), estando sujeito a diferentes variáveis. A escola deverá ater-se ao que considera essencial, a propósito de ensinar e aprender, e o sucesso escolar deverá fundamentar-se em uma avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo, abarcando competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social e dimensão reflexiva (Ibidem).

Essa abordagem de sucesso escolar opõe-se àquela tão propagada atualmente, ligada ao desempenho (Neto, 2010), já que este mede o nível de domínio do que deveria ter sido ensinado, nas escolas, a partir do currículo explícito, não contando com a realidade diversificada do trabalho e ensino escolar. Acrescenta-se o fato de o progresso cotidiano do estudante não ser medido pela avaliação em larga escala, realizada no fim dos cursos, ocorrendo, dessa forma, a neutralização dos efeitos do contexto local (Barreto, 2012).

Apple (2006) confirma que o modelo de desempenho acadêmico considera o conhecimento curricular como neutro, através de comparações entre os grupos sociais, as escolas e as crianças. O desempenho acadêmico, a diferenciação e a estratificação são os interesses orientadores, que estão por detrás desse tipo de avaliação.

Essas questões, levantadas por Perrenoud (2003), refletem as implicações, políticas e econômicas, ligadas à noção de sucesso escolar, igualmente referenciadas por outros autores (Roldão, 2009). Avaliar aprendizagens complexas, em larga escala, implica maior rigor metodológico e mais custos. É mais rápido e barato avaliar alguns conteúdos, de algumas disciplinas, através de provas escritas. Essa simplificação não tem impedido a publicação de listas classificatórias, que chegam ao público sem os devidos esclarecimentos. Em resultado, “indicadores mais duvidosos conquistam, ao longo do tempo, ares de medidas objetivas” (Perrenoud, 2003, p.12).

Quando os resultados, internos e externos, não coincidem, a escola, os pais e a sociedade manifestam perplexidade e dúvidas e, mais uma vez, os sistemas educacionais são questionados, a respeito da função da escola. A pressão exercida pelas autoridades escolares tem influenciado as reformas curriculares, tendendo-se a privilegiar as medidas, em detrimento da aprendizagem (Barreto, 2012).

2.2. A questão do fracasso escolar

O fracasso escolar é um problema antigo da educação brasileira. Patto (1992), examinando as principais ideias a respeito desse fenômeno, aponta que as primeiras formulações ocorreram ainda no século XIX, marcadas por um forte cunho racista, próprio do darwinismo social, presente na época. Na década de 1930, a Psicologia Diferencial passa a explicar o fracasso escolar a partir das diferenças individuais das crianças. Porém, a partir da década de 1970, as justificativas deslocam-se do indivíduo para a família e o

ambiente. Nessa altura, a teoria da carência cultural passa a apontar a privação cultural do aluno, fruto de suas precárias condições de vida, como causa do fracasso escolar. Já a teoria da diferença cultural assinala as disparidades entre os padrões culturais das classes sociais, como razão para o referido fenômeno.

Essas teorias surgem em diferentes momentos históricos, mas o início de uma não invalida a outra (Paula & Tfouri, 2009). Como consequência, convivemos hoje com diferentes ideias sobre o fracasso escolar. As pesquisadoras esclarecem, ainda, que fracasso escolar não é uma categoria genérica, já que envolve elementos e fatores diversos, como repetência, evasão, desempenho, distúrbios, caracterizando-se, portanto, por ser uma atividade interpretativa.

As reflexões sobre escolarização e desigualdades sociais, que se realizam hoje, trazem muito das contribuições de Bourdieu (Ferreira, 2002; Lahine, 2003; Dallabrida, 2012). O sociólogo Bourdieu (2012) esclarece algumas questões educativas, ao formular uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, em relação aos resultados da escolarização. A partir da divulgação de suas primeiras pesquisas, passamos a tratar do sucesso e fracasso escolar de uma forma diferente (Dallabrida, 2012).

Ao apontar o desenvolvimento de competências na escola, como proposta para as reformas escolares, Perrenoud (1999a) mantém-se alerta quanto aos benefícios que podem efetivamente atingir aqueles que têm dificuldades de aprendizado. Segundo o investigador, os alunos portadores de melhor capital cultural obterão sucesso, em qualquer sistema de ensino, e os médios acabarão encontrando uma saída, mesmo em meio a repetições ou mudanças de orientação. Quanto aos estudantes com reais dificuldades, não há a certeza se serão ou não atingidos favoravelmente, pela redefinição dos programas, em termos de competências, se todas as dimensões dos sistemas educativos não forem transformadas e as finalidades das escolas não forem repensadas, considerando a força da teoria do capital cultural, apresentada por Bourdieu (2012).

Nesse sentido, Angelucci, Kalmus, Papareli e Patto(2004) indicam que o fracasso escolar, atualmente, vem sendo abordado de diferentes formas: como problema psíquico, resultante da incapacidade intelectual de alguns alunos; como problema técnico, fruto de inadequadas técnicas de ensino, e aí se incluem os currículos; como questão institucional, que produz desigualdades e exclusão social; como questão política, já que a escola é uma instituição inserida em uma sociedade de classes.

Especificamente quanto ao papel do currículo, Silva (2005) afirma que é através deste que a escola atua ideologicamente, seja de forma direta, através das matérias mais suscetíveis à transposição de crenças explícitas, sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, seja através das disciplinas técnicas, de forma mais indireta.

Em função da pressão generalizada pela busca de respostas para a questão do fracasso escolar, Cohen (2006), propõe que se leve em conta a presença do ineducável, ou seja, aquilo que resiste a todo processo educativo, porque não se sujeita à disciplina e às normas sociais. Lahine (1997) reafirma a impossibilidade de generalizações das causas do fracasso escolar. Alerta ainda que diferentes percursos escolares nem sempre podem ser interpretados como desigualdades escolares, tendo em vista as condições históricas que os geraram. “A reflexibilidade histórica ajuda a conscientizar-se do fato de que a desigualdade é indissociável da crença coletiva na legitimidade (alto grau de desejabilidade) de um objeto, de um saber ou de uma prática” (Idem, p.983).

Não é necessário converter, automaticamente, toda diferença em desigualdade, mas é fundamental a reflexão sobre a origem das crenças coletivas. Assim, é essencial que se adote, como objeto de estudo, as exigências de uma sociedade que não abre espaço para o fracasso, na qual todos têm que saber tudo (Cohen, 2006; Larine, 1997; Silva, 2005).

O desenvolvimento de competências, desde a escola, apresenta-se como uma oportunidade de mudança, na relação entre escolarização e fracasso escolar. Implicaria, por exemplo, uma diminuição da extensão dos programas nacionais, com vista a liberar o tempo requerido, para exercer a transferência e facilitar a mobilização dos saberes. Perrenoud (1999b) explicita que diminuir programas e trabalhar um número mais limitado de noções disciplinares, para levar à sua operacionalização, não prejudicaria aqueles que farão estudos especializados nos domínios correspondentes, mas daria melhores oportunidades a todos os outros. Justifica-se, assim, a estruturação de um ensino que faça sentido para a maioria dos alunos que frequentam a escola, integrador e diferenciador (Arends, 2008).

3. O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CONCEPTUALIZAÇÃO E INTERLOCUÇÃO

Neste início de século, vários sistemas de ensino estão impulsionando a construção de seus currículos, “reconhecendo a existência de um jogo de correlação de forças” (Costa, 2003, p.41). Em contexto educativo, esse jogo de forças produz representações, sentidos e realidades, percebidos pelos diferentes agentes educativos, e traduzidos na aplicação dos diversos conteúdos curriculares, em sala de aula.

Investigadores como Moreira (2001), Apple (2006), Zabala e Arnau (2010) reafirmam a necessidade de discutir o currículo a partir do cotidiano, situando-o no contexto da escola e respectiva comunidade educativa, descentralizando o poder, para estabelecer critérios de validade e legitimidade.

Assim, entendendo currículo como portador de finalidades e objetivos, que visam não só a conformação, mas também a resistência e a emancipação (Silva, 2008), a escola

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

se torna depositária das contradições que permeiam a sociedade. Diante da autonomia que a caracteriza atualmente, a escola brasileira encontra-se em um momento em que pode discutir suas contradições, refletir, construir, desconstruir sua proposta curricular e pedagógica. Sacristán (2000, p.17) comenta: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças, que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Concluída a etapa da universalização da educação básica no Brasil (Cordão, 2013), é essencial proceder à análise da qualidade da educação, oferecida a crianças e jovens. Qualidade essa que envolve acesso, permanência, sucesso na aprendizagem e condições de prosseguir nos estudos, atravessando condicionalismos, naturalmente controversos, mas que precisam ser discutidos. As questões curriculares têm contribuído para democratizar a escolarização, ao discutir a origem dos conteúdos, o processo de seleção, as possibilidades de emancipação e autonomia, que as escolas oferecem aos estudantes, bem como as ideologias subjacentes, nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas em aula.

Atendendo à multiplicidade de estudos e teorias existentes, interessa discutir os diversos significados de currículo, explicitando as definições capazes de traduzir a sua essência e complexidade, relacionando a teoria e as práticas.

Não temos a intenção de esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, mas antes aproveitar a oportunidade de analisarmos as múltiplas vertentes do currículo, e os desafios da sua aplicação, considerando um espaço de conceptualização e interlocução.

3.1. Conceito de currículo

Os investigadores Torres (2005) e Moreira (2009) alertam para a necessidade de estudarmos como os currículos são conceptualizados por professores, alunos e pais. Por isso, consideramos necessário, nesse estudo, discutir diferentes conceitos e acepções do termo. Berticelli (2003, p. 162) sublinha que “currículo, como ordenamento de saberes educativos”, é fruto da modernidade. Da mesma forma, Goodson (2005) considera que escola e currículo são importantes invenções e conquistas sociais da modernidade, sendo necessário saber como adquiriram a configuração de hoje. Nas palavras desse investigador, currículo é a forma como organizamos o conhecimento, as experiências, as atividades e o saber, com vista à sua transmissão. Essa definição regista um aspecto importante, as noções de tempo e espaço.

Em convergência, realçando as vantagens da sua aplicação, Sacristán (2000, p.15) declara que “currículo é uma práxis antes de um objeto estático”. O mesmo existe como um projeto, baseado em um plano construído e ordenado, mas, é importante realçar, nem sempre de forma explícita. Nas palavras de Silva (2005, p.11), o “currículo é um objeto que

precederia a teoria”, necessitando de ser identificado, classificado e teorizado. Esses dois pesquisadores destacam o fato de que a prática pedagógica, nas salas de aula e nos corredores das escolas, constitui-se em currículo, ou seja, nenhuma escola e nenhum professor podem dizer que não seguem o currículo.

Uma compreensão mais abrangente é formulada por Torres (2005, p.17): “Todo currículo é uma opção entre muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc., em detrimento de outros.”

Segundo Torres (Idem), as ideologias curriculares agrupam-se em quatro tipos:

- 1) **ideologia acadêmico-escolar**, identificada com a pedagogia tradicional;
- 2) **ideologia da eficiência social**, que faz convergir qualidade com eficiência e eficiência com rendimento escolar;
- 3) **ideologia da reconstrução social**, ligada à teoria crítica do currículo, que entende qualidade como relevância dos setores sociais da educação;
- 4) **ideologia do estudo da criança**, centralizada na individualidade da pessoa.

Similarmente, Moreira (2009), sistematiza os paradigmas básicos do currículo:

- 1) **técnico-linear**, com controle exercido por um especialista de uma disciplina;
- 2) **circular-consensual**, em que o centro são os problemas sociais e os profissionais das escolas, ficando o especialista para ocasiões especiais;
- 3) **dinâmico-dialógico**, concentrado na emancipação dos indivíduos, o qual implica, obrigatoriamente, o envolvimento dos estudantes no processo.

Outra contribuição importante, para uma visão global, é trazida por Terigi (1996), que alia a noção do conceito com a história do currículo:

- “se *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meadas do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;
- se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton;
- se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.”

Esses modelos, paradigmas e teorias, podem-nos ajudar a entender os conceitos citados a seguir, pela voz de alguns estudiosos que se têm debruçado sobre o assunto. Assim, Berticelli (2003, apud Enciclopédia Mirador Internacional, 1982), apresenta um conceito que focaliza conhecimentos, disciplinas e atividades:

“Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram

determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz” (Idem, p.161).

Essa é uma definição típica do currículo, entendido como um programa de formação, que inclui o conjunto do que se ensina e a previsão das etapas do ciclo de estudos, para se manter a coerência didática. Recorda-se que, no Brasil, apenas na década de 1970 se começou a apresentar o currículo como um instrumento, que vai além de uma lista de disciplinas ou conteúdos. Por isso, Goodson (2005) realça que as disciplinas e os conteúdos escolares, incluídos nos currículos, são, muitas vezes, importantes apenas para professores universitários, dispostos a buscar recompensas profissionais.

Ao conceituar currículo, o autor (Idem) acrescenta a expressão ‘curso aparente’ ao lado do termo ‘oficial’, em relação ao conceito apresentado inicialmente. Nas palavras do investigador, o currículo pode ser definido como:

“O curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que dever ser lecionado” (Goodson, 2005, p.117).

Por sua vez, Tyler (1976) descreve o currículo como um programa com objetivos educacionais básicos. Considera que os professores “têm uma noção intuitiva do que é um bom ensino, que conteúdos são significativos, que tópicos merecem ser tratados, como apresentar matérias e desenvolver tópicos de maneira eficaz com os alunos” (Idem, p.3).

Quanto à necessidade de organização no currículo, Apple (2006, p.120) analisa a resistência à mudança conceitual, descrevendo a “dependência histórica que a área tem de procedimentos e técnicas que tomou emprestados das empresas corporativas”, numa evidente associação, do caráter organizacional, ao compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, à homogeneidade cultural e ao consenso de valores. De um modo geral, a estrutura, a organização, as metas e as estratégias, a serem seguidas, constituem características ontológicas do currículo.

Quando as teorias críticas começaram a questionar o entendimento do currículo, como um documento prescritivo e neutro, ficou claro que as formas sistematizadas devem ser reconstruídas. Apple (Idem) considera que todos os educadores têm a responsabilidade pela respectiva construção e apreensão. Neste entendimento de um currículo não neutro, Apple (1995, p. 59) explicita:

“Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, que organizam e desorganizam um povo.”

Assim, para Apple (1989; 1995; 2006) e Moreira (2009), o currículo é instrumento de dominação ideológica. Também Silva (2008) considera que o currículo sempre compreendeu um processo de dominação ideológica. As prescrições oficiais adquirem na escola novos significados, marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico, e também pela articulação do trabalho escolar com o contexto sociocultural e político-cultural. É preciso compreender o currículo, como “expressão da prática e da função social da escola” (Idem, p.36). Na realidade, o currículo sempre abrangeu um processo de seleção, pois o conhecimento cumulativo da história da humanidade não cabe em um só documento. Além disso, nenhum estudante conseguiria cumpri-lo, em seus anos de escolarização.

Nesta associação do currículo à cultura, Bourdieu (2003) analisa os processos que caracterizam as estruturas sociais e identifica a escola como uma instituição responsável pela reprodução dessas estruturas. Contraria, portanto, os que acreditam na força da educação formal, para o cidadão ascender socialmente. Para o sociólogo, o currículo é uma maneira de “organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos” (Idem, p.56). Trata-se de um processo seletivo, que precisa de ser mudado, para que a linguagem, a organização e os conhecimentos produzidos, em situação formal de ensino-aprendizagem, não sejam impeditivos da valorização e ascensão social das classes menos favorecidas.

É por esse motivo que Apple (1989), ao analisar o currículo, como instrumento de dominação ideológica, focaliza a maneira como a sociedade perpetua suas condições de existência, através da seleção e transmissão de algumas formas privilegiadas do capital cultural. Identicamente, Torres (2005, p. 111) confirma que “currículo é uma representação cultural imposta a partir de uma determinada óptica e de uma determinada ideologia”.

Ao considerarmos que o currículo vai além de um conjunto de conteúdos, métodos, disciplinas e objetivos, percebemos um conjunto articulado, segundo certa ordenação, em resultado de forças não casuais. Costa (2003), a esse respeito, explicita que currículo é um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma ordem, estabelecida em um campo, onde estão presentes diferentes “visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo” (Idem, p. 41). Em continuação, a mesma especialista (Ibidem) discute a relação entre poder e cultura, a partir da noção de poder. Em sua opinião, já não se trata do poder nefasto de inspiração frankfurtiana, mas do poder produtivo de inspiração foucaultiana, concebido como dissimulado, circulante e não apenas centralizado e repressivo.

Esse embate, entre acomodar ou resistir e avançar, rumo à emancipação, passa pela definição, infelizmente muito presente em várias escolas, de que o “currículo é o livro-texto utilizado na sala de aula” (Apple, 2006, p.257). Apesar de não haver determinação oficial, em relação ao uso do livro-texto, esse instrumento tem força decisória, no momento

da escola escolher o percurso a seguir, na sala de aula. O livro-texto pode tornar-se, então, um impedimento para a construção de um currículo, que atenda as necessidades de escolarização, no século XXI. Na realidade, o poder de mercado de algumas editoras, aliado ao desejo de controlo de certos setores oficiais, precisa ser bem analisado nas escolas, pelos seus profissionais. Esse movimento de reflexão e conscientização pode levar a um avanço, rumo à emancipação e democratização, em comunidade educativa.

Também Torres (2005) fala do desafio, ligado à produção de textos escolares. Currículos abertos, flexíveis e participativos podem abrir as portas para os lucros editoriais dos livros escolares, dentro de sua lógica mercantil. Em virtude de uma produção ‘qualificada’, o currículo pode ser, real e unicamente, o livro-texto. Por outro lado, não contemplar o sistema de produção desses materiais escolares “significa a possibilidade de anular na prática muito do que se procura com essa nova estratégia” (Idem, p.134). É um desafio claro, que só dentro da escola, colaborativamente, se pode resolver.

Como mais uma definição estruturante de currículo, em clara comprovação da respectiva multissignificação, selecionamos, para remate da análise desenvolvida, a nível da significação semântica do termo, a seguinte aceção de Torres (2005, p. 139):

“Não é um aparelho que se constrói de uma vez e para sempre, um mecanismo selecionado política e socialmente para reger o ensino num país, mas sim um processo social específico, parcialmente autorregulado dentro do sistema educativo, porém continuamente aberto aos processos extraeducativos que o limitam e, ao mesmo tempo, contribuem para outorgar-lhe sentidos.”

Em síntese, o currículo é um documento em construção, entre o que foi estabelecido como prescrição, oriundo de um processo democrático ou não, e o devir, a partir do momento em que se vai realizando na sala de aula, entre professores e alunos. O movimento descrito pode e deve ser acompanhado, embora nunca possa ser totalmente controlado e/ou uniformizado, face ao dinamismo contextual dos conteúdos escolares.

3.2. Estudos sobre currículo

Os estudos sobre currículo iniciaram-se no princípio do século XX, tendo como finalidade atingir fins educacionais, previamente escolhidos, dentro de uma visão denominada tradicional. Atualmente, busca-se a relação entre conhecimento escolar e fenômenos extraescolares (Apple, 2006).

Em 1918, quando Bobbitt publica *O Currículo*, reeditado em 2004, a sociedade americana passava por grandes transformações económicas, políticas e culturais, o que levou a escolarização a voltar-se para a educação de massas, com base nas demandas do

mercado de trabalho. “Seus principais interlocutores são a economia e a racionalidade impressa pela lógica mercantil” (Silva, 2008, p.27).

As propostas de Dewey, publicadas em 1902, de formar para a democracia, considerando os interesses e as experiências das crianças (Teitelbaum & Apple, 2001), não vingaram. Prevaleceu a perspectiva de que a educação se justifica pelas exigências profissionais da vida adulta (Silva, 2005). O modelo de currículo, desenhado por Bobbitt (2004), transformou-se, nas mãos de Tyler (1976), em um paradigma que influenciou grande parte do século XX. Nas palavras de Kliebard (2011, p. 24), o “enunciado teórico de impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo”.

Tendo como base a função da educação, de mudar padrões de comportamento, Tyler (1976), a partir dos anos 50, estabelece princípios de organização e desenvolvimento, tendo em conta a eficiência como uma questão de técnica, incluindo objetivos claramente definidos, experiências de aprendizagem, critérios para organizar as experiências e procedimentos de avaliação. Esse modelo tem, como um de seus pilares, a avaliação, a qual, ao analisar os pontos fracos e os pontos fortes do programa, pode melhorar o currículo. Nessa perspectiva, “a avaliação também exerce uma poderosa influência sobre a aprendizagem” (Idem, p.114). A proposta de integração entre currículo e avaliação, é, atualmente, uma área frutífera nos estudos curriculares.

Assim, em meados do século XX, fruto da era industrial, os estudos sobre currículo alcançam a modernidade e o “saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica” (Berticelli, 2003, p. 162). A principal preocupação dos estudiosos dos programas escolares era definir a melhor forma de organização do conhecimento escolar, sem questionar o valor, a origem e o modo de seleção dos conteúdos. Tyler (1976), no entanto, ultrapassou as intenções tecnicistas de Bobbitt (2004) e acrescentou um tom mais humanista e funcional ao currículo, acreditando ser a escola um instrumento de mudança social. Segundo Moreira (2009), tratou-se de um progresso significativo.

A influência de Tyler (Idem), nos rumos do campo curricular no Brasil, é ainda hoje significativa. Nos seus escritos, não predomina o controle técnico, nem a homogeneização da conduta dos indivíduos através de programas curriculares, tal como preconizado pelos primeiros teóricos americanos. Em conformidade, Moreira (2009, p. 67) afirma que:

“Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social, que correspondem à tendência progressista do pensamento curricular, com elementos tomados de empréstimo de Bobbit, voltados para o desempenho competente e para a manutenção da sociedade existente.”

Uma direção semelhante, assente em princípios progressistas, é visualizada por Moreira (Idem), nos trabalhos de Taba (1962), outra estudiosa americana da época. No Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

entanto, são os teóricos críticos do currículo que irão comprovar que a “organização curricular está além dessa dimensão técnica e instrumental” (Silva, 2008, p.28).

De acordo com essa evolução, até à década de 60, do século XX, as questões curriculares não se interligavam com as dimensões culturais, as relações econômicas, as relações de poder, o gênero e a etnia. A partir de então, começa-se a compreender que o currículo traduz elementos de memória coletiva, sendo expressão de ideologia e conflitos simbólicos, segundo os interesses e os jogos de força, daqueles que estão envolvidos no processo educativo (Berticelli, 2003).

Apesar das mudanças e reflexões abrangentes, inerentes aos estudos curriculares, neste início de século, Apple (2006, p.120) alerta: “É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado em homogeneidade cultural e no consenso dos valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legado da área do currículo.” Continua sua crítica, primeiro reafirmando, e depois denunciando, que a “retórica da ciência e da neutralidade ainda serve mais para ocultar do que para revelar” (Ibidem). Para este investigador, a área curricular possui uma dependência continuada de procedimentos técnicos e, por isso, tem dificuldade em avançar em questões teóricas, sobre a quem pertence o conhecimento ensinado nas escolas, para quem as escolas funcionam e quem constrói os programas escolares. Igualmente, Perrenoud (1999a) denuncia que, por muito tempo, a escola tem sido concebida por uma elite de intelectuais, que supunha ‘conhecer a vida’.

De acordo com os autores antes citados, não podemos negar a dimensão organizacional do currículo, já que ensinar é um dos fundamentos do trabalho escolar. Por isso, é importante verificar e discutir, em comunidade educativa, a origem e o porquê dos saberes escolares, e como se constrói a relação entre currículo e economia.

A partir da década de 1970, alguns pesquisadores se empenharam em um movimento de reconceptualização do currículo (Apple, 1989; Girox, 1989; Apple, 2006). Estes especialistas preconizavam que os sistemas educacionais produzissem menos desigualdade, sobretudo em relação às crianças e jovens oriundos das classes operárias. É certo que os aspectos da desigualdade modificaram-se, já que as classes sociais transformaram-se e a escolarização atingiu patamares de universalização. Apesar de todo o progresso, “porém, a relação entre o sucesso escolar e a origem social ainda continua forte” (Perrenoud, 1999a, p.71).

Visando a superação do caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos curriculares e a redução da importância de temas, como objetivos escolares e planejamento, essa nova proposta dedica-se a investigar “as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos” (Silva, 2005, p.67). As

questões culturais começam a ganhar visibilidade, porém a concepção de currículo, como rol de disciplinas ou listagem de conteúdos, só será superada no final da década de 1980. Todas as atividades da escola passam a ser vistas como importantes, para que o aluno se aproprie do conhecimento. Em acréscimo, é focalizada a adequação dos conteúdos aos alunos, ao seu nível etário e de desenvolvimento (Berticelli, 2003).

Com o fim dos processos de seleção de alunos, em virtude da determinação oficial de se universalizar a escolarização, já na década de 1990, e “como resultado do movimento que visava tornar a escola mais abrangente” (Bernstein, 2003, p.96), surgiu um espaço pedagógico a ser apropriado, de forma a dotar os alunos de conhecimentos e competências considerados essenciais, para a vida ativa, em sociedade.

Os modelos de competência, segundo Bernstein (Ibidem), referem-se “aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo”. No Brasil, a noção de competência é instituída, no sistema educativo, através da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394 (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) e dos currículos que vão surgindo (Prefeitura Municipal de Betim, 2002; Minas Gerais (Estado). Secretaria de Educação, 2007; SE, 2009).

Ao mesmo tempo, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB (Brasil, 1994), em 1994, aponta para mudanças significativas, na avaliação de conteúdos curriculares:

“têm passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de ‘unificar’ ou ‘homogeneizar’ os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas, de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e o monitoramento da sua execução, por meio da avaliação padronizada” (Barreto, 2012, p.746).

Face a esta homogeneização, Perrenoud (2003) manifesta alguma apreensão, não com a redução dos conteúdos curriculares, mas com as prioridades, contidas no currículo, em função do domínio das avaliações padronizadas. De fato, é visível a tendência de valorizar o que pode facilmente ser mensurado e comparável, em detrimento do raciocínio, da imaginação e da argumentação, por exemplo. Isso pode retardar a evolução do currículo escolar, rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências.

Em convergência, Barreto (2012) considera que a valorização dos resultados da avaliação de desempenho dos alunos pode ter efeitos nocivos, quanto ao sentido da educação, para crianças e adolescentes.

“Se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socioculturais que entra em pauta e sim a realização de novas avaliações, o que faz que venha aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos nas redes de ensino” (Idem, p.748).

Mesmo sendo alvo de críticas por alguns estudiosos (Macedo, 2002; Lopes, 2006), o ensino de competências comporta, em si mesmo, uma lógica social. Esta aponta para a capacidade que todos têm para aprender, para a construção de um mundo válido de significados e práticas, para a capacidade de autorregulação do sujeito e para sua emancipação (Bernstein, 2003).

Todavia, a lógica social do ensino por competências, como referenciamos acima, corre o risco de ser preterida, em favor do manejo dos recursos humanos e organizacionais, voltados para o ‘sucesso’ da escola. Este é entendido, segundo Perrenoud (2003), como o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto. Assim, são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos, ou que os atingem melhor que os outros, proporcionando mais qualidade educativa. Porém, há de se assinalar que, com a moda das escolas efetivas e a publicação das listas de classificação das escolas, estreita-se o alcance do currículo, retirando a escola de seu foco, que é ajudar crianças e adolescentes a enfrentarem as desigualdades escolares e sociais, preparando-os para o futuro, enquanto cidadãos.

Ao falar sobre educação na América Latina, Torres (2005) apresenta, no título de sua obra, o que podemos considerar como o painel ideal, para os estudos curriculares: *O que e como é necessário aprender?* Na procura de respostas, a esta questão fulcral, emergem os princípios de Tyler (1976), ainda atuais. Para Kliebard (2011, p. 33):

“Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa, que visa transformar o material bruto, que as crianças trazem para a escola, em um produto útil e bem acabado. Por definição, o modelo de produto, aplicado ao currículo e ao ensino, começa com um esquema, que mostra no que o aluno se transformará, uma vez tendo passado pelo processo.”

Neste caminho processual, faltam estudos científicos sobre a forma como o currículo “é considerado (por professores, pais e alunos) e como funciona na sala de aula” (Torres, 2005, p.29). A ideia é compartilhada por Moreira (2003), que não desvaloriza a importância das teorias, mas sugere que os curriculistas analisem e atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, desde as políticas públicas, até ao diálogo direto, com as instituições escolares. Tyler (1976) reforça a associação entre currículo e avaliação, para o sucesso da escola. Por sua vez, Bernstein (1996) vai além, defendendo o que acreditamos ser essencial no processo de escolarização, e que só é possível se incentivarmos o diálogo com as escolas e os espaços culturais, compartilhados por seus atores: a indissociabilidade entre currículo – que define o que conta como conhecimento válido –, pedagogia – que

define como se dá a transmissão do conhecimento - e avaliação – que define o que conta para a realização válida do conhecimento.

Não há resposta para todas as perguntas, mas o momento vivido é importante, exatamente pelos questionamentos e reflexões que estão sendo feitos: Qual o modelo a seguir? Que conteúdos escolares devem ser valorizados? Reprovar ou não reprovar, educação a distância, professor ou colaborador, currículo integrado, flexível, nacional? Qual a verdadeira contribuição das avaliações externas? Como o currículo pode ajudar a escola a desenvolver justiça e equidade? Estas indagações, que derivam da questão central formulada por Torres (2005), anteriormente explicitada, comprovam a pertinência de uma discussão aprofundada, que interligue políticas educativas e um currículo por competências, incentivando o saber e o saber-fazer dos estudantes.

4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

No que se refere à educação, a década de 60, do século XX, representa um período de crise, em relação à concepção do papel da escola. Até meados do século, acreditava-se que a escolarização poderia superar o atraso econômico, as desigualdades, as injustiças e levar à construção de uma sociedade justa, moderna e democrática. Através da escola pública, todos teriam acesso à educação e, em igualdade de condições, os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino (Silva, 2005). No entanto, a tão propalada igualdade de oportunidades nas escolas foi abalada pela divulgação de pesquisas, que associam o sucesso ou o fracasso escolar à origem social e não aos dons individuais dos alunos (Bourdieu, 2012).

Ainda na década de 1960, o campo pedagógico é influenciado pelo conceito de competência. Bernstein (1984) diferencia competência de desempenho, considerando que o sujeito é ativo na criação e que a escola se organiza em função do empoderamento do aluno. Por outro lado, a pedagogia de desempenho põe ênfase no resultado final, naquilo que o estudante deverá produzir, no final do processo, e, portanto, está associada ao *déficit* cultural. As políticas, orientações e as finalidades da educação têm variado entre um modelo e outro ao longo do século XX e início do século XXI (Bernstein, 1996).

Em convergência, ao tratar de currículo, Perrenoud (1999a), apontou para o desenvolvimento de competências, em função de uma abordagem centrada na ação: os conhecimentos constituem-se em recursos para identificar e resolver problemas, bem como para preparar e tomar decisões. A aprendizagem será mais significativa se não implicar apenas memorização compreensiva, mas envolver aplicação em contextos diferenciados, ou seja, competências, as quais aludem a uma ação, uma intervenção (Zabala & Arnau, 2010).

Adotar um currículo, organizado por competências, pressupõe uma mudança significativa, nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Essas mudanças precisam ser vistas sob dois aspectos: primeiro, muitos reformistas do campo curricular atribuem demasiadas aspirações ao ensino centrado em competências (Roldão, 2009; Zabala & Arnau, 2010), conceito que ainda carece de significação mais clara; segundo, essas mudanças podem não ocorrer, ou ocorrer em ritmo muito lento, se implementadas através de prescrições normativas de órgãos oficiais (Dias, 2004). É sobre o ideal e o real, de um currículo por competências, que trataremos seguidamente.

4.1. Conceito de competência

A discussão sobre o conceito de competências ocorre, mais intensamente, a partir da década de 1970, acompanhando outras mudanças paradigmáticas. Inicialmente, o termo surgiu no mundo do trabalho, associado à qualificação profissional, visando mais flexibilidade, organização e eficiência produtivas. Dessa forma, a adoção do paradigma de competência, no campo profissional, procurava a excelência, na realização de tarefas, claramente definidas em um contexto real, para as quais eram necessários conhecimentos, habilidades e atitudes, profundamente enraizados na ideia de treinabilidade (Santos, 2003).

Em educação, o conceito de competência desenvolveu-se como alternativa para capacidades, habilidades, potencialidades e conhecimento. Segundo Bernstein (2003), o conceito resulta de uma recontextualização de diversos campos do conhecimento: da Linguística, com a **competência linguística** de Chomsky; da Antropologia Social, com a **competência social** de Lévi-Strauss; da Psicologia, com a **competência cognitiva** de Piaget; e da Sociolinguística, com a **competência comunicativa** de Dell Hymes.

A principal definição de competência pode ser encontrada em Perrenoud (1999a, p.7): “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Gradualmente, Perrenoud (2000) amplia o conceito anterior, ao substituir *agir* por *enfrentar* uma família de situações análogas, e ao esmiuçar a noção de conhecimento, associando-o à consciência de múltiplos recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Como essas capacidades não são inatas (Perrenoud, 1999a), cabe à escola desenvolvê-las nos estudantes. É exatamente esta mudança de paradigma que tem norteado reformas educacionais e currículos, já que a transmissão, pura e simples, de conhecimentos, não atende mais às novas necessidades da sociedade (Roldão, 2009).

Uma definição semelhante à de Perrenoud é apresentada por Zabala e Arnau (2010, p. 37): “É a capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações

diversas de forma eficaz, em determinado contexto”, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos, ao mesmo tempo, e de forma inter-relacionada.

Por sua vez, Roldão (2003) define competências como a capacidade de ajustar saberes a cada situação. Para esse ajustamento específico, os mesmos precisam de estar consolidados, integrados na realidade e carregados de mobilidade. Ao se referir à capacidade de ajustar saberes a cada contexto, a pesquisadora evidencia a relação entre competências e complexidade, da mesma forma que Morin (2004).

Desta forma, a competência não é um somatório de saberes, de saber-fazer ou saber-ser (Dias, 2010). O que acontece nesse processo é uma construção pessoal, que conduz o indivíduo a capacidades, cada vez mais elevadas, o que lhe permite controlar o seu desenvolvimento. Por isso, segundo o mesmo autor (Idem), ser competente é tornar-se autônomo, em relação ao uso do saber, tanto nas realizações pessoais, quanto nas sociais. Bernstein (2003) já havia se referido a competências como procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo, localizando-as na esfera das realizações práticas. A aquisição de recursos, conhecimentos e capacidades não torna o indivíduo competente, mas sim a sua mobilização (Roldão, 2003; Zabala & Arnau, 2010; Pérez Gómez, 2011).

As competências, nos currículos, tendem a ser apresentadas com alto nível de abstração. Normalmente, existe a tentação de trabalhar, separadamente, capacidades descontextualizadas como, por exemplo, saber comunicar, raciocinar, construir uma estratégia, entre outras. São expressões vagas, que se afastam dos objetivos de ensino, podendo ser confundidas com a missão da escola. Perrenoud (1999a) propõe um trabalho com capacidades, que podem ser contextualizadas, tais como explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar, quando faltam condições de aplicação a situações complexas.

De fato, ao trabalhar com capacidades descontextualizadas, a escola estaria agindo ao nível dos métodos e habilidades gerais, do pensamento e expressão (Macedo, 2008; Dias, 2010). Parece ser essa a tendência atual e, entendida apenas nesse estágio, os defensores das disciplinas dirão que já desenvolvem esse trabalho. Assim, passa-se a admitir não a prática, mas a linguagem das competências, dado que nada muda nas ações pedagógicas, que apenas aparecem, no currículo, como uma lista de capacidades gerais.

Como afirma Perrenoud (1999a, p. 48):

“A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos, ensinados desde sempre. Em suma, não basta acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma ação (traduzir em forma gráfica, observar, verificar se...) para designar uma competência.”

Perrenoud (Idem) esclarece a diferença entre capacidades descontextualizadas e desenvolvimento de competências, utilizando um programa francês, “A transmissão da vida

no homem”. Ao descrever, no programa, que os estudantes devem comparar as células reprodutivas do homem e da mulher, seu ritmo de produção e os órgãos que as produzem, observa-se a intenção de situar a competência como conhecimento declarativo ou procedimental. Tal não vai além de um exercício de verificação dos conhecimentos biológicos, sem nenhuma alusão a situações de vida, como refletir sobre o momento ideal para ter um filho, por exemplo. Ora, a interligação teórico-prática é essencial (Roldão, 2003).

Na área tecnológica, encontramos orientações para o *fazer*, as quais vão além da explicação, pura e simples, do conhecimento teórico, mas que ainda não configuram um autêntico ensino por competências. De fato, “enviar mensagem, utilizando software de correio eletrônico” é diferente, menos contextualizado, ligado a uma situação menos complexa, do que “saber escolher e utilizar, de maneira parcimoniosa, o meio simultaneamente mais rápido e mais confiável para transmitir uma informação sigilosa” (Perrenoud, 1999a, p. 48). A seleção desses meios mobiliza diferentes conhecimentos.

Em síntese, relembrando a emergência da noção de competência, em meados do século passado, pode-se dizer que, atualmente, a mesma está ligada a uma prática social de certa complexidade, não estando vinculada, necessariamente, a uma prática profissional (Idem). Apesar de ainda sabermos pouco sobre como decorre o ensino por competências, em sala de aula, o seu desenvolvimento parece dar sentido às tarefas educativas, visando à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

4.2. Complexidade, Subjetividade e Competências

Complexidade e ensino por competências são conceitos que se inter-relacionam (Perrenoud, 2000; Morin, 2004), pelo que devem ser analisados, na tentativa de empreender uma reestruturação educacional, imprescindível neste início de século.

O ser humano encontra-se, mais uma vez, diante do desafio de se reestruturar como membro de uma sociedade, ainda há pouco apenas local, mas agora igualmente planetária (Petraglia, 2008). Para sobreviver, o homem teve, ao longo dos tempos, de aprender a plantar, arriscar-se por “mares nunca antes navegados”, enfrentar longas guerras e vencer uma grande quantidade de doenças. Por esse motivo, o momento que vive não é diferente dos demais: é a luta contínua e insistente pela sobrevivência.

Morin (1996b, p.47) analisa esta problemática, ao tratar da constituição do sujeito. Afirma que “há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior”, que nomeia como “auto-eco-organização”, a qual determina a noção de homem planetário, no contexto de uma complexidade humana, cultural e social. Assim sendo, explicita (Idem, p. 275):

“Nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação. Vamos encontrar esta complexidade no mundo da física e também, de uma maneira diferente, no mundo da política, posto que, como o veremos, estamos na era planetária e tudo o que ocorre num ponto do globo pode repercutir em todos os outros pontos do globo.”

Esse é o princípio da complexidade e esse é o desafio deste início de século. O que comumente se chama de angústia existencial, relatividade, mal-do-século, crise e desordem, Morin denomina de complexidade. O auge do pensamento iluminista, no século XVIII, representa o momento em que o homem pensou poder encontrar resposta para tudo, da economia à vida íntima. Hoje, vemos que o pleno desenvolvimento da ciência nos trouxe inúmeros problemas e desafios. Vivemos em contexto, atravessando situações de supercomplexidade (Pérez Gómez, 2011), em que a confusão, a fragmentação e a perplexidade substituem o conhecimento, comum e estável, das sociedades modernas.

Para entendermos esse momento, é importante resgatar o esclarecimento de Martinez (2005), ao diferenciar complicado de complexo. O complicado existe quando algo é difícil de compreender, dado o número elevado de interações, entre os elementos analisados. O complexo existe a partir da irracionalidade, incerteza, confusão, desordem, pluralidade e heterogeneidade. Todavia, pensamento complexo não é, exatamente, pensamento complicado. À primeira vista, estes detalhes causam estranheza, mas, após análise, descobrimos características humanas modernas, mais normais do que patológicas.

Ainda segundo Martinez (Idem), a complexidade constitui um modo de compreender a realidade, reconhecendo o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico, que a caracteriza. O ataque às torres em Nova Iorque nos faz lembrar que impérios são passageiros. Em acréscimo, instaurou uma insegurança generalizada, global, tornando a vida no planeta, seja em uma região desenvolvida e próspera, ou em uma vila tradicional, vulnerável e repleta de incerteza. Acrescenta-se ainda a consciência cósmica da descoberta de outras galáxias e planetas.

A necessidade de reestruturação implica auto-organizarmo-nos (Morin, 1996b), mas de maneira consciente. Consciência, nesta acepção, não está ligada à moralidade ou à virtude, mas interliga-se com a aquisição de um conhecimento comum e transversal a diversas áreas, englobando compreensão, convicção e discernimento.

Dessa forma, chega-se ao campo da educação. Saviani (2004) afirma que a educação é determinada pelos condicionamentos sociais e, dialeticamente, tem um papel fundamental na transformação da sociedade. Também Martins (2004) concorda que é imprescindível ao desenvolvimento humano.

Importa, então, pesquisar o tipo de educação que possibilitará aos indivíduos a condição de se reestruturarem, na pertença a uma sociedade global. É nesse enquadramento que Sacristán (2011, p. 8) questiona: “A que mundo nos leva essa forma de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

educar por competências?” O assunto da indagação é o ponto convergente das atuais discussões no campo educacional: competências. Considerando o peso das políticas educativas e das engrenagens do sistema educativo, o autor (Ibidem), afirma: “Estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando assim o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, e obtendo, assim, uma sociedade não apenas mais eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva.”

Agregando um outro conceito, Martínez (2005) afirma que a subjetividade é a forma de expressão do paradigma da complexidade. Considera ser necessário redefinir o que é educar por competências, considerando este tipo de educação uma oportunidade para reestruturar toda a escolarização, enquanto desafio desse início de século XXI.

Em consonância, Morin (2004, p. 32) realça que precisamos vencer os “saberes compartimentados e isolados um dos outros”. Se “os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários”, o ensino do especialista não é mais pertinente. A noção de competência traz, em sua base, a ideia de uma capacidade que ultrapassa os limites teóricos e descritivos, do ensino tradicional. Assim sendo, Perrenoud (1999a) e Rey (1996) concordam com a ideia de que toda competência é transversal, ultrapassando as noções de trans, inter e multidisciplinaridade. Trata-se, segundo os pesquisadores, de fazer convergir disciplinas em múltiplas situações análogas, porém não idênticas, o que torna as competências mais proficientes, ao enfrentarem um conjunto de situações.

Para Roldão (2003), a competência implica a capacidade de ajustar saberes consolidados ao contexto, através de integração e mobilidade. Nesta relação, que a investigadora estabelece, entre competência e complexidade, como capacidade de ajustar, situacionalmente, saberes consolidados, educar por competências emerge como um dos caminhos, mais significativos, para superar o fracasso escolar.

Similarmente, Zabala e Arnau (2010) apontam o ensino por competências como uma resposta ao desafio da complexidade, no momento em que a escola deve promover a formação integral dos alunos. Só podem ser considerados relevantes os conteúdos que desenvolvem a capacidade de compreender a realidade, manifestada globalmente. Tal significa que a aprendizagem pode ser utilizada de forma eficiente, diante de uma situação real e determinada.

Nesse sentido, as disciplinas, fechadas em suas especificidades, não são suficientes para desenvolver competências, limitando-se a aspectos cognitivos isolados, que não são suficientes para uma formação humana funcional (Dias, 2010). A organização curricular, por área de conhecimento, poderia apresentar, aos alunos, os conteúdos de maneira mais lógica e integrada, à semelhança da maneira como surgem, na realidade.

Interessa, pois, descobrir de que forma essas ideias se concretizam no currículo e nas práticas. O Currículo Básico Comum do Estado do Espírito Santo (SE, 2009, p.71)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

assinala, como uma competência base: “Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de proposta de intervenção na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua realidade social.” Esta mesma competência atravessa as disciplinas de Língua Portuguesa, Química e Biologia. Saber produzir um texto, com clareza e objetividade, saber a quem se destina, qual a linguagem apropriada, usando essa habilidade para intervir na realidade, é ser competente em um mundo complexo (Machado, 2002). O aluno, que realiza essas atividades, conhece os valores da sociedade em que vive e torna-se produtor de sua própria história. É uma maneira de conviver com a multiplicidade e a pluralidade, tentando vencer as incertezas e contradições do nosso século.

Uma outra competência base, a referenciar, é: “Reconhecer e respeitar os limites e possibilidades do próprio corpo” (SE, 2009, p.109). Mesmo dentro de uma fronteira disciplinar (Morin, 2004), a competência citada aponta para ligações e transversalidades, entre objetos de várias disciplinas. O investigador (Idem) compartilha da ideia de se conhecer o todo pelas partes e as partes pelo todo. A título de exemplo, conhecer o limite do corpo, em uma atividade física, significa reconhecer-se, em sua especificidade e subjetividade. Nessa competência, convergem disciplinas como Biologia, Filosofia, Física e Sociologia.

Trata-se de uma mudança pedagógica significativa, uma nova maneira de organizar o ensino, atendendo à sociedade global, fundamentada na informação e no conhecimento (Martínez, 2005). Conquanto a preferência de alguns docentes continue a recair sobre a antiga e tradicional grade curricular, para outros professores, preocupados com o fracasso escolar (Bourdieu, 2003; Apple, 2006), o ensino por competências pode ser uma alternativa mais atual e eficaz.

4.3. Emergência do currículo por competências

Na década de 1960, alguns educadores e investigadores, com padrões ideológicos e teóricos diferentes, começaram a manifestar insatisfação, com a distância do currículo vivido nas escolas, face ao saber científico, por um lado, e a um uso eficiente, por outro (Roldão, 2009). Os conhecimentos, apresentados aos estudantes, mantinham-se com um caráter propedêutico, fazendo parte da matriz curricular da escola. Frequentemente, eram concretizados num processo de utilização passivo, pelos discentes.

Em virtude do reconhecimento da não apropriação e não utilização, por parte dos estudantes, de saberes integrados, alguns teóricos tentaram recriar, no currículo e no ensino, uma nova postura, em relação ao saber e ao método científico (Canário, Aves & Rolo, 2001; Roldão, 2009). A noção de competência, como elemento organizador do currículo, ganha, então, espaço e centralidade. Assiste-se à atribuição de novos significados

ao saber, que a escola se responsabiliza por transmitir e, especialmente, fazer apropriar por crianças e jovens, enquanto cidadãos de uma sociedade conjuntamente local e global.

Segundo Pérez Gómez (2011, p. 94), o “propósito da mudança pode se realizar na conversão das instituições educacionais em contextos de aprendizagem cada vez mais plurais, independentes e eficazes, comunidades que aprendem, que desenvolvem e vivem, definitivamente, uma cultura de constante aprendizagem.” Constata-se que grande parte das mudanças advém da aspiração de um ensino centrado em competências. Em alguns casos, pode-se falar em ilusão, tamanha é a expectativa, depositada na perspectiva de o aluno construir o conhecimento, dando-lhe sentido e significação, a partir do seu cotidiano.

Por isso, Méndez (2011, p. 234) adverte que o conceito de competência tem sido tratado como a “quintessência que garantiria a melhoria de todo o sistema e a superação de tanto mal que se anuncia e diagnostica, apesar de não conhecermos muito bem os resultados da avaliação, que tenha sido realizada das reformas que temos.”

Motivar o estudante para experiências de aprendizagem, a saber e a saber fazer, unindo teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação, representa uma mudança no enfoque do conhecimento. Méndez (2011) e Pérez Gómez (2011) são concordantes com Perrenoud (1999a), ao considerarem que o termo competência não é novo, apenas emerge como um novo construto, sustentado por políticas educativas. “O que está acontecendo? Absolutamente nada de novo: em uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo” (Idem, p.13). O difícil é transformar essas ações em prática pedagógica, pois implica mudar, radicalmente, a escola, a maneira como se planeja, como se ensina e se avalia. O problema reside em saber até que ponto os profissionais da escola estão dispostos a concretizar essa mudança e por quem seria organizada.

As mudanças, ao adotarmos o ensino por competências, não são superficiais nem transitórias; pelo contrário, são substanciais e, ao que tudo indica, duradouras. Implicam estabelecer uma aprendizagem ativa, do conhecimento útil, como eixo do trabalho escolar, transformando a concepção do currículo, dos processos de ensino e aprendizagem, da avaliação, dos espaços escolares e da função docente. As transformações necessitam de reflexão, discussão e, especialmente, de clareza e determinação da própria mudança a efetuar. Pérez Gómez (2011) afirma que essas questões não podem ser resolvidas com modificações prescritivas oficiais, como até agora tem acontecido, fato que também já havia sido criticado por Perrenoud (1999a, p.13): “O sistema educacional tem sido construído sempre ‘a partir de cima’.”

Na verdade, não basta introduzir, nos documentos oficiais, determinados conceitos e expressões, para a mudança acontecer. Não é porque foram apresentados como atuais e

relevantes, que os profissionais das escolas se sentirão estimulados a adotá-los, a modificar a prática e a rotina, que culturalmente foi sendo construída nas salas de aula. Nesta perspectiva, Santomé (2011) alerta que as reformas educacionais, fundamentadas em competências, aparecem como solução para o fracasso escolar, especialmente no tocante às fragilidades das práticas de aula, baseadas em modelos didáticos tradicionais. Mas é preciso considerar as condições de trabalho do professor, a necessidade de atualização e o investimento na carreira, para além do mercado editorial, que tem monopolizado a produção de material didático. Como afirmamos anteriormente, as mudanças necessárias são amplas, envolvendo vários setores, o que não se resolve nem rapidamente, nem com uma assinatura e um carimbo.

No Brasil não tem sido diferente. A noção de competência tem se constituído em referência para as diretrizes curriculares oficiais e para a avaliação dos sistemas escolares. Na década de 1990, é promulgada a Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) e dela resultam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – (Brasil, 1997), para todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de documentos de caráter prescritivo e normativo, através dos quais a noção de competência chega às escolas. Esses documentos constituem a base legal da reforma educacional proposta e assumem caráter de obrigatoriedade. Tanto os PCNs quanto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) operam hoje com um referencial que toma por base a noção de competências, relativamente à formação que se pretende (Silva, 2008).

4.4. Da pedagogia por objetivos às competências

A partir de meados do século XIX, sucedem-se diagnósticos e relatórios sobre a situação dos sistemas educacionais e, como consequência, a seleção das prioridades e dos valores que se transformarão em políticas educacionais. Nesse sentido, os vários relatórios, promovidos pela ou para a UNESCO, a partir da década de 1960, advertiam sobre a necessidade de enfrentar os desafios de uma nova situação social e recomendavam mudanças substanciais na educação, para se desenvolver uma aprendizagem de qualidade, com um enfoque na realidade (Sacristán, 2011).

As competências então se colocam como uma nova linguagem, no sentido de habilidade, capacidade e destreza. Em relação, especificamente, à área educacional, a noção de competência não enfrenta obstáculos para ser aceita e entendida, porque sua presença já era observada, no mundo da formação para o trabalho. Perrenoud (1999a) ressalta, entretanto, a resistência das universidades e de seus especialistas, para incentivarem o ensino médio a reformular seus programas, em termos de competências.

Tal como referido anteriormente, as concepções de habilidade, destreza e capacidade estão ligadas às teorias de eficiência social, desenvolvidas inicialmente por Bobbit (2004), o qual objetivava alcançar a eficiência burocrática na escolarização, a partir do planejamento do currículo, à semelhança do que acontecia nas empresas.

Porém, o ápice das teorias eficientistas acontece com o modelo de construção curricular desenvolvido por Tyler (1976), em 1949, quando este tentou associar os princípios da eficiência social, englobando objetivos, métodos e modelos de planejamento dos currículos, aos princípios de Dewey (1959), tais como a centralidade dos alunos e a defesa de um ensino por atividades. Dessa forma, demarcaram-se as relações entre currículo e mundo produtivo, visando, especialmente, a adequação da educação às demandas da sociedade (Lopes, 2001). Nessa linha de pensamento, o caráter comportamental de um objetivo é definido na medida em que o comportamento do aluno, como expressão material, garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência do processo.

Alguns críticos de um ensino por competências, como Lopes (2001) e Macedo (2012), entendem que o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela ideia de competência, a partir de meados do século XX. Contudo, continuamos a organizar a escola em função de comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Segundo as pesquisadoras (Idem), não só as propostas eficientistas iniciais foram recontextualizadas, com a associação entre comportamentos e dimensões humanísticas mais amplas, como também as atividades de ensino passam a ser decompostas em habilidades, que permitem a construção dos indicadores de desempenho, para avaliar as metas sociais, impostas aos estudantes.

Convém esclarecer que, visto que a pedagogia por objetivos preza a eficiência e os resultados, está em sintonia com a essência dos quatro pilares fundamentais da educação, identificados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, em 1990. No entanto, sua organização e estrutura não são semelhantes. Saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver são competências que adquiriram *status* oficial, durante o século XX, em virtude da necessidade de a escola preparar para a vida, investigar o meio e produzir, e não apenas transmitir cultura, através de práticas sustentadas pela teoria (Zabala & Arnau, 2010).

Em relação à dificuldade de diferenciar a pedagogia por objetivos, o saber fazer e o ensino por competências, Sacristán (2011, p.43) explicita que:

“Quanto melhor se delimita o objetivo, mais clareza teremos para enfocar o caminho a trilhar e mais nítida será a visão do sucesso antecipado que representa, mas o fato de introduzir muita precisão na formulação do objetivo que realizamos não aumenta a capacidade de saber como obtê-lo. A finalidade orienta e fomenta a ação, mas não determina o fazer.”

Similarmente, Perrenoud (1999a, p.19) afirma que a abordagem por objetivos, com exceção de excessos conhecidos, não foi superada: “Conhecidos esses limites, hoje não se deveria mais ousar ensinar sem perseguir metas explícitas, comunicáveis aos estudantes, e sem que se avaliem, regularmente, os aprendizes e seu grau de realização”.

O investigador Sacristán (2011) acrescenta que alguns programas curriculares, devido a inovações burocráticas oficiais, surgem distanciados da realidade, como prodígios do funcionamento dos sistemas de ensino. A apresentação das competências como resultados pretendidos, finalidades imaginadas, ou realizações que podem conduzir a uma transformação interna, levanta indagações sobre os processos de ensino e as condições dos educadores, para desenvolverem as competências dos estudantes. Atualmente, “sabemos como guiar a aprendizagem de habilidades ou competências profissionais, mas sabemos muito pouco sobre de que forma se chega a dominar as competências básicas” (Idem, p. 47).

Por sua vez, Pérez Gómez (2011) afirma que o termo competência se encontra envolto em interpretações condutivistas, que pouco contribuíram para compreender a complexidade dos processos de escolarização. Considera um erro a interpretação que os condutivistas fazem das competências, ao confundi-las com habilidades, ou ao atribuir-lhes caráter individual, desligadas dos contextos em que são desenvolvidas, isoladas e treinadas separadamente. Identicamente, Sacristán (2011) reforça o problema do treino de competências, quando há dissociação entre a teoria e a prática, numa visão parcelar e redutora. A este propósito, Pérez Gómez (2011, p. 83) comenta:

“Essa tradição bem conhecida em educação, ao ser continuação ou desenvolvimento da pedagogia por objetivos, apesar de sua vigência prática, já não tem defensores reconhecidos academicamente, pela fraqueza de suas propostas teóricas e pela inconsistência dos resultados das pesquisas a que se propôs. Os conhecimentos, a compreensão, a cognição e as atitudes não podem ser considerados comportamentos simples e somativos. O condutivismo ignora a conexão complexa e interativa entre tarefas, os atributos mentais que subjazem aos comportamentos, o caráter sempre polissêmico dos significados, as intenções, as disposições, bem como a importância decisiva dos contextos de ação e dos aspectos éticos e interpessoais”.

No momento atual, o conceito de competências, em toda a sua complexidade, tornou-se o centro das discussões, sobre reformas nos sistemas educacionais. Perrenoud (2003) alerta que os debates e combates, a propósito do currículo, as normas de excelência e os critérios de sucesso escolar são legítimos, mas desviam-se, frequentemente, do essencial: uma escola mais eficaz e equitativamente justa.

4.5. As competências fundamentais

Documentos, elaborados pela UNESCO (1990) e pela OCDE (Delors, 1999) confirmam, desde finais do século XX, a procura de outras formas de conceber o currículo e

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

novos modelos de ensino-aprendizagem e de avaliação, visando modelos mais eficazes de escolarização. Uma das respostas mais influentes dessa demanda veio da Conferência Mundial *Educação para todos*, realizada na Tailândia em 1990, cujos articuladores foram as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA). Posteriormente, as mesmas foram desdobradas, em várias regiões do planeta, incluindo a América Latina (Torres, 2005), confirmando, assim, o conceito de competências como basilar das reformas em andamento.

Ainda no campo oficial, outro documento estruturante do ensino por competências é a Definição e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo/OCDE, 2002) cuja proposição é que todos os países da OCDE definam as finalidades principais dos sistemas educacionais, em termos de competências fundamentais (Sacristán, 2011).

Exteriormente ao campo oficial, Perez Gómez (2011), seguindo a conceituação de Perrenoud (1999a), define competências fundamentais como aquelas que a escola deve procurar desenvolver, em todos os estudantes. Trata-se das competências imprescindíveis, que todos os indivíduos necessitam, para enfrentar as exigências de diferentes contextos de suas vidas, como cidadãos. Zabala e Arnau (2010) denominam-nas de competências gerais. Nesse campo, as competências fundamentais de Gardner (2007) e Morin (2004) têm alcançado influência internacional e estão contribuindo para a discussão do ensino escolar, no contexto educativo contemporâneo.

No campo escolar, Perrenoud (2000) identifica dez competências, essenciais à sociedade atual. Na prática, o *saber por saber* não foi colocado de lado, em favor do *saber para saber fazer*. Os conteúdos das disciplinas mantêm-se conceituais e a escola avalia em função do conhecimento que o estudante apreendeu sobre um assunto e não em função da capacidade de resposta a um problema.

O valor do saber determinou, e ainda determina, as características dos sistemas educacionais, que continuam a apresentar uma concepção claramente propedêutica e seletiva (Zabala & Arnau, 2010). A tendência é o discurso oficial, favorável ao ensino de competências, tornar-se também o discurso dos professores, porquanto os questionamentos, sobre a desconexão entre a teoria e a prática, alcançaram variados setores da sociedade e a pressão sobre as escolas tende a crescer.

Assim sendo, as mudanças nas práticas, essenciais à qualidade e democratização da educação, no século XXI, serão analisadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II - DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas.

Alarcão (2001, p.24).

1. MUDANÇAS EDUCATIVAS E ENSINO POR COMPETÊNCIAS

1.1. O estudante no centro do ensino-aprendizagem

As necessidades da sociedade do conhecimento exigem, dos sistemas educacionais, um novo modo de ensinar e aprender, o qual se desdobra em várias frentes, no contexto escolar: currículo centrado em competências e não em conteúdos; competências fundamentais e gerais; aluno como centro do processo educativo; planejamento focalizado na ação; nova visão do fracasso e sucesso escolar; preparação para a vida em sociedade; complexidade e diferenciação pedagógica; dualidade entre aprendizagem escolar e medida de desempenho, como referenciado por autores diferenciados (Bernstein, 2003; Hall, 2006; Morin, 1996a; Pérez Gómez, 2011; Perrenoud, 1999a, 2003; Santomé, 2011; Silva, 2008; Tavares, 2010; Torres, 2005).

Ao analisar as implicações do currículo por competências, na prática pedagógica, Silva (2008) referencia Perrenoud (1999a), para afirmar que o fracasso escolar ocorre porque a escola não propicia a necessária transferência de conhecimento. É essencial, portanto, mudar o modo como se planeja, se ensina e se avalia o trabalho escolar. As ideias de Perrenoud (Idem) coincidem com os princípios de Meirieu (2001), que resumem o novo ofício docente: a meta, presentemente, é fazer aprender, mais do que ensinar. O deslocamento do ensino para a aprendizagem traduz-se em direcionar o foco para o aluno, no contexto de uma pedagogia diferenciada e ativa.

Assim, Pérez Gómez (2011) propõe alguns princípios orientadores deste novo processo de ensino e aprendizagem: implicação dos alunos, com primazia nas atividades, aplicação de situações novas, que vão além da memorização, concretização de atividades autênticas sobre situações e contextos reais, envolvimento em fenômenos complexos e estímulo à metacognição, para que cada estudante desenvolva suas formas de aprender.

Considerar o conhecimento como construção de significados implica mudanças radicais, na função docente (Moreira, 2006). As práticas tradicionais, baseadas na transmissão de saberes e na pretensa homogeneidade em aula, deixaram de corresponder

às necessidades de aprendizagem, exigidas pela sociedade. O professor não é mais um profissional, que transmite conhecimentos e soma resultados, mas deverá ser capaz de

“diagnosticar as situações e as pessoas; projetar o currículo *ad hoc* e preparar materiais; projetar atividades, experiências e projetos de aprendizagem; configurar e projetar os contextos; avaliar processos e servir como tutor do desenvolvimento global dos indivíduos e dos grupos”. (Pérez Gómez, 2011)

Ao adentrar o campo educacional, por volta da década de 1960, a psicologia coloca, no centro do processo educativo, o estudante, com suas peculiaridades e características individuais. Consequentemente, muitos projetos foram construídos, tendo como base o desenvolvimento de estruturas cognitivas, como pressuposto para a aquisição de conhecimentos, para além dos conteúdos culturais específicos. Segundo Santomé (2011), tal constituiu um engano, pois o importante é concretizar uma aprendizagem ativa.

O ensino e a aprendizagem precisam de professores que assumam, como tarefa educativa, selecionar recursos informativos, incentivar um clima de motivação na aula e na escola e orientar os estudantes, rumo à aquisição do conhecimento. Tavares (2010) elucida que essa aquisição não se opera de fora para dentro, como no entendimento behaviorista, nem é resultado de abstração reflexiva, como imaginava Piaget (1984), mas é um processo de construção e des-construção, o que exige mudanças, no planejamento docente.

O ensino por competências pode responder às demandas da sociedade e fornecer os meios para apreender a realidade, próxima das vivências e das relações interpessoais do aluno. Pouco se sabe sobre a mobilização de conhecimentos disciplinares, nas situações de vida, pois, desde sempre, a escolaridade tem sobrevalorizado a preparação dos jovens para os estudos universitários (Perrenoud, 1999a; Roldão, 2009; Tyler, 1976). Quais os conhecimentos que os indivíduos utilizam efetivamente em suas vidas, de onde vêm esses saberes, e como são apropriados, são questões cruciais, no ensino por competências.

1.2. A aprendizagem ativa com situações-problema

Outra questão é que os alunos podem não aplicar seus conhecimentos, se a mobilização necessária não for devidamente treinada na escola. Nem a transferência é automática, nem as competências são inatas, sendo fruto de um trabalho pedagógico (Both, 2001), para o qual o professor não foi formado. A educação para a vida, para situações concretas e complexas, em contexto de aprendizagem real, exige mobilização de conhecimentos, com treinamento em sala de aula. Assim, a questão didática central é:

“Aprender a explicar um texto “para aprender” não é aprender, exceto para fins escolares, pois existem tantas maneiras de explicar ou de interpretar um texto quantas perspectivas gramaticais. Se esse aprendizado não for associado a uma

ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações de vida.” (Perrenoud, 1999a, p. 45)

As pesquisas educacionais comprovaram que o sucesso escolar não depende, unicamente, do talento do aluno (Bourdieu, 2012), como se acreditava até meados do século XX. Entre os fatores, que interferem na aprendizagem, contam-se as experiências promovidas pelos professores, para que o estudante seja capaz de usar, na prática, um novo conhecimento. Atualmente, sabe-se que a transferência de conhecimento não é automática, visto que as competências são construídas e desenvolvidas, especialmente, em situações-problema (Perrenoud, 1999b).

O aprendizado por problemas coloca os estudantes diante de situações complexas, de maneira a propiciar uma progressiva assimilação dos conhecimentos e a construção de competências. Os estudantes constroem a solução, apoiados na familiaridade do campo conceitual implicado, o que supõe estar a tarefa localizada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tal como enunciada por Vygotsky (1987). Quanto ao trabalho por situações-problema, tendo como base problemas reais, os mesmos implicam a tomada de decisões pelo estudante, tentando alcançar objetivos que ele mesmo traçou (Perrenoud, 1999b).

Nesse sentido, Etienne e Lerouge (1997) ajudam a diferenciar obstáculo de dificuldade. Esta se refere à falta de conhecimento ou de técnica; aquele, a uma convicção errônea, fortemente estruturada na mente do aluno e que bloqueia o seu aprendizado. Por isso, a ação do professor deve principiar pela identificação do obstáculo.

Assim sendo, Perrenoud (1999a) conclui que o trabalho pedagógico, com situações-problema, constitui uma questão pragmática e não apenas utilitarista. Este tipo de prática ultrapassa os meios tradicionais de ensino, exigindo um trabalho coletivo de todos os educadores, envolvendo diferentes profissionais da escola (Arends, 2008), para planejar e concretizar projetos e situações-problema, com acompanhamento individual, se necessário.

1.3. A consolidação da avaliação formativa

Entre as mudanças mais significativas, necessárias para o ensino por competências, está o estabelecimento de um novo contrato didático (Perrenoud, 1999a). A finalidade é instituir uma prática pedagógica que leve, realmente, o aluno a aprender, extrapolando a tradicional ação de ensinar. Essa transformação conduz também a uma importante mudança conceitual, relativa à definição nuclear do conceito de avaliação.

No contexto educativo atual, o conceito de avaliação pode conter elementos como engajamento, processo, *feedback*, intervenção, aceitação dos erros, reflexão e

diferenciação. No entanto, esses componentes constitutivos não fazem, normalmente, parte de uma avaliação somativa, própria de um ensino tradicional, que direciona o professor para o que vai ensinar e como vai ensinar. Neste caso, o que cabe na prova é o que cabe nas aulas (Luckesi, 2005).

Tratando-se de um ensino por competências, o problema da transferência de conhecimentos precisa ser resolvido, já que, muitas vezes, a escola não relaciona os conhecimentos disciplinares que o aluno aprende, durante a escolaridade, com as situações da vida (Ricardo, 2010). A transferência e a mobilização das capacidades precisam de ser treinadas, o que exige mudanças conceituais e estruturais na escola. Por exemplo: para resolver uma situação cotidiana ou escolar, a que disciplinas, prioritariamente, deve-se recorrer? Nesta perspectiva, os docentes podem dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas, ao invés de percorrer muitos assuntos, sem a devida profundidade.

Perrenoud (1999a) afirma que um currículo, organizado por competências, favorece uma pedagogia diferenciada, com avaliação formativa, culminando na facilitação de assimilação de conteúdos, por parte dos alunos, devido a um maior envolvimento dos educandos com a aprendizagem. Sobre a importância da avaliação formativa, o pesquisador esclarece: “Essa transformação do contrato didático sugere que a avaliação formativa integra-se quase que ‘naturalmente’ à gestão de situações-problema” (Idem, p. 65).

No que se refere à avaliação, Pacheco e Pereira (2011) explicitam que, em virtude de pressões em curto prazo, requerendo novas competências a cada momento, a avaliação constitui-se em um método universal de formação de identidades. Por isso, apontam o ensino por competências como um padrão de conhecimento e qualificação profissional. No mesmo entendimento, a investigadora Roldão (2009, p.10) afirma que é preciso “inventar um outro modo de organizar e gerir o trabalho de ensinar e o correlativo trabalho de aprender, que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo” em saberes em uso. Assim, aponta as competências como um reorganizador conceitual do currículo.

A interface desse currículo é a avaliação formativa. Ao tratar o professor como regulador, ao priorizar o processo, em vez do simples resultado, ao abordar o currículo em função do indivíduo e da sociedade, emerge esse tipo de avaliação. Fernandes (2009) reafirma a relação inevitável entre uma avaliação que valoriza o processo, o envolvimento, a coleta de informações, o contexto de aprendizagem e o ensino oferecido pela escola. A diminuição do fracasso escolar, com conseqüente decréscimo da desigualdade social (Ricardo, 2010), passa por um processo de negociação e construção.

Contudo, quase cinco décadas depois da introdução do conceito de avaliação formativa, (Fernandes, 2006) as escolas ainda não conseguiram uma ligação entre o ideal e o real, entre o desejável e o possível, em relação à avaliação. As limitações do *feedback* levam os educadores a procurar novas amplitudes conceituais. Fernandes (2009, p.68)

explicita que essa procura passa pela “regulação, que é entendida como um processo deliberado e intencional, que visa controlar os processos de aprendizagem, para desenvolver ou redimensionar essa mesma aprendizagem.” Nesta perspectiva, a avaliação é essencial, enquanto regulador, auto e hetero, do processo de ensino-aprendizagem.

Regulação, *feedback*, formação docente, todas essas vertentes ainda encontram barreiras na escola, não exatamente por falta de interesse de seus atores, mas porque se relacionam com aspectos exteriores à escola, tal como analisados por Apple (2006), Bernstein (1996), Bourdieu (2012) e Bourdieu e Saint-Martin (2003).

Igualmente Luckesi (1998, p.71), ao falar sobre avaliação, afirma que a mesma “subsidiaria decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. O investigador diferencia a verificação da avaliação, já que esta exige decisão do que fazer, com o objeto em questão. Assim como Fernandes (2009), Luckesi (2005) verifica que raramente a aferição da aprendizagem se manifesta como processo de compreensão dos limites, avanços e dificuldades enfrentados pelos estudantes, para atingir seus objetivos. Na maioria dos casos, ocorre apenas o registro de uma classificação, que visa somente à promoção ou retenção do aluno.

Em convergência, Luckesi (1998) critica o sistema de classificação, pela média dos períodos letivos, porque o resultado é raramente verdadeiro. “Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar essa dificuldade, pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos, a serem adquiridos pelos educandos e pelos encaminhamentos de ensino” (Idem, p. 80). Ao descrever o trabalho docente, em relação a todo o processo de ensino, incluindo a avaliação, Luckesi (1991) descreve uma atividade intencional, fundamentada na organização e não no improviso, a fim de mediar a consecução de objetivos estabelecidos. A democratização da sociedade só ocorre através de sujeitos autônomos e independentes e é para isso que a escola se organiza.

Esteban (2009), analisando os índices de fracasso escolar no Brasil, faz três observações interessantes. Primeiramente, os processos de avaliação são caóticos, originando resultados desviantes. Em segundo lugar, os resultados avaliativos não exprimem a incapacidade do aluno de aprender ou o desconhecimento docente sobre o ensino, como indicam algumas análises desses resultados. Em terceiro lugar, expressam a insuficiência dos modelos estruturados de escola, de conhecimento, ensino e aprendizagem, em relação a grupos sociais, postos à margem. Assim, é essencial um modelo de avaliação mais democrático:

“Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando a avaliação em que se fala sobre os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos que vivem a experiência do processo aprendizagem-ensino falam sobre si mesmos como participantes de processos

coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos.” (Esteban, 2009, p.133)

Na mesma direção, Zabala e Arnau (2010) confirmam, como promissora, a associação entre currículo por competências e avaliação formativa, incluindo as mudanças necessárias para se avaliar competências. A tradição escolar ainda domina muitos os instrumentos para avaliar conteúdos, logo é preciso reorganizar e ressignificar a avaliação escolar, a partir das novas características da sociedade do século XXI.

Emerge, então, uma escola em que o ensino é voltado para o sujeito, com foco no processo e não apenas no desempenho. Neste tipo de ensino, não há percursos semelhantes para todos. Ao invés, e “fazendo do inesperado, do impensado, do caos, do erro, tanto quanto do acerto e do previsto, objetos de estudo, oportunidades de reflexão e confronto e convites a novas aprendizagens” (Esteban, 2009, p.133), é possível iniciar uma transformação educativa. Neste processo de diferenciação, a avaliação, baseada no diálogo, será um dos elementos para uma melhor compreensão dos percursos educativos.

1.4. O professor reflexivo

A evolução dos sistemas educacionais, com o fim de dar um novo sentido à escola, é difícil, porquanto exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, da rotina das salas de aula e do ofício do professor. O desenvolvimento de competências pressupõe que o aluno aprende, treinando aquilo que ainda não sabe fazer ou precisa aprofundar (Dias, 2010). Tradicionalmente, os professores consideram-se encarregados de transmitir conhecimentos básicos aos estudantes, para que depois, em determinada situação concreta, estes os mobilizem. Com frequência, o docente prevê uma progressão metódica e organizada, como condição para a aquisição do conhecimento, e não imagina a possibilidade de transmitir sua matéria, a partir de um problema (Ceitil, 2006; Dias, 2010). Para romper com modelos transmissivos e associacionistas, de primeiro ensinar e depois praticar, Perrenoud (1999a) propõe algumas mudanças na prática docente:

- considerar a relação pragmática do saber, diminuindo a centralidade do conhecimento erudito descontextualizado;
- aceitar a desordem, a incompletude e o aspecto aproximativo dos conhecimentos, respondendo às dúvidas dos estudantes com o recorte requerido no momento, sem desfiar todo o ‘novelo teórico’;
- desistir do domínio da organização dos saberes na mente dos alunos, pois é melhor sugerir e trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas, do que expor conhecimentos de maneira discursiva;

- ter uma prática pessoal, para o uso do conhecimento em ação, e não apenas ensinar porque é obrigatório ou erudito.

Almeida (2012), ao analisar a compreensão docente, sobre o ensino da leitura e da escrita no ensino médio, verifica que novos modelos tendem a alterar posturas, provocando ora reações favoráveis, ora desistências. O desafio ainda é garantir a assimilação uniforme, plena e profunda da aprendizagem, por competências. Conclui que a assimilação do que é novo passa pela ressignificação do trabalho escolar e pela disponibilidade, do profissional de educação, para fazer a reflexão e revisão de suas práticas pedagógicas.

Refletir sobre aspectos de seu trabalho, na busca de solução de problemas, tem se apresentado como característica fundamental do professor do século XXI (Leitão & Alarcão, 2006). O desafio de levar os docentes a repensarem as práticas, apesar do hábito de cumprir rotinas, muitas vezes sem uma postura crítica, também é compartilhado por Ceitil (2006). Se não há espaço para a reflexão, também falta disposição para observar, capacidade para regular e inovar e inclinação para aprender com os outros, incluindo alunos e outros professores, em trabalho colaborativo.

Assim, para a consolidação de um ensino por competências, pretende-se um **professor reflexivo** (Alarcão, 2009; Arends, 2008), capaz de, entre pares, reequacionar o ensino-aprendizagem, de acordo com as especificidades dos alunos e da comunidade educativa em que se insere, numa perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem.

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS

Durante muito tempo, as escolas relacionavam currículo com programas de ensino ou listagem de conteúdos, definidos previamente por “pessoas de poder e saber” (Perrenoud, 1999a, p. 73), ignorando, quase totalmente, os fundamentos e as teorias que circulam em torno dos estudos curriculares.

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e dos documentos curriculares (Prefeitura Municipal de Betim, 2002; Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2007; SE, 2009), que os diferentes sistemas de ensino foram produzindo, as questões teóricas aproximaram-se da escola, ganhando espaço nas discussões, ao lado dos conteúdos escolares.

Não obstante, muitas políticas educacionais continuam a ignorar a problemática da construção do conhecimento. Como afirma Young (2011, p. 609), a preocupação deve recair “nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados

mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade.”

Já passamos da fase de questionar por que alguns conhecimentos ganham espaço no currículo e outros não, bem como a origem e o interesse ligados a essa escolha.

Não há dúvida de que o currículo é um espaço de disputas e o resultado é sempre uma opção, entre as muitas que existem. Em relação aos conhecimentos, não é apenas uma questão teórica, que precisa ser discutida. Pombo (2003 p. 19) afirma que a função da escola é ensinar e o ensino refere-se “à inscrição das novas gerações no patrimônio comum dos saberes que fomos inventando”. A investigadora exige a escola da função de educar, no que diz respeito à disciplinarização de vontades e desejos, porém salienta a questão central do que a escola deve tratar como conhecimento, que será lecionado pelos professores e apreendido pelos alunos (Idem).

Perrenoud (2003) amplia essa visão de Pombo (2003), interligando o sucesso, na aprendizagem, com as vertentes educativa e escolar:

“Limitar a escola à transmissão de saberes é desconhecer sua missão de civilização, com toda a ambiguidade desse programa: liberar e normalizar. Em resumo, educativo e escolar não são antinômicos e não há razão alguma para limitar o sucesso escolar às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução” (Perrenoud, 2003, p.21).

Ao falar sobre a sociedade do conhecimento, Young (2011) reafirma a formulação de Pombo (2003), reiterando que a razão única da escola é o ensino. Para que a escola cumpra seu papel, sugere um currículo centrado em disciplinas, em oposição à tendência global de diminuir as fronteiras, entre os domínios do conhecimento. Segundo Young (2011), as disciplinas garantem que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável, em campos particulares, e assim passem de seus conceitos cotidianos aos conceitos teóricos e científicos. Com o intuito de enfatizar, ainda mais, o valor do conhecimento e sua centralização na escola, o pesquisador explicita que o currículo precisa ser “visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais” (Idem, p. 614). Esse desenvolvimento intelectual assenta, normalmente, num ensino-aprendizagem por disciplinas, visando à aquisição e o aprofundamento de determinadas competências, específicas a uma área disciplinar, todavia transversais a todas as áreas de saber.

Definidos como universalistas, ou marcados pela diversidade cultural, a verdade é que os conhecimentos escolares sempre serão fruto de um processo de seleção. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2005, p.15). Consequentemente, Moreira e Candau (2007b) afirmam ser importante usar a

relevância e a significação, enquanto critérios, para selecionar os conhecimentos que irão integrar o currículo escolar. Por relevância, entende-se aquilo que torna as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter, tanto nas mudanças sociais necessárias, como na aquisição de conhecimentos e habilidades, indispensáveis para que tal aconteça.

Segundo os autores mencionados, o conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, com características próprias, que o distingue de outras formas de conhecimento. Os conteúdos escolares são provenientes de saberes e de conhecimentos socialmente construídos, pelas instituições produtoras de conhecimentos científicos, pelo mundo do trabalho, pelas coletividades desportivas e artísticas e pelo exercício da cidadania, o que se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Competências e disciplinas escolares

Em razão das abordagens explicitadas, Perrenoud (1999a) analisa a relação entre competências e disciplinas escolares. Por um lado, há situações em que a manifestação do desenvolvimento de uma competência encontra seus recursos em uma única disciplina, como escrever um conto, por exemplo. Por outro lado, há situações cujo domínio exige recursos de várias disciplinas, como redigir um panfleto. Há ainda casos em que o domínio de uma competência não passa por nenhum conhecimento disciplinar, como é o caso de organizar uma festa escolar.

Roldão (2009) manifesta preocupação com um saber corporizado, em várias disciplinas, porque, segundo a investigadora, na cultura escolar predomina a concepção de um saber escorregadio, cuja aquisição é marcada por um exame ou classificação, e, por isso, não se destina a sobreviver, “escorrega sem penetrar, desaparece” (Idem, p.578). Tavares (2010) aprofunda essa compreensão, ao afirmar que o aluno pode apreender, mas não compreender uma informação transmitida, se a mesma não se enquadrar nas suas estruturas mentais, do ponto de vista cognitivo e psico-afetivo.

Paradoxalmente, a natureza do conhecimento escolar funciona, então, como um ocultador do verdadeiro conhecimento. A tentativa de se criar, no currículo e no ensino, uma postura que ajude o estudante a adquirir e a compreender o saber curricular, que a escola tem por responsabilidade transmitir e fazer apropriar pelos cidadãos, centraliza-se no conceito de competência, numa pedagogia ativa.

A questão das fronteiras disciplinares ainda está longe de ser resolvida. O avanço da abordagem das competências e dos currículos propõe diferentes áreas de conhecimento, todavia em conexão, através de trans e interdisciplinaridade (Ahlert, 2007). O investigador Perrenoud (1999a, p. 67) afirma que uma “compartimentação disciplinar menos rígida exige, paradoxalmente, uma formação disciplinar e epistemológica mais afinada dos professores”.

O autor (Ibidem) não se refere apenas a professores polivalentes, capazes de ensinar várias disciplinas, porém competentes para discutir, com os colegas, problemas de método, de epistemologia, de relação com a escrita, com o saber, com a pesquisa. Enfim, professores que se comprometam numa perspectiva colaborativa, de trabalho entre pares. Nessa tendência, uma abordagem por competências exigiria que os professores:

“Não recuassem regularmente diante de projetos ou de situações-problema, mobilizando mais de uma disciplina, mas, ao contrário, que procurassem multiplicá-las com discernimento. Aceitassem, durante parte de sua carreira ou horário de trabalho, funções menos centradas em uma disciplina do que nos alunos: ajuda metodológica, estimulação de projetos coletivos, gestão da escola, acompanhamento de projetos pessoais” (Idem, p.68).

Silva (2008), apoiando-se em Perrenoud (1999b), afirma, similarmente, que os saberes escolares vão adquirindo significado, e aprofundando o sentido, diante das práticas sociais, à medida que deixam de ser pura e simplesmente transmitidos e passam a ser construídos. No entanto, Silva (Idem) reúne aspectos aparentemente díspares, ao tratar da natureza desses saberes: conhecimentos processuais, saberes oriundos de experiências, saberes teóricos, metodológicos e táticos, mobilizados conjuntamente como recursos.

A tentativa de organizar o ensino escolar através de competências e habilidades será analisada a seguir, a partir do currículo de uma rede estadual de ensino.

3. O CURRÍCULO BÁSICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ESPÍRITO SANTO

O Currículo Básico das Escolas Estaduais de Espírito Santo (SE, 2009) foi introduzido, nas escolas, no ano de 2009, na tentativa de ajustar a sociedade às transformações, que vêm ocorrendo no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento. Segundo Mainardes e Stremel (2010), é o conceito de recontextualização que permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas, ao longo do tempo.

Por escolha dos que participaram de sua construção, ou por imposição, para os que estiveram ausentes desse processo, o certo é que o CBEE (SE, 2009) emerge dentre outras possibilidades, que existem em um espaço/tempo específico, conforme afirmou Torres (2005). Por isso, é importante destacar os principais conceitos que o fundamentam.

No documento, aparecem **duas definições de currículo**. A primeira, referencia “a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos” (SE, 2009, p.12) e aproxima-se do conceito apresentado por Berticelli (2003) e Goodson (2005), no que se

refere à organização. Quanto ao desenvolvimento de autonomia e crítica, estes são objetivos do currículo, tal como defendidos por Apple (2006) e Bourdieu (2003).

A segunda definição, “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana” (SE, 2009, p. 26), não diverge da primeira, mas dá ao currículo uma abrangência maior, ao destacar a formação humana. Essa função ampla do currículo é compartilhada por Macedo (2012), mas não por Arends (2008) e Pombo (2003), que entendem a escola, apenas, como espaço de transmissão e construção do conhecimento acumulado pela humanidade.

De modo geral, o CBEE (SE, 2009) está dentro do paradigma dinâmico-dialógico, apresentado por Moreira (2009), e da ideologia da reconstrução social, apresentada por Torres (2005), não apenas pelo conceito que apresenta, mas também por outras características que veremos a seguir.

O currículo é apresentado com o **objetivo** de dar unidade ao atendimento educacional e fortalecer a identidade da rede estadual de ensino. Além disso, aparecem, ainda, duas grandes expectativas em relação ao documento prescrito, também apresentadas por Roldão (2009) e Zabala e Arnau, (2010): ser o instrumento responsável por uma maior transformação na dinâmica escolar e pela formação de identidades. Seu conceito, objetivo e expectativas são apresentados em função dos conhecimentos e conteúdos e não em função das competências e habilidades, as quais aparecem nas tabelas (ver Anexo 1) que servem de orientação, para os planos de ensino disciplinares.

No que se refere aos **conteúdos curriculares**, o documento cita conhecimentos oriundos de práticas formalmente estabelecidas, mas também informais, considerando válidos conhecimentos construídos através da reflexão sobre a práxis social, conforme as ideias de Moreira e Candau (2007b) e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Como um currículo não comporta todos os conhecimentos construídos pela humanidade, tradições culturais de classes e grupos dominantes tendem a ser mais valorizados. Entende-se que os conhecimentos selecionados são “resultado de lutas, conflitos e negociações” (SE, 2009, p.27), portanto, não são neutros, exemplificando as análises feitas por Apple (2006; 1989), Bourdieu (2012), Moreira (2009) e Sacristán (2000).

O documento define Conteúdos Básicos Comuns - CBC – em cada disciplina. São conteúdos considerados necessários e fundamentais que precisam de ser apreendidos por todos os alunos da Educação Básica. Foram definidos e distribuídos em torno das categorias Ciência, Trabalho e Cultura e estão relacionados, diretamente, com competências e habilidades. Para ser válido, o conhecimento precisa estabelecer relação com a práxis social, conforme afirmam Young (2011) e Perrenoud (1999a). O CBEE (SE, 2009) consolida essa posição, ao se estruturar através de competências e habilidades,

refletindo uma clara opção pelo ‘para quê’. Mas nem todos os conteúdos listados estão ligados a um ‘fazer’, como preconiza Torres (2005).

Outros dois conceitos importantes, apresentados no CBEE (SE, 2009), são os de **competências e habilidades**. Este é, exatamente, o diferencial em relação a outros currículos e, também, a confirmação de sua consonância com as diretrizes contidas nos PCNs (Brasil, 1997) e no Exame Nacional do Ensino Médio.

O conceito de competência que o CBEE (SE, 2009) preconiza foi retirado de Kuenzer (2004) e refere-se à “capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais, vivenciadas ao longo de histórias de vida” (SE, 2009, p.28).

Considerando que a referência acima pertence a uma publicação do Serviço Nacional do Comércio – SENAC – e que contém, em seu título, a expressão ‘educação dos trabalhadores’, percebe-se que este documento curricular confirma a adoção do paradigma de competências, a partir do mundo do trabalho, e em interrelação com o mesmo, conforme afirma Santos (2003). As habilidades são apresentadas como “forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu” (SE, 2009, p.28). Em consonância com as ideias de Merieu (2001), Pacheco e Pereira (2011), Perrenoud (1999a) e Pérez Gómez (2011), no CBEE (SE, 2009) o trabalho educativo consiste em programar atividades e adotar metodologias, adequadas aos alunos e contextos de aprendizagem, ultrapassando a ação de planejar apenas o ensino, sem organizar meios de acompanhar a aprendizagem.

As competências e habilidades, desenvolvidas na escola, deverão ser as necessárias para a formação da pessoa, estendendo-se às dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo. Essa concepção está de acordo com as propostas de Canário, Alves e Rolo (2001), Perrenoud (1999a; 2000), Pérez Gómez (2011), Roldão (2009), Torres (2005) e Zabala e Arnau (2010).

No CBEE (SE, 2009) está claro que a educação deve servir aos propósitos do **desenvolvimento e emancipação humana**. A educação implica mudança, e como serviço público precisa atender aos interesses da coletividade, contribuindo para o bem comum. Essa perspectiva aproxima-se da concepção sobre educação de pesquisadores como Bourdieu (2003), Sacristán (2000), Teodoro (2003) e Torres (2005). Também está em consonância com as declarações da UNESCO (Unesco, 1990) no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em 2000, nomeadamente aprender a assimilar conhecimentos, a fazer, a viver com os demais e a ser, explorando os talentos e as capacidades de cada pessoa, com o objetivo de melhorar a vida e transformar a sociedade.

Desta forma, os princípios norteadores do CBEE (SE, 2009) estão em acordo com uma educação entendida como direito de todos, tendo em conta as diferenças culturais, os diferentes ritmos de aprendizagem e interesses de cada aluno. Essas considerações

conduzem ao entendimento de que qualidade educacional é acesso, permanência e aprendizagem, de todos os cidadãos.

Esta dimensão mais humanística encontra-se explícita na assunção de uma “formação de sujeitos éticos, solidários, cooperativos e comprometidos com o firme propósito de alcançar a sustentabilidade, intensificando os esforços pela justiça, pela paz e pela vida em toda sua diversidade” (SE, 2009, p.23).

Assim, a noção de **educação emancipatória** aparece de forma incisiva, chegando a dominar outras funções, também presentes no documento. Expressões como “superar fatores de exclusão”, “preparo para o exercício da cidadania”, “movimento permanente de inovação”, “não conformação do ser humano à realidade material e social”, “enfrentamento” (SE, 2009, p. 25) explicitam a perspectiva de educação adotada no currículo.

Nesse aspecto, o CBEE (SE, 2009) opõe-se à teoria de Bourdieu (2012), segundo a qual a escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora, revelando-se como instituição que legitima e mantém as desigualdades sociais. O posicionamento, expresso no documento curricular, tende a atribuir uma função predominantemente educativa à escola, em detrimento da função instrutiva.

No entanto, ao citar instrumentos dinamizadores do currículo, aparecem projetos e programas que avançam para a função instrutiva: Mais Tempo na Escola, Cultura na Escola, Ciência na Escola, Esporte na Escola, Sala de Aula Digital, Ler, Escrever e Contar e Leia ES. Mais do que manter o aluno na escola por mais tempo, ou oferecer-lhe novas possibilidades de aprender, nas ações anteriores subte-se a preocupação com o conhecimento escolar.

Parece-nos, então, que o documento não definiu, com precisão, o papel da escola. Deseja a formação do ser humano de modo integral, estabelece compromisso com a reflexão, a solidariedade, o diálogo, mas não especifica o papel da instrução acadêmica, o espaço que o conhecimento precisa ocupar em sua organização, como defendem Arends (2008), Pombo (2003) e Young (2011; 2009). Daí entendermos que tende a priorizar a função educativa, numa perspectiva humanista de diferenciação e inclusão.

4. DESAFIOS DA REORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Os desafios da aplicação dos conteúdos curriculares são múltiplos e complexos. Um primeiro desafio tem a ver com as **metas em curto prazo**. A sociedade do conhecimento estimulou uma mudança paradigmática, que Pacheco (2008) apelida de lógica ou cultura de mercado. Este novo paradigma “reformula o conceito de aprendizagem, que deixa de ser lenta e profunda e passa a ser apressada” (Idem, p.78). Os professores

passaram a dar menos tempo aos alunos, para questionarem, responderem e serem curiosos. As grandes finalidades da educação são, então, transformadas em metas a curto prazo, pelas políticas educacionais, conduzindo a um currículo repleto, com demasiados conteúdos, e ao subsequente desafio da sua aplicação.

Outro desafio reside nas **competências versus conteúdos**. O ensino por competências, que domina os sistemas educacionais, atualmente, deixa de lado os conteúdos, em favor das competências (Sacristán, 2011). Conhecedor da polêmica que envolve a questão, Perrenoud (1999b, p.1) comenta que a oposição entre saberes e competências tem fundamento, porém, simultaneamente, é injustificada:

“- tem fundamento, porque não se podem desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas;
- é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário”.

Quanto à dificuldade em definir o que ensinar nas escolas, Torres (2005), ao falar da interpretação dada à expressão “conteúdo básico”, nos alerta que:

“Tentar que toda escolha de um conteúdo responda a um claro “para que” pode levar a entender e aplicar o “básico” efetivamente ao “elementar”, achatando consideravelmente o currículo e os conteúdos curriculares (...) e ressaltar ainda mais as diferenças entre setores e grupos” (Idem, p.132).

Sem negar que o saber sistematizado contribui para uma maior compreensão do ambiente que nos cerca, Moreira (2009) esclarece que os conteúdos curriculares, nas diferentes disciplinas, devem deixar espaço para questionar a cultura das classes e superar possíveis desigualdades. Ademais, os conteúdos isolados são uma das causas do fracasso escolar de muitas crianças, que não concluem o ensino fundamental. Há ainda a referir o caráter permanente, atribuído a certas disciplinas e/ou conteúdos, que correm o risco de ser tomadas como “único conhecimento que expressa a verdade das coisas” (Idem, p.214).

Outro ponto de tensão e desafio, quanto aos conteúdos curriculares, incide na dicotomia clássica, entre **quantidade e qualidade**, expressa pela oposição entre exaustividade e seletividade (Torres, 2005). Esse contraste ganha importância, face à crescente quantidade de informação, a ser conhecida e processada.

Atualmente, prevalece o modelo que visa cumprir os programas, em contraste com modelo que objetiva atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A opção “parece residir entre ‘muito’, superficialmente, e ‘pouco’, em profundidade” (Idem, p.35). Observa-se, muitas vezes, que a questão dos conteúdos curriculares caminha para o

‘pouco’, sem profundidade, contribuindo para a apropriação desigual da ciência e da tecnologia, por parte dos alunos, a qual está contribuindo para aumentar a exclusão escolar.

Em conformidade, Pacheco (2008), além de assinalar um novo entendimento, a respeito do conhecimento escolar, elucida que as políticas educacionais forçam o ‘muito’, ao investirem em avaliações externas exigentes, mesmo sem condições, para que as escolas as realizem. De fato, um dos problemas reside em não serem dadas condições para que os estudantes permaneçam mais tempo na escola, nem haver mais recursos para mantê-los, ou mais profissionais para organizar e orientar o ensino e a aprendizagem.

Por isso, Bourdieu (2003) manifesta preocupação com aqueles estudantes que se encontram em desvantagem cultural, em seu meio familiar. O autor define “as atitudes e as aptidões que fazem o homem culto” (Idem, p.61) como conhecimentos a serem transmitidos pela escola, em situação formal de aprendizagem, para que esta cumpra sua função específica. Este constitui um dos grandes desafios da escola atual.

Afinal, na sociedade do conhecimento, uma “escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida” (Sacristán, 2000, p.19). O conhecimento que as escolas propiciam aos indivíduos é um meio que possibilita ou não sua participação nos processos culturais e econômicos da sociedade, sendo determinante para seu desenvolvimento pessoal, suas relações sociais e sua estrutura profissional. Numa sociedade avançada, não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar pior ou melhor a linguagem, bem como diferentes idiomas (Idem).

Quanto à **polêmica entre conteúdos e competências**, reafirma-se que as competências elementares não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares, pois exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia e o domínio eficaz da língua e das operações matemáticas básicas (Perrenoud, 1999b; Zabala & Arnau, 2010).

Por isso, Santos (2009) aponta para o dualismo, presente no atual cenário educacional brasileiro. De um lado, estão os universalistas, que defendem uma escola que ofereça aos estudantes das camadas populares o acesso ao conhecimento científico, às obras literárias, à produção cultural de prestígio e ao conhecimento historicamente acumulado, proporcionando-lhes validade acadêmica e social, como também defendia Bourdieu (2003). Do outro lado, estão aqueles que rejeitam a existência de conhecimentos universais, alegando que se designam, como tais, os conhecimentos específicos de um grupo social. Estes defendem um currículo marcado pela diversidade cultural, de modo que os conteúdos curriculares possam levar o estudante a reconhecer a sua identidade e a valorizar a cultura de seu grupo, respeitando a cultura do outro. Em convergência, os movimentos e as teorias, que alicerçam os estudos sobre escolarização, educação, currículo e políticas públicas educacionais têm vindo a destacar uma **perspectiva cultural**.

Macedo (2012) problematiza o ensino, como tarefa primordial da escola, colocando o conhecimento no centro da discussão sobre o currículo. Ao fazer o alerta, “entendo ser fundamental redefinir os sentidos do currículo para além do conhecimento” (Idem, p.734), acrescenta que se devem considerar, como conteúdos, atitudes, convicções e valores, culturais e éticos. E considera que levar a discussão, sobre conteúdos curriculares, para a escola, representa uma etapa importante e um desafio.

Numa discussão alargada sobre o currículo, Tyler (1976) observou que os objetivos educacionais, que orientariam a escola, devem-se ancorar nas especificidades da vida contemporânea e nas necessidades dos estudantes, o que constitui um dos desafios da educação, no século XXI. Macedo (2012) confirma essa necessidade, assim como Moreira (2009) e Sacristán (2000), entre outros estudiosos. Trata-se de um novo desafio, o de um **trabalho colaborativo**, em diálogo entre professores e demais educadores.

Normalmente, verificam-se dificuldades em definir programas escolares, a partir das necessidades sociais. Em resultado, é costume um nível de estudo preparar o aluno para o nível seguinte e não exatamente para a vida. Segundo Perrenoud (1999a), é difícil romper esse aspecto propedêutico, resultante de um **círculo fechado de ensino-aprendizagem**, pois, nas palavras do investigador, as ficções demoram a desaparecer.

No Ensino Médio, por exemplo, as aulas são sempre preparatórias para o ciclo seguinte, ignorando-se que a grande maioria dos estudantes, da Educação Básica, não chega à Universidade, e que um percentual muito pequeno se dedicará a pesquisas científicas. Desta maneira, as escolas funcionam regularmente, sem nunca saberem ou se perguntarem sobre a relação entre seu programa escolar e a vida. Apple (2006), Bourdieu (2003; 2012), Goodson (2005) e Perrenoud (1999a) associam esse fenômeno ao domínio de especialistas da universidade, sobre o currículo da Educação Básica. Esta questão implica um debate alargado, entre todos os educadores.

Não se pode negar, no entanto, a pertinência de grande parte dos conhecimentos escolares. O fato de permanecerem inúteis, na vida cotidiana dos estudantes, deve-se, sobretudo, ao fato de os estudantes não terem sido treinados para utilizá-los, em situações do seu quotidiano (Perrenoud, 1999b). Tanto os modelos educacionais tradicionais, quanto os modernos, tratam o conhecimento escolar como externo ao indivíduo.

Estes últimos reconhecem que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica, enquanto os mais tradicionais o veem como algo que o estudante deve acatar (Young, 2011). O **acatamento e engajamento** são duas maneiras que a escola tem de tratar os conteúdos curriculares. Nessas duas formas de tratamento reside a diferença entre um currículo, que reproduz a estrutura vigente, e um currículo que trata o conhecimento como elemento fundamental e necessário à vida social e democrática.

Em síntese, o currículo, organizado por competências, desponta como **reorganizador conceitual** poderoso do paradigma que norteia as concepções e práticas curriculares, em contexto escolar. Dada a insuficiência dos modelos tradicionais, esse tipo de currículo proporciona uma oportunidade de reestruturar a educação escolar, especialmente se aliado à avaliação formativa. As mudanças, na avaliação, podem desencadear mudanças no ensino e na reconstrução da prática pedagógica (Luckesi, 2005).

Não é possível melhorar a aprendizagem, sem envolver ativamente os educandos, no processo do ensino. Educar por competências potencia uma nova abordagem avaliativa, mais democrática, centralizada no diálogo com o estudante e na condição deste avaliar o seu próprio progresso. Se não há consenso, quanto a um ensino integrado, nas áreas de conhecimento, como afirmado por alguns, por conduzir a um conhecimento geral e superficial (Young, 2011), o mesmo não se pode dizer da avaliação formativa, como parte integrante e reguladora do ensino-aprendizagem.

Desenvolver as competências dos educandos é a nova função da escola. De maneira a alcançar o sucesso, é preciso motivar o desenvolvimento de cada indivíduo (Pacheco & Pereira, 2007), através de um ensino-aprendizagem ativo, centrado no aluno, baseado em situações-problema, em relação com situações do quotidiano e uma avaliação processual formativa. É através dessa abordagem que se pode confirmar o papel transformador e democrático da escola, quando coloca a pedagogia, o currículo e a avaliação, a favor de uma sociedade mais inclusiva e autônoma.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social.

Chizzotti (2003, p. 232).

1. DESENHO METODOLÓGICO

As ciências humanas desenvolveram-se a partir dos modelos das ciências naturais, segundos os quais o objeto deve ser observado sem ideias pré-concebidas, devendo ser experimentado até se poder chegar às generalizações, as quais, na verdade, são as leis que o regem. Pensadores positivistas acreditavam que a sociedade poderia ser analisada da mesma forma, que os fenômenos da natureza (Moura, 2004).

Contudo, segundo Laville e Dionne (2007), logo se descobriram os limites do método positivista, quando aplicado ao ser humano, objeto de estudo das ciências humanas. Os “fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e peso variáveis, que se conjugam e interagem” (Idem, p.41). Cabe-nos encontrar e analisar esses fatores em sua complexidade, principiando pela compreensão do real humano, marcado por motivações, valores, representações, mesmo que dificilmente quantificáveis (Silva, 2011).

Saberes que repousam sobre interpretações não possibilitam, necessariamente, um procedimento experimental e quantificador, nem a reprodutibilidade. Todavia, apesar de todas as divergências, as ciências naturais e humanas partilham ideias comuns, nomeadamente centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos, garantir a validade da compreensão através do método de pesquisa e superar as dificuldades, que poderiam perturbar a compreensão (Günther, 2006).

A metodologia de investigação centra-se no planejamento da estrutura de uma pesquisa, englobando métodos e técnicas, necessários à concretização do estudo a realizar. No que se refere às Ciências da Educação, a investigação assume um papel fundamental, na mudança e melhoria das práticas, pela interligação entre a teoria e a prática. Neste entendimento, a “teoria emana da prática e, uma vez, validada pela investigação, ela torna à prática e orienta-a” (Fortin, 2009, p. 23). Nas palavras de Tuckman (2000), o essencial é descrever, considerando o processo, analisando os dados, descobrindo significados e chegando às conclusões.

1.1. Problemática do estudo

O ser humano, em sua complexidade, possui a capacidade de ajustar seus saberes a cada contexto. A escola se apresenta, então, com a função de consolidar esses conhecimentos, aprofundando-os e integrando-os na realidade. A centralidade, num currículo por competências, justifica-se como forma de reatribuição de significado ao saber curricular, que a escola é responsável por transmitir e fazer apropriar pelos cidadãos.

O enquadramento teórico teve por base as últimas pesquisas, na área de educação, que apontam para a necessidade urgente de reorganização do processo de ensino-aprendizagem. O currículo, organizado por competências, desponta como reorganizador conceitual poderoso, do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola. Dada a insuficiência dos modelos tradicionais, os pesquisadores veem, nesse tipo de currículo, uma oportunidade de reestruturar a educação escolar, especialmente quando aliado à avaliação formativa (Pacheco & Pereira, 2012; 2011; Pérez Gomez, 2011; Perrenoud, 1999a; 1999b).

Teremos em vista que Apple (2006), Moreira (2001), Zabala e Arnau (2010) reafirmam a necessidade de discutir o currículo, a partir do cotidiano e da realidade de cada instituição de ensino, descentralizando o poder, para que se estabeleçam critérios de validade e legitimidade. Em acréscimo, Sacristán (2001) afirma que sabemos conduzir a aprendizagem de habilidades e competências profissionais, porém ainda sabemos muito pouco sobre como os alunos atingem o domínio de competências básicas.

Assim sendo, o currículo por competências é o tema de nossa pesquisa. Partimos da circunstância da Secretaria de Educação do Estado de Espírito Santo ter adotado um documento curricular, organizado por competências, o Currículo Básico das Escolas Estaduais (SE, 2009) e ainda não se ter realizado nenhum estudo sobre o mesmo. Aliás, uma das razões que nos levou a essa pesquisa é o fato de atuar como técnica de uma das onze Superintendências Regionais de Educação do Estado de Espírito Santo e termos, entre outras funções, a responsabilidade pela implementação do currículo por competências, na construção do qual participamos.

Por isso, pretendemos concretizar a nossa investigação, em convergência com as atuais reformas educacionais. Recorremos a Perrenoud (2003, 2000, 1999a, 1999b), Bourdieu (2012, 2003), Alarcão (2009, 2001), Zabala e Arnau (2010), Torres (2005) e Moreira (2009, 2008), como principais referenciais teóricos. Entendemos que a nossa investigação pode constituir um pequeno contributo, para a análise das potencialidades desse tipo de currículo, em situação.

1.2. Pergunta de Partida

Considerando o exposto anteriormente, relembremos a nossa Pergunta de Partida, tal como formulada na Introdução:

- **De que forma o novo currículo por competências está sendo compreendido e praticado pelos professores, no cotidiano da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo?**

1.3. Hipóteses do estudo

Etimologicamente, hipótese quer dizer suposição. Na pesquisa científica, as hipóteses são suposições explicativas, a respeito de um fenômeno, formuladas antes de se iniciar o estudo. Fazem parte de um conhecimento ainda sem comprovação teórica ou empírica. Segundo Gil (2002), uma hipótese é, antes de tudo, uma tentativa de oferecer uma solução possível, mediante uma expressão verbal suscetível de ser declarada falsa ou verdadeira. Lakatos e Marconi (2001) ressaltam o caráter provisório das hipóteses e sua condição de instrumento, que guia a tarefa da investigação.

A pesquisa que desenvolvemos está voltada para a procura de evidências, que comprovem ou refutem as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os professores têm a percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo por competências da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo.

Hipótese 2 – Os professores têm a percepção de que aplicam, com mais frequência, o novo currículo por competências na planificação, concretização e avaliação das atividades letivas.

Hipótese 3 - Os professores que participaram do processo de construção do novo currículo têm a percepção de que compreendem e aplicam o novo currículo por competências, mais do que aqueles que não participaram.

Hipótese 4 – Os técnicos da Secretaria de Educação e os pedagogos têm a percepção de que os professores nem sempre aplicam o novo currículo por competências, no ensino em sala de aula e nas avaliações.

1.4. Objetivos do estudo

O **objetivo geral** da pesquisa é analisar as percepções e práticas dos professores, relativamente aos desafios e possibilidades do novo currículo por competências, implementado na Educação Básica da rede estadual de Espírito Santo, desde 2009.

Como **objetivos específicos**, pretendeu-se:

- Discutir o conceito de currículo.
- Analisar as especificidades do novo currículo por competências da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo.
- Constatar as percepções dos professores sobre o novo currículo por competências, a partir da análise do discurso docente.
- Analisar a implementação do currículo por competências da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo.
- Relacionar a dimensão oficial, do documento prescrito, com a dimensão real, a partir das opiniões e das ações dos docentes, em relação ao novo currículo.
- Confrontar as percepções dos professores com as justificativas dos pedagogos e do técnico da Secretaria de Educação, em relação ao posicionamento dos docentes.

1.5. Opções e estratégias metodológicas

Investigar é descobrir respostas para problemas. Com nossa pesquisa, pretendemos levantar opiniões e identificar atitudes, relacionadas com as práticas pedagógicas de ensinar e avaliar, a partir da noção de competências, presente no Currículo Básico da Escola Estadual (SE, 2009). Dessa forma, segundo Gil (1999), fizemos uma pesquisa descritiva. Tendo como referência os estudos de Chizzotti (2003) e Günther (2006), tentamos conciliar uma estratégia metodológica que considerasse a complexidade do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, buscasse as regularidades de suas relações sociais, utilizando uma **pesquisa quali quantitativa**, que conjuga as duas abordagens.

A implementação do CBEE (SE, 2009) pressupõe ligações operacionais, ocorridas ao longo do período que abrange sua construção, a chegada às escolas e a adoção por parte dos professores. Com nossa investigação, procuramos saber ‘como’ o currículo por competências está sendo compreendido e implementado, num contexto particular. Assim, o objeto de estudo é único, específico e complexo, o que configura um estudo de caso, na classificação de Yin (2001) e Stake (2009). O estudo de caso possibilita compreender o caso, ao mesmo tempo, em seu todo e na sua unicidade, e, por isso, facilita a “compreensão de algo mais amplo” (Mazzotti, 2006, p. 641), concretamente uma realidade educativa multifacetada. A metodologia escolhida não nos exime do rigor científico, necessário para a validação dos resultados, conforme alerta Ventura (2007).

No que se refere à **pesquisa quantitativa**, a concretizar com os professores, a mesma possibilitou-nos conhecer a extensão do problema, já que seu “campo de práticas e

objetivos é trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (Minayo & Sanches, 1993, p. 247), a fim de que se possam generalizar os resultados. Além disso, os dados do estudo quantitativo podem gerar questões a serem aprofundadas, qualitativamente (Idem), a examinar em triangulação de resultados.

Por sua vez, na **pesquisa qualitativa**, a efetivar com os pedagogos e o técnico da Secretaria de Educação, interessa conhecer as razões contextuais e motivações pessoais, ajudando-nos no trabalho de análise do objeto em estudo (Serapioni, 2000), a partir do cruzamento dos pontos de vista dos sujeitos investigados, a fim de compreendermos o problema, mais profunda e extensamente.

1.6. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Pretendeu-se compreender holisticamente a dinâmica do fenômeno pesquisado (Yin, 2001) e, para isso, investigamos o caso no seu contexto real, utilizando várias fontes, como aconselha Günther (2006), ao tratar do delineamento da pesquisa qualiquantitativa. A seguir, caracterizamos todos os instrumentos usados, na coleta de dados, nesta pesquisa.

Como nosso estudo parte do currículo, adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, esse documento foi nossa primeira fonte de informação. Afinal, como afirmam Laville e Dionne (2007, p. 167), “os documentos aportam informação diretamente”. A partir deste documento estruturante, selecionamos a problemática implicada nessa pesquisa, considerando os pressupostos teóricos que o sustentam e as percepções dos professores, bem como aspectos implicados na sua planificação e concretização.

A opção pelo inquérito por questionário (ver Apêndice B) se fez para alcançar, rápida e simultaneamente, um maior número de inquiridos. Lakatos e Marconi (2001) apresentam algumas vantagens para o uso desse instrumento: economia de pessoal; obtenção de respostas precisas; maior liberdade e segurança nas respostas em razão do anonimato; menor risco de distorção, pelo fato de não haver a interferência do pesquisador; liberdade de tempo e local, para responder, e mais uniformidade na avaliação, tendo em vista a impessoalidade do instrumento. As questões totalizam vinte e seis fechadas.

Dessa forma, procuramos a direção das escolas, apresentamos o tema da pesquisa e solicitamos alguns momentos para conversar com os professores. No horário de planejamento dos professores, procedemos, segundo a orientação de Tuckman (2000), à apresentação do objetivo da investigação e à descrição do formato do questionário. No final, solicitamos a colaboração dos docentes e esclarecemos as dúvidas.

O questionário poderia ser respondido de duas formas, através de um *link* para o Google Drive ou por escrito, em cópias providenciadas pela pesquisadora. Posteriormente, foram reunidas todas as respostas, de forma a proceder ao tratamento estatístico. Quanto

ao uso do inquérito por entrevista semiestruturada, o mesmo, com dez questões, fez-se necessário por oferecer maior amplitude na investigação (Laville & Dionne, 2007). A grande vantagem desse instrumento é a flexibilidade, a qual permite obter, dos entrevistados, informações ricas, profundas e mais próximas da complexidade do fenômeno investigado. A pesquisadora procurou, pessoalmente, as pedagogas das duas escolas, apresentou o tema da pesquisa e solicitou a colaboração para a entrevista, no que foi atendida. Quatro entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, na sala de trabalho das entrevistadas e uma foi realizada na Superintendência Regional de Educação. A técnica da Secretaria de Educação foi igualmente entrevistada, na Superintendência Regional de Educação. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas (ver Apêndices C).

1.7. Procedimentos de Análise dos Dados

A análise estatística, dos dados coletados pelo inquérito por questionário, fez-se com o auxílio da informática, em especial com as ferramentas do Excel e do Google Drive.

Por sua vez, aos dados coletados, nas entrevistas semiestruturadas, aplicamos a análise de conteúdo (Bardin, 2009), o que nos permitiu compreender as características do objeto em estudo e extrair sua significação. O procedimento adotado foi a transcrição das entrevistas, o estabelecimento de um recorte do conteúdo, a distinção das categorias e subcategorias e consequente interpretação das unidades de sentido.

Do CBEE (SE, 2009) foram retiradas as concepções, conceitos e conteúdos necessários para se entender o fenômeno em estudo. Após coletar, organizar, analisar e interpretar os dados, cruzamos nossas reflexões com os saberes anteriormente adquiridos (Laville & Dionne, 2007), explicitados no enquadramento teórico. Procedemos, então, à triangulação dos dados, a fim de pronunciarmo-nos sobre a confirmação ou infirmação das hipóteses, que guiaram a pesquisa, e respondermos à Pergunta de Partida formulada.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A recolha de dados para este estudo ocorreu em duas escolas da rede estadual de ensino do Estado de Espírito Santo, com professores, pedagogos e um técnico da Secretaria de Educação, envolvendo todos os níveis da Educação Básica. A finalidade é analisar como o Currículo Básico da Escola Estadual (SE, 2009), organizado por competências, introduzido no ano de 2009, está sendo compreendido e implementado. Em seguida, descreveremos o contexto de construção do documento curricular e o contexto das escolas envolvidas.

2.1. Contexto de Construção e Aplicação do Currículo nas Escolas

A iniciativa do campo recontextualizador oficial (Bernstein, 2003; 1996) tem marcado a presença do Estado no controle do conhecimento e na produção dos discursos, sobre a educação. No caso do currículo das escolas em análise, a recontextualização no campo pedagógico oficial operou ao lado do campo não oficial, já que, dialogicamente, especialistas, professores e técnicos da Secretaria de Educação buscaram concretizar suas expectativas, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Enviado às escolas em 2009, o CBEE (SE, 2009) teve seu processo de construção iniciado em 2003, a partir da realização de seminários e grupos de estudo disciplinares, numa ação que envolveu educadores das redes municipal, estadual e federal.

Em 2004, essas ementas/sínteses, por disciplina, foram encaminhadas a todas as escolas da rede estadual e utilizadas como instrumento orientador, na elaboração dos Planos de Ensino. Os estudos, debates e análises, vivenciados no interior das escolas, foram levados aos seminários regionais, de onde saiu o relatório final, com sugestões para a reestruturação das diretrizes curriculares.

Em 2005, a Secretaria de Educação identificou e cadastrou professores-referência de cada disciplina, nas onze Superintendências Regionais, para que, no ano seguinte, colaborassem na preparação do referencial introdutório do documento. Os anos de 2007 e 2008 foram dedicados à elaboração dos conteúdos básicos comuns – CBC. Nessa etapa, além dos 112 professores-referência, contou-se com a colaboração de duas consultorias, 26 especialistas de cada disciplina, modalidades e transversalidades.

No total, cerca de 1.500 educadores foram envolvidos, entre professores, técnicos da Secretaria de Educação, consultores, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. Essa opção confirma as considerações de Apple (2006), acerca da necessidade de todos os educadores assumirem a responsabilidade pela construção do currículo. O resultado traduziu-se no CBEE (SE, 2009).

Na rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo, até 2011, um quinto da carga horária do professor era destinado a planejamento. A partir de 2012, esse tempo foi estendido para um terço, designado como horas-atividade de planejamento e estudos. Um dia por semana passou a ser destinado, inteiramente, a essa atividade, assim distribuído: às terças-feiras, para a área de Ciências Humanas; às quartas-feiras, para a área de Ciências da Natureza e Matemática; às quintas-feiras, para a área de Linguagens.

A partir do modelo constante no documento curricular em vigor (ver Anexo 1), nas escolas onde se centrou a pesquisa, os professores, coordenados pelos pedagogos,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

constroem, anualmente, o **Plano de Ensino**. Trata-se de um documento em que se registra o alinhamento entre competências, habilidades, conteúdos, metodologia e avaliação e é hoje o principal referencial da forma como, pelo menos oficialmente, as competências estão sendo incorporadas na rotina da sala de aula, nessas escolas.

A construção, a reformulação e o aperfeiçoamento desse Plano, a cada ano, é alvo do planejamento pedagógico nas escolas e do assessoramento da Superintendência Regional de Educação. Por isso, desde 2009, por ocasião da chegada do Currículo às escolas, o **Plano de Ensino** já sofreu transformações (ver Anexos 2 e 3).

Desta forma, o Plano de Ensino adequa os conteúdos curriculares ao ensino-aprendizagem. Cabe aos professores, das escolas que integraram o estudo, viabilizar os meios didáticos e pedagógicos para a promoção do ensino-aprendizagem.

2.2. Contexto das Escolas Estaduais participantes

O documento curricular, referido anteriormente, foi adotado por todas as escolas da rede estadual do Estado do Espírito Santo. Por isso, optamos por realizar a pesquisa em Linhares, um dos municípios da Superintendência em que a pesquisadora atua, o qual apresenta condições para definirmos uma amostra, relativamente ao universo pesquisado. Dentro desse município, no ano de 2013, havia 17 escolas regulares, de Educação Básica.

Desenvolvemos a investigação nas duas escolas estaduais de ensino regular, do município de Linhares, com maior número de alunos, nos subgrupos descritos a seguir:

Escola 1: atende apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 248 alunos, 02 pedagogos e 15 professores, turno diurno;

Escola 2: atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem 1484 alunos, 03 pedagogos e 75 professores, turnos diurno e noturno.

Quanto à Escola 1, está localizada em bairro de classe média, mas atende também alunos de baixa renda, residentes nas proximidades. Além do atendimento aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos diurnos, atua também na Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, no mesmo nível, ou seja, no 1º segmento.

Possui um prédio antigo, porém bem conservado. Não possui quadra esportiva, nem área para prática de esporte, tendo cinco salas de aula, um laboratório de informática e uma Sala de Recursos, para atendimento a alunos com deficiência. A biblioteca divide uma sala com a coordenação de turno, o que não impede o acesso dos alunos à leitura, uma das atividades mais potencializadas na Escola. Em virtude da falta de espaço, não apresenta condições de atender alunos, em atividades de tempo integral, atuando em sua capacidade máxima, em anos sucessivos.

Por duas vezes, foi vencedora do Prêmio Boas Práticas, concurso estadual que valoriza práticas pedagógicas de sucesso. Além disso, e apesar das fragilidades estruturais, a Escola tem superado as metas, estabelecidas pelo Ministério da Educação, através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que trabalha com indicadores de desempenho, evasão e aprovação, como cobsevamos na tabela abaixo.

Tabela 1- IDEB – Resultados e Metas da Escola 1

4ª série / 5º ano										
Escola ⇅	Ideb Observado				Metas Projetadas					
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅
	4.4	5.7	5.6	6.2	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: MEC - INEP (2012)

No que se refere à Escola 2, está localizada no centro da cidade, recebe alunos de classe média urbana do bairro e dos bairros vizinhos, além de alunos residentes na zona rural, atendidos pelo transporte escolar. Além da Educação Básica regular, atua na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, através de cursos técnicos.

Tabela 2 – Resultados e Metas da Escola 2

8ª série / 9º ano									
Escola ⇅	Ideb Observado				Metas Projetadas				
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅
	3.2	3.4	4.0	3.4	3.2	3.4	3.7	4.1	4.5

Fonte: MEC - INEP (2012)

É escola-polo para atendimento aos alunos surdos e atua, também, na área de Altas Habilidades e Superdotação. Em virtude dos baixos índices, em anos anteriores, nas avaliações do Ministério da Educação, cerca de 10% dos alunos do Ensino Fundamental permanecem na escola para atividades de tempo integral, desenvolvendo oficinas de Arte, Acompanhamento pedagógico, Dança, Música e Cultura corporal.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Possui prédio moderno, totalmente acessível, recentemente reformado e estruturado com todos os ambientes de aprendizagem necessários à escolarização: quadra de esporte, laboratórios de informática e de Ciências, Biblioteca, salão para apresentações, seminários e estudos, salas-ambiente de Arte, Educação Física, Música e Sala de Recursos. São 16 salas de aula, com atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. Acompanhando os investimentos acima, gestores e professores se organizam para que a escola supere as metas estabelecidas pelo MEC, o que já foi alcançado, em relação aos indicadores de evasão e aprovação. Quanto ao desempenho, a escola aguarda a divulgação dos resultados da avaliação realizada em 2013.

3. SUJEITOS DA PESQUISA

O universo da pesquisa envolveu 05 pedagogos, 90 professores e 01 técnico da Superintendência Regional de Educação de Linhares.

Nesse universo, incluímos os professores de todas as áreas e disciplinas, todos os pedagogos das duas escolas selecionadas e um técnico da Superintendência Regional de Educação, que acompanhou o processo de construção e implementação do currículo.

No que se refere à entrevista, a mesma foi concretizada com todo o universo descrito. Todavia, o mesmo não sucedeu com o inquérito por questionário a professores, ao qual responderam 57 professores, fato que se justifica pela proximidade do fim do ano letivo, quando o inquérito foi aplicado.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Yin (2001, p. 21).

A análise de dados, apresentada neste capítulo, resulta da conjugação da pesquisa quantitativa com a pesquisa qualitativa. Os dados, colhidos pelo inquérito por questionário e pela entrevista semiestruturada serão apresentados e discutidos, com base na revisão da literatura e na análise do currículo, apresentada na primeira parte. A pesquisa tem por finalidade analisar os fatores relacionados com a percepção e implementação do Currículo Básico Comum, em Escolas da rede estadual de Espírito Santo.

1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Uma das perspectivas da pesquisa considerou o ponto de vista dos pedagogos das escolas selecionadas e de um técnico da Superintendência Regional de Educação. As categorias de análise foram definidas a partir do guião da entrevista (ver Apêndice A) e as subcategorias (Stake, 2009; Tuckman, 2000) são decorrentes das unidades de registros, as quais são constituídas pelo recorte semântico das respostas dos entrevistados, incidindo em inferências. Esclarecemos que as unidades de registro não contêm a transcrição literal da fala dos entrevistados, já que excluímos as expressões próprias da linguagem oral, quando estas não acrescentavam significado às questões apresentadas.

A análise visa levantar informações sobre a percepção dos pedagogos entrevistados, em cruzamento com a percepção dos docentes que responderam ao inquérito por questionário, sobre o Currículo Básico da Escola Estadual.

1.1 Identificação dos entrevistados

Iniciamos a análise das entrevistas com a identificação e caracterização dos entrevistados. A tabela a seguir contém a área de atuação desses profissionais, a função que executam, o tempo de trabalho, na rede estadual e na função atual, bem como sua relação com o processo de construção do CBEE.

Tabela 3- Identificação dos entrevistados

En tre vista do	Atuação	Funções que executa	Tempo de trabalho na rede estadual	Tempo de trabalho como pedagogo	Participação na construção do Currículo
1	Pedagogo do EM	Orientar o planejamento, acompanhar aprendizagem dos alunos.	05 anos	05 anos	Não
2	Pedagogo do EM	Fazer mediação entre professor, aluno e aprendizagem. Levar à reflexão. Ajudar alunos com dificuldades.	07 anos	03 anos	Não
3	Pedagogo do EM	Acompanhar os professores e apoiá-los.	06 anos	01 ano	Sim
4	Pedagogo do EF	Coordenar os professores e acompanhar os planejamentos. Acompanhar alunos com dificuldades.	06 meses	06 meses	Não
5	Pedagogo do EF	Ajudar na organização da escola, documentação, nos planejamentos dos professores, nas reuniões e eventos, no contato com as famílias.	06 anos	06 anos	Sim
6	Técnico da Superintendência Regional de Educação	Coordenação de Programa da Alfabetização e Assessoramento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	28 anos	08 anos	Sim

A função que o pedagogo executa, como coordenador pedagógico, está na intercessão entre o planejamento dos professores e a aprendizagem dos alunos. Mediante isso, os Entrevistados (E) 1, 2 e 4 confirmam a compreensão e execução dessa função.

E1: *“Atuo junto aos professores, em função da aprendizagem.”*

E2: *“São várias as funções, mas uma das principais é fazer a mediação entre professor e aluno e ensino aprendizagem.”*

E4: *“Coordeno os professores, acompanho os planejamentos, na própria sala, acompanho aquele aluno que tem mais dificuldades “*

Por outro lado, os Entrevistados 3 e 5 referem-se à relação com os professores, como parte de sua função. O espaço da sala de aula permanece como campo de atuação específico do professor, e a aprendizagem não é levada à reflexão, por parte do pedagogo.

E3: *“Organizar o ano letivo da escola, acompanhar os professores e apoiá-los.”*

E5: *“Eu sempre estou em contato com eles, mas não é esse contato tão profundo, não. A gente se relaciona mais com o professor.”*

O pouco tempo de trabalho dos pedagogos entrevistados, na rede estadual, indica que não estiveram presentes no início do processo de construção do Currículo. A experiência na coordenação pedagógica também é pequena.

Quanto ao técnico da Superintendência, executa funções diferentes dos demais, já que não lida diretamente com alunos e professores.

1.2 Estrutura e quadro teórico de análise

Em um segundo momento da entrevista, os pedagogos foram indagados sobre as suas percepções, a respeito do trabalho do professor com o currículo por competências e sua própria percepção do documento. Os elementos de conteúdo foram, então, agrupados por afinidade de sentido e estão organizados, a seguir, sob as devidas categorias analíticas. Esse *corpus*, analisado em blocos e sem a identificação dos entrevistados, resultou nas subcategorias, em decorrência da reflexão pessoal sobre os dados. Seguidamente, procedeu-se à seleção dos indicadores, somando ao todo 159 unidades.

Tabela 4 – Descrição das categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (F)
1. Dinâmica do Currículo	1.1. Potencializador de competências e habilidades dos alunos	14
	1.2. Potencializador de melhores resultados escolares	14
	1.3. Desafios na implementação	18
2. Percepção do trabalho do professor	2.1. Finalidade do trabalho do professor	17
	2.2. Percepção dos professores sobre pressupostos e especificidades do Currículo	22
	2.3. Aplicação no planejamento	08
	2.4. Aplicação na concretização	06
	2.5. Aplicação na avaliação	07
3. Percepção do pedagogo sobre o Currículo	3.1. Adequação à Educação Básica	14
	3.2. Desadequação à Educação Básica	02
	3.3. Conceito de competências	19
	3.4. Evolução e aplicação	18

Legenda: F – Frequência.

As respostas dos entrevistados forneceram os indicadores, permitindo fazer inferências. A seguir, realizamos a descrição de cada categoria selecionada, com respectiva análise das subcategorias.

1.2.1 Categoria 1 – Dinâmica do Currículo

A primeira categoria diz respeito à dinâmica do currículo por competências. Por um lado, analisamos seu aspecto potencializador das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica, bem como de melhores resultados escolares. Por outro lado, investigamos os desafios educativos, que se apresentam na implementação desse

documento, tendo em vista que sua adoção implica mudanças significativas, nas práticas pedagógicas das escolas.

Tabela 5 – Dinâmica do currículo por competências

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	F
1. DINÂMICA DO CURRÍCULO	1.1. Potencializador de competências e habilidades dos alunos	1.1.1. Ações interdisciplinares	02
		1.1.2. Fortalecimento do planejamento do professor	03
		1.1.3. Promoção de autonomia	02
		1.1.4. Direcionamento para o professor	04
		1.1.5. Atividades além da escola	03
	Subtotal		14
	1.2. Potencializador de melhores resultados escolares	1.2.1. Metodologias	03
		1.2.2. Desenvolvimento de habilidades	04
		1.2.3. Foco na aprendizagem do aluno	07
	Subtotal		14
	1.3. Desafios na implementação	1.3.1. Mudança na prática pedagógica	11
		1.3.2. Desenvolver competências nos alunos	02
		1.3.3. Falta de espaço na escola	02
		1.3.4. Limitações dos alunos	01
		1.3.5. Resistência dos professores	02
	Subtotal		18
	Total da categoria		46

Legenda: F – Frequência.

Na subcategoria **Potencializador de competências e habilidades dos alunos**, observa-se maior frequência do indicador Direcionamento para o professor (F=04), manifestando que os pedagogos consideram o CBEE como instrumento que direciona o processo de ensino. Assim, E2 afirma que *“a educação é formal, tem uma diretriz”, no que é corroborado por E5, que destaca “senão, ele vai trabalhar aquele conteúdo solto, uma coisa hoje, outra amanhã.”*

Outros dois indicadores, Fortalecimento do planejamento do professor (F=3) e Atividades além da escola (F=3), apontam o caráter potencializador de competências e habilidades dos alunos, sob a ótica da organização das atividades do professor, como o anterior. Diferentemente dos indicadores Ações interdisciplinares (F=2) e Promoção da autonomia (F=2), cujo foco está relacionado ao aluno. E3 revela perceber, mais claramente, essa dinâmica do CBEE, ao observar que *“fazer o aluno entender é mais importante do que derramar muita informação.”* Indo ainda mais além, acrescenta *“o resultado é a autonomia.”*

Dentro dessa mesma percepção, está a subcategoria **Potencializador de melhores resultados escolares**. Como resposta à indagação de como o CBEE pode potencializar melhores resultados escolares para os alunos, aparece, com mais frequência, o indicador Foco na aprendizagem do aluno (F= 7).

- E2: *“Em que eu quero que meu aluno seja competente.”*
- E3: *“Quando o aluno transforma habilidade em ação.”*
- E4: *“Trabalha em cima da necessidade do aluno.”*
- E5: *“Permite identificar o que o aluno não domina.”*
- E6: *“Fortalecendo a aprendizagem.”*

Verificamos que os pedagogos têm a percepção de que o Currículo, organizado por competências, colabora para mudar o foco da educação escolar, até então centrado no ensino e no professor, passando para a aprendizagem e o aluno. Também identificamos os indicadores Desenvolvimento de habilidades (F=4) e Metodologias (F=3), nesta subcategoria, o que nos possibilita perceber quais são as ações, apontados pelos pedagogos, que melhoram a aprendizagem, a partir do CBEE.

O novo currículo apresenta potencialidades, mas também fragilidades. Através da subcategoria **Desafios na implementação** observamos que uma das maiores dificuldades, na implementação do documento curricular, na rede estadual do Espírito Santo, está na Mudança na prática pedagógica (F=11). Considerando-se que cabe ao pedagogo auxiliar o professor na implementação do novo currículo, E2 esclarece as dificuldades dessa tarefa.

- E2: *“A grande questão é que a gente não consegue chegar aos profissionais da educação. Há profissionais que não se desafiam na hora de aprender. É questão da mudança mesmo. Alguns professores pensam que é moda, não se apropriam da inovação.”*

Vejam as afirmações que corroboram a anterior:

- E1: *“Dificuldade de o professor colocar em prática.”*
- E3: *“Muitos professores ainda são conteudistas. Prática é antiquada e tradicional. A dificuldade é fazer o professor entender como trabalhar.”*
- E4: *“O desafio é colocar na prática.”*
- E5: *“O desafio ainda é como colocar em prática o currículo.”*

Desenvolver competências nos alunos (F=2) também apareceu como indicador desse desafio de implementar o Currículo, mas com frequência bem inferior ao citado acima, e identicamente ao indicador Limitações dos alunos (F=1). Na percepção dos pedagogos, a justificativa, para os desafios enfrentados, centra-se mais na prática do professor, do que nos alunos e na Falta de espaço na escola (F=2). Aparece outro indicador ligado aos professores, especificamente, Resistência (F=2) de alguns, em mudar sua prática.

1.2.2 Categoria 2 - Percepção do trabalho do professor

Cabe ao coordenador pedagógico acompanhar o trabalho do professor, auxiliando, especialmente, na orientação das atividades pedagógicas na escola. Dessa forma, esse profissional percebe como o professor compreende, planeja e aplica essas orientações curriculares. A categoria em análise buscou identificar, exatamente, essa percepção.

Tabela 6 – Percepção do trabalho do professor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	F	
2. PERCEPÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR	2.1. Finalidade do trabalho do professor	2.1.1. Nortear da aprendizagem	01	
		2.1.2. Ensinar conhecimento	09	
		2.1.3. Desenvolver habilidades	01	
		2.1.4. Levar a aprender a aprender	01	
		2.1.5. Mediar	02	
		2.1.6. Educar	03	
	Subtotal			17
	2.2. Percepção que professores manifestam dos pressupostos e especificidades do Currículo	2.2.1. Prática de forma pontual	03	
		2.2.2. Teoria sem prática	04	
		2.2.3. Prática revela percepção ou não percepção	06	
		2.2.4. Poucos conhecem	05	
		2.2.5. Resistência a mudanças	04	
	Subtotal			22
	2.3. Aplicação no planejamento	2.3.1. Na construção dos Planos de Ensino	04	
		2.3.2. Discussões de proposta para aplicação	04	
	Subtotal			08
	2.4. Aplicação na concretização	2.4.1. Permanência do tradicional	01	
		2.4.2. Entendimento sem prática	03	
		2.4.3. Dificuldade na aplicação	02	
	Subtotal			06
	2.5. Aplicação na avaliação	2.5.1. Com inclusão de habilidades na prova	05	
		2.5.2. Avaliação de competências	01	
		2.5.3. Não aplicação	01	
	Subtotal			07
TOTAL DA CATEGORIA			60	

Legenda: F – Frequência.

Na subcategoria **Finalidade do trabalho do professor**, há maior frequência do indicador Ensinar conhecimento (F=9), percepção unânime entre os entrevistados. A função atribuída aos professores está, essencialmente, atrelada ao conhecimento escolar, através dos conteúdos selecionados. Na fala de E1, pode-se observar que lidar com o conhecimento é a função do professor, ou seja, *“o professor faz produzir um novo conhecimento”* e *“não é só uma questão de transmitir o conteúdo, precisa ver se o aluno está aprendendo.”* De forma similar, E2 aponta a relação professor-conhecimento, como primordial, e reforça a ideia de que cabe à Escola o *“conhecimento formal”*, despertando no aluno *“necessidade de aprender”*. Assim como E5, ao realçar a importância de *“transmitir conteúdos.”*

Em consonância com o indicador acima, estão os indicadores Nortear a aprendizagem (F=1) e Mediar (F=2), referindo-se à função do trabalho do professor, na perspectiva do pedagogo. De certa forma, estes não se distanciam da relação entre

professor e conhecimento escolar, expressa anteriormente. Diferentemente, surge o indicador Educar (F=3), o qual extrapola essa relação, atribuindo ao professor a função de educador, uma atividade que o professor executa, às vezes, sem a devida reflexão do fato.

E3: *“É educador... Transmite valores”.*

E5: *“Ele acaba se envolvendo nos problemas dos alunos”.*

Desenvolver habilidades (F=1), finalidade básica a ser praticada em um currículo por competências, aparece com menor frequência nesta subcategoria, demonstrando que os pedagogos não atribuem, como prioridade, esta finalidade ao trabalho docente.

Na subcategoria **Percepção que professores manifestam dos pressupostos e especificidades do Currículo**, buscamos analisar de que forma os pedagogos percebem a compreensão que os professores têm dos fundamentos do CBEE. Identificamos um total de 22 ocorrências incidindo sobretudo em a Prática revela a percepção ou não percepção (F=6).

E4: *“Eles manifestam através da fala, quando se preocupam com a situação dos alunos.”*

E6: *“Percebo pelas falas, pelas atividades, práticas observadas no assessoramento.”*

Também pudemos observar, no discurso dos pedagogos, que Poucos conhecem (F=5) os pressupostos e especificidades do Currículo, e o colocam em Prática de forma pontual (F=3). Como explicita E1: *“as especificidades são trabalhadas apenas nos projetos, de forma pontual.”* Na verdade, a percepção dos coordenadores pedagógicos entrevistados é que a teoria não está sendo acompanhada pela prática (F=4), o que é atribuído a Resistência dos professores (F=4).

E1: *“Estuda-se o currículo nas Jornadas de Planejamento Pedagógico, mas há dificuldade para colocar em prática.”*

E5: *“E tem aqueles resistentes, não é que não conhecem.”*

A categoria em discussão engloba três subcategorias, relacionadas à **aplicação do CBEE**. A primeira diz respeito à **Aplicação no planejamento**, com apenas dois indicadores de igual frequência: Na construção dos Planos de Ensino (F=4) e Discussões de proposta para aplicação (F=4). Esses poucos indicadores indicam certa regularidade na percepção dos entrevistados. Segundo estes, os professores aplicam o currículo por competências no planejamento e o instrumento usado para planificar o ensino, os Planos de Ensino (ver Anexo 3) constitui a comprovação dessa aplicação.

E1: *“Nos planejamentos, eu vejo que usam ao tratarem dos planos de ensino, principalmente quanto vão preenchê-los.”*

E2: *“Nos planejamentos, nós discutimos isso..”*

E5: *“Olha como elas planejam: elas pegam os Planos de Ensino, que tem as habilidades e competências...”*

Contrariamente ao que acontece nos planejamentos, a **Aplicação na concretização** não é percebida pelos pedagogos. As atividades de sala de aula demonstram maior frequência do indicador Entendimento sem prática (F=3), justificando que os professores parecem estruturar um planejamento a partir do currículo por competências, mas, na prática, encontram Dificuldades na aplicação (F= 2). Por isso, também foi apontado o indicador Permanência do tradicional (F=1), para indicar a percepção de que o CBEE ainda não está sendo concretizado nas aulas.

E1: *“Quanto à concretização, ainda não vemos acontecendo. Predomina o abrir o livro, estudar sozinho.”*

E2: *“Mas há aqueles teimosos que entendem tudo que se fala, mas fazem o que querem na sala de aula. Alguns se negam a mudar.”*

E3: *“Uns fazem com sucesso, outros têm dificuldades.”*

E5: *“Acho que na sala de aula está faltando ainda colocar para o aluno que aquele conteúdo que ele está trabalhando está inserido naquela determinada competência e determinada habilidade.”*

E6: *“Aqueles que já compreenderam.”*

No que se refere ao comentário de E3, observamos que existe uma intenção clara, por parte dos professores, em aceitar as mudanças relacionadas ao CBEE, no entanto não as colocam em prática: *“Parece que têm intenção de mudar o ensino a partir das habilidades de cada disciplina, mas na prática, não vejo muita coisa acontecendo.”*

A última subcategoria, relativa à maneira como o pedagogo percepção o trabalho do professor, com relação ao CBEE, é **Aplicação na avaliação**. O indicador Com inclusão de habilidades na prova (F= 5) aparece com maior frequência e, de certa forma, condensa a ideia geral dos entrevistados, a partir do que têm observado, na prática dos professores. São os pedagogos que analisam e validam as provas, que serão aplicadas aos alunos, e, por isso, E1 afirma que *“eles incluem uma habilidade no comando das questões”*, assim como E3: *“na prova, aparecem questões ligadas aos descritores, já é alguma coisa.”*

No entanto, não se pode deixar de sublinhar o comentário de E5, revelador de sua experiência, ao analisar as avaliações da escola. *“Nas questões da avaliação da escola, do professor, eu acho que ainda falta um pouco a questão de passar para ele a questão dessa avaliação. As avaliações são feitas assim mais no tradicional.”* Nessa perspectiva, este docente entende que incluir descritores ou habilidades, no comando de uma questão de prova, não é avaliar competências, confirmando a importância de pesquisar as práticas.

1.2.3. Categoria 3 – Percepção do pedagogo sobre o Currículo

A terceira categoria da análise de conteúdo das entrevistas agrupa a percepção dos próprios pedagogos a respeito do CBEE. Em função do trabalho que desenvolvem nas escolas, entendemos relevante identificar de que forma percebem o currículo por competências, especialmente, sua implementação na rede estadual de ensino. Sendo coordenadores da ação pedagógica e responsáveis pelo assessoramento ao trabalho do professor, buscamos verificar as considerações desses profissionais sobre o Currículo, incluindo a compreensão do conceito de competências, fundamento deste documento, e como têm compreendido sua evolução, no decurso dos cinco anos de sua adoção.

Tabela 8 – Percepção do pedagogo sobre o Currículo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	F
3. PERCEPÇÃO DO PEDAGOGO SOBRE O CURRÍCULO	3.1. Adequação à Educação Básica	3.1.1. Aspecto unificador	01
		3.1.2. Construção democrática	01
		3.1.3. Competências e habilidades	06
		3.1.4. Guia orientador	05
		3.1.5. Pouco sistematizado pelos professores	01
	Subtotal		14
	3.2. Desadequação à Educação Básica	3.2.1. Dificuldade em entender competências e habilidades	01
		3.2.2. Realidade diversa	01
	Subtotal		02
	3.3. Conceito de competência	3.3.1. Macros	01
		3.3.2. Aplicação do que aprendeu	04
		3.3.3. Aplicação de habilidades	09
		3.3.4. Base para o cotidiano	05
	Subtotal		19
	3.4. Evolução e aplicação	3.4.1. Mudanças vêm com estudo e reflexão	09
		3.4.2. Questionamentos diminuiram	07
		3.4.3. Resultado insatisfatório	02
	Subtotal		18
	TOTAL DA CATEGORIA		53

Legenda: F – Frequência.

Na subcategoria **Adequação à Educação Básica**, o indicador mais frequente é a presença de Competências e habilidades (F=6), elementos presentes no Currículo que, na visão dos pedagogos, ajudam a relacionar o conhecimento escolar à realidade. E1 justifica que, “quanto às competências e habilidades, responde ao contexto do momento. Estimula o

aluno a reconhecer o conteúdo estudado no mundo ao redor.” Para E5, o CBEE é adequado, porque ajuda o professor a “perceber na sua sala de aula se o aluno está realmente dominando essa competência e habilidade, se ele está conseguindo.”

Também aparece, como justificativa, para a adequação do Currículo à Educação Básica, o indicador Guia orientador (F=5). Nas palavras de E2:

“Quando se dá o conteúdo só para o professor, ele não tem a ideia para onde que vai caminhar, ou seja, ele que vai criar os objetivos dele, às vezes a gente percebia que eram muito mais objetivos de ensino e não tinham aprendizagem. Quando esse novo currículo vem com a ideia de competências e habilidades, realmente modifica muita coisa. O Currículo tem essa função, a função de guiar.”

A adequação do CBEE, igualmente, foi justificada por seu Aspecto unificador (F=1). Os entrevistados mencionam uma das potencialidades inerentes ao documento curricular. Como analisamos na revisão teórica, no sistema educacional brasileiro, apenas nas últimas décadas, o ensino no país começou a ser estruturado, a partir de diretrizes nacionais.

A referência ao fato de que a Construção democrática (F=1) marcou o processo de estruturação do Currículo, também é significativa. Esse aspecto é bem compreendido pelas afirmações de E6, técnico da Secretaria de Educação, que participou de todos os momentos de construção e implementação do CBEE. *“Considero que o Currículo foi pouco discutido, pouco sistematizado com os professores, por isso a dificuldade de entendimento da proposta de organização por competências e habilidades.”*

Na subcategoria **Conceito de competência**, observamos o predomínio do indicador Aplicação de habilidades (F=9), com uma frequência significativa, demonstrando a insistência dos entrevistados quanto à relação entre competências e habilidades, mais precisamente, decorrendo a primeira do entendimento da segunda.

E1: *“As competências são macros, a partir das habilidades.”*

E3: *“Competência é quando eu transformo a habilidade em situação real. Desenvolver a partir do que se tem um novo.”*

E4: *“É aquele que tem várias habilidades, que consegue acompanhar.”*

E5: *“Que ele já está competente nisso ali. Tem a competência, já foi trabalhado, ele já consegue. Através de quê? Das habilidades, então ele já consegue produzir.”*

E6: *“Um aluno para alcançar as competências necessárias para seu avanço no processo de ensino-aprendizagem, a escola deve trabalhar com habilidades específicas, dando foco no que realmente precisa ser ensinado.”*

A presença dos indicadores Aplicação do que aprendeu (F=4) e Base para o cotidiano (F=5), aliados ao indicador anterior, demonstram que os pedagogos compreendem o sentido de competências, no contexto escolar, a partir de seus aspectos básicos: conjunto

de habilidades, e uso de recursos em situações reais de vida. Expressões como “*é aplicar aquilo que aprendeu*”, “*o aluno usa os recursos que aprendeu*” confirmam que os entrevistados apreenderam o conceito de competência, para além da superficialidade de um momento de partida, ou seja, a introdução do Currículo nas escolas da rede estadual.

Quanto à subcategoria **Evolução e aplicação**, as observações dos pedagogos apontam que as Mudanças vêm com estudo e reflexão (F=2). As afirmações de E5 esclarecem esse tempo necessário, para que o CBEE seja entendido e praticado, com mais frequência, pelos professores. “*Nos estudos que eu participei na Superintendência, muitas coisas que eu não sabia aprendi lá. Habilidade e competência era uma coisa que eu não dominava bem. Aprendi lá... nos estudos. Os professores falando, as pessoas mostrando.*”

Em função do tempo decorrido de sua implementação, e dos estudos e reflexões já realizados, destaca-se o indicador Questionamentos diminuíram (F= 07). No ambiente escolar, como interlocutores imediatos do professor nas questões pedagógicas e didáticas, os pedagogos percebem uma progressiva aceitação do currículo por competências, com diminuição dos questionamentos iniciais. Conforme afirma E2, “*o começo é difícil, há reclamações, mas hoje quase não há questionamentos, acho muito válido o currículo.*”

Apesar da visão positiva a respeito do CBEE, manifestada pelos entrevistados, há que refletir sobre a observação de E3, de que “*o resultado ainda não é satisfatório porque um grupo grande de professores ainda não entende o pressuposto do que acredita.*” Este docente evidencia que houve mudanças, porém as mesmas não foram suficientes para a aplicação, em profundidade, do currículo por competências, nas escolas. Por isso, E3 esclarece ainda que “*metodologia por competência e nota são coisas divergentes. Não estamos preparados para avaliar por conceitos.*”

Dessa forma, pode-se concluir que o CBEE já imprimiu mudanças na prática pedagógica dos professores. Não obstante, essas mudanças não são ainda suficientes, para potenciarem o desenvolvimento de competências e habilidades, em todos os alunos.

Assim sendo, tal como explicitado na primeira parte deste trabalho, na revisão teórica, as percepções dos entrevistados comprovam a necessidade de mais formação contínua e de mais professores reflexivos (Alarcão, 2009; Ceitil, 2006), capazes de realizarem um trabalho colaborativo, que inove e confira qualidade às práticas, em comunidade educativa aprendente. Por isso, interessa cruzar estas percepções com os resultados do inquérito por questionário a docentes, o que será realizado a seguir.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Procederemos, presentemente, à análise dos resultados do inquérito por questionário, aplicado aos professores de duas Escolas, selecionadas para amostra. O mesmo objetiva analisar dois aspectos complementares da pesquisa, concretamente as percepções docentes sobre o Currículo Básico das Escolas Estaduais e sobre o processo de implementação, no cotidiano das práticas pedagógicas, em sala de aula.

O inquérito por questionário divide-se nas seguintes partes constituintes:

- 1) **Identificação** – com dados referentes a sexo, idade, total de anos a trabalhar na rede estadual, disciplina e área em que leciona, situação funcional e maior grau de instrução dos respondentes.
- 2) **O novo Currículo Básico da Escola Estadual** - com duas questões, sendo uma relativa à participação dos respondentes no processo e construção do CBEE (SE, 2009), e a segunda uma apreciação do documento, se adequado ou inadequado, ao contexto da Educação Básica.
- 3) **Pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual** – com quatro questões, para que os respondentes indicassem o grau de concordância com os itens avaliados.
- 4) **Práticas relativas ao Currículo Básico da Escola Estadual** - essa parte do inquérito está subdividida em três momentos. Primeiro, o planejamento dos conteúdos disciplinares, com sete questões; em segundo, a concretização das atividades letivas, com seis questões; por último, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, com três questões.

Em sequência, apresentaremos os dados com o perfil dos respondentes, a participação dos professores no processo de construção do Currículo e o grau de adequação deste, ao contexto da Educação Básica. Os resultados sobre especificidades, pressupostos e práticas curriculares serão apresentados em dois conjuntos, um comparando os resultados por escola e outro comparando os resultados por área de conhecimento.

2.1. Perfil dos professores

De um total de 89 professores, 57 (64%) responderam ao questionário. Segue-se a caracterização dos respondentes, quanto ao sexo, situação funcional, grau de instrução, idade e tempo de serviço, na rede estadual de educação, visualizada nos gráficos.

Gráfico 1- Distribuição dos respondentes segundo sexo

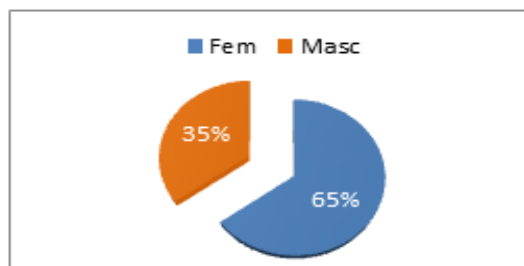


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes segundo situação funcional

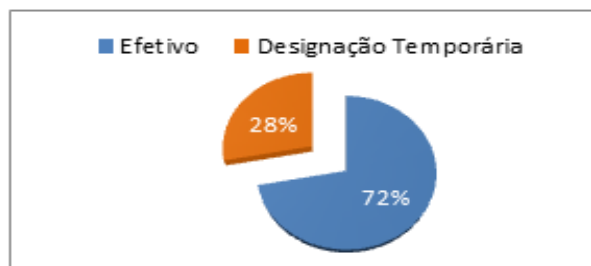
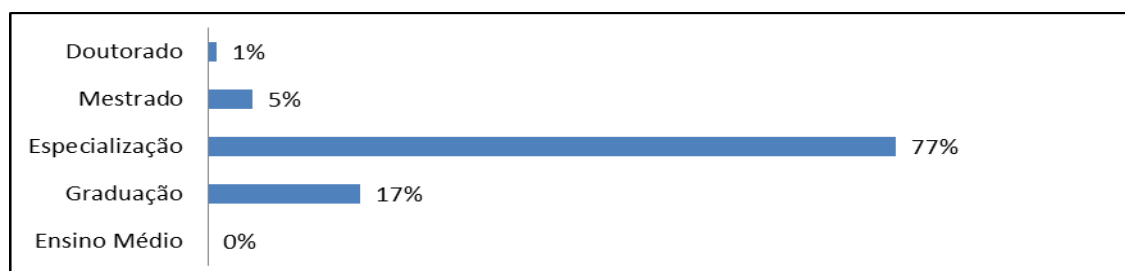


Gráfico 3- Distribuição dos respondentes segundo maior grau de instrução



A maioria dos professores, que respondeu ao inquérito por questionário, pertence ao sexo feminino (65%), possui vínculo funcional efetivo na Secretaria de Educação (72%) e grau de especialista (77%).

A seguir, incluem-se os dados sobre idade e tempo de exercício profissional, na rede estadual de ensino.

Gráfico 4 - Distribuição dos respondentes segundo tempo de serviço

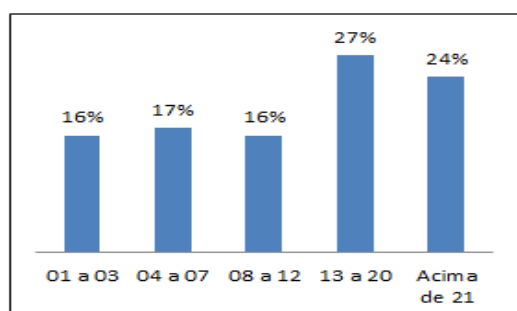
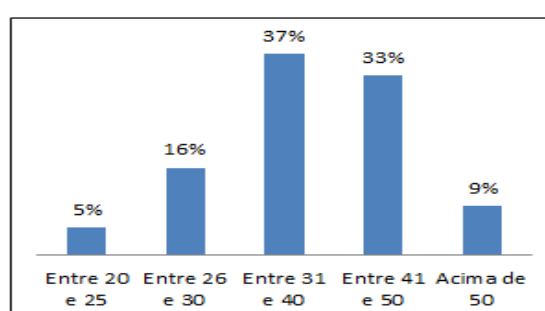


Gráfico 5 - Distribuição dos respondentes segundo idade



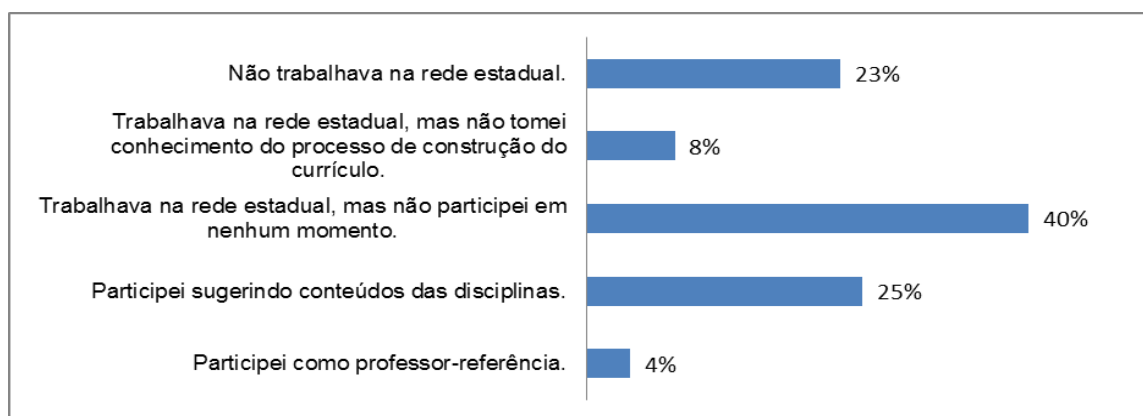
Verificamos que 51% dos professores respondentes atuam na rede estadual há mais de 13 anos e 79% estão acima dos 30 anos de idade. Sobre o tempo de serviço, acrescentamos que 16% dos respondentes atuam entre 01 e 03 anos na rede estadual, 17% entre 04 e 07 anos e 16% entre 08 e 12 anos. Quanto à idade, indicamos ainda que 5% têm entre 20 e 25 anos de idade, enquanto 16% situam-se entre 26 e 30 anos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

2.2. Construção e adequação do novo currículo de Educação Básica

A pesquisa bibliográfica apontou a necessidade de envolver os professores nas discussões relativas ao ensino-aprendizagem e às políticas públicas, relacionadas com a Educação. Por isso, outro dado coletado no questionário refere-se à participação dos respondentes, no processo de construção do CBEE (SE, 2009). Essa informação foi cruzada com a apreciação que os professores apresentaram sobre o documento, se adequado ou inadequado, ao contexto da Educação Básica.

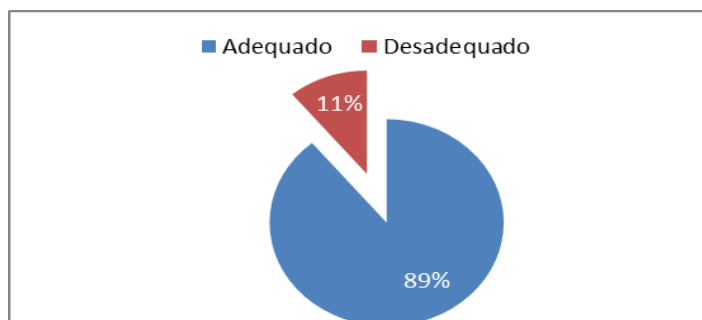
Gráfico 6 - Implicação dos docentes na construção do novo currículo



De acordo com os dados do gráfico acima, 69% dos respondentes, de alguma forma, tomaram conhecimento do processo de construção do Currículo. Entre estes, 29% atuaram, diretamente, sugerindo conteúdos ou elaborando o referencial introdutório do documento e coordenando os grupos de trabalho durante a etapa da seleção dos conteúdos. Um grupo de respondentes (31%) esteve ausente do processo de construção do Currículo, por não trabalhar na rede estadual ou por não tomar conhecimento do processo.

Os professores também responderam se consideravam o CBEE adequado ou inadequado ao contexto da Educação Básica. A resposta está no gráfico abaixo.

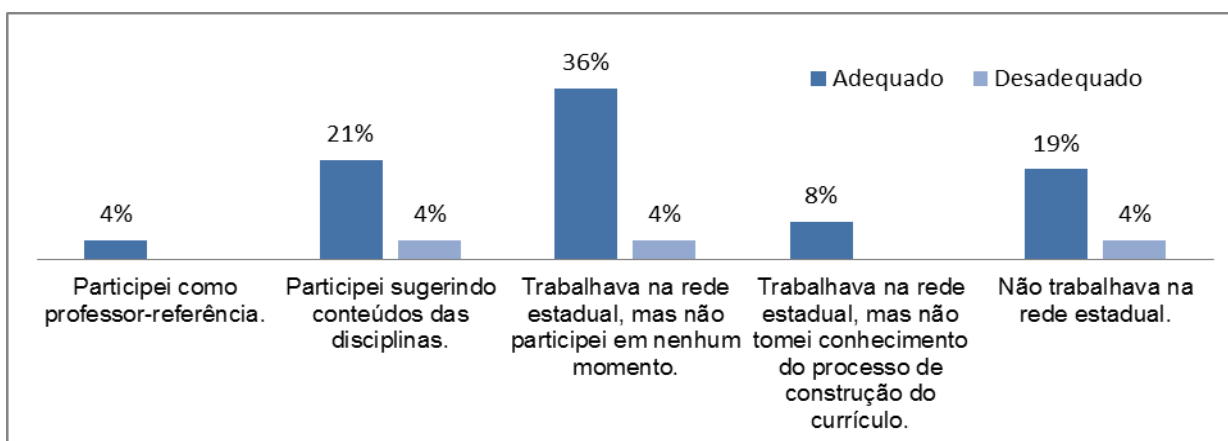
Gráfico 7 - Adequação do novo currículo de Educação Básica



A análise do gráfico acima indica que o Currículo é considerado adequado (89%) ao contexto da Educação Básica e apenas 11% consideram-no desadequado. A resposta dos professores respondentes às questões ligadas às especificidades, ao planejamento, à concretização e avaliação, que virão a seguir, confirma os dados do gráfico.

O gráfico seguinte apresenta a relação entre a participação docente, no processo de construção do CBEE, e a consideração do mesmo como adequado ou desadequado.

Gráfico 8 – Relação entre participação na construção do Currículo e percepção da sua adequação



Ao analisar os dados, percebe-se que os professores que consideraram o Currículo desadequado estão distribuídos, igualmente (4%), entre aqueles que participaram, sugerindo conteúdos das disciplinas, aqueles que trabalhavam na rede, mas não participaram da construção e aqueles que não trabalhavam na rede. Dessa forma, concluímos que a consideração sobre a adequação do currículo por competências, ao contexto da Educação Básica, não está vinculada ao envolvimento no processo de construção do documento.

2.3. Pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual

Os princípios norteadores, que fundamentam o documento curricular em estudo, estão em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 1997; Brasil, 1996) e estas, por sua vez, são desdobramentos das orientações da UNESCO (1990), de uma educação para todos. Através do inquérito por questionário, buscou-se identificar o grau de concordância dos respondentes com estes princípios, utilizando, neste item e nos seguintes, a Escala de Likert. Como níveis de concordância, foram considerados: Nível 1 = concordo; Nível 2 = Concordo em parte; Nível 3 = Não concordo nem discordo; Nível 4 = Discordo em parte; Nível 5 = Discordo.

Os professores identificaram-se pelas disciplinas que lecionam, as quais foram agrupadas, durante o tratamento dos dados, em área de conhecimento, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). A Área de Ciências Humanas compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia; a Área de Linguagens compreende as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; a Área de Ciências de Natureza engloba as disciplinas de Biologia, Física e Química, e aqui incluímos Matemática; o Núcleo Comum não é uma área de conhecimento, mas referencia um único professor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa.

A análise das respostas dos professores será feita comparativamente, primeiro entre as escolas, já que a Escola 1 atende apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 248 alunos e a Escola 2 atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com 1484 alunos. Depois, faremos a comparação entre as áreas de conhecimento, a fim de verificar as eventuais variações na organização curricular.

2.3.1 Comparação entre Escolas

Analisaremos, a seguir, a distribuição do nível de concordância dos respondentes quanto aos pressupostos e especificidades do CBEE (2009) por Escola.

Gráfico 9 - A educação como direito de todos e bem público

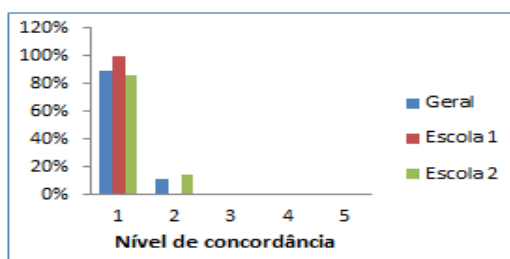


Gráfico 10 - O aluno como centro do processo educativo

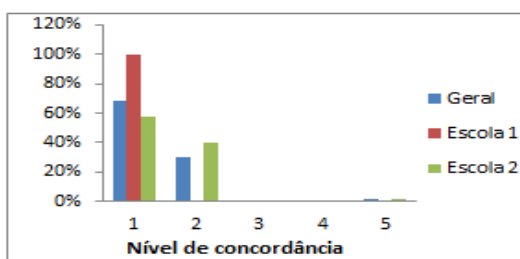


Gráfico 11 – Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender

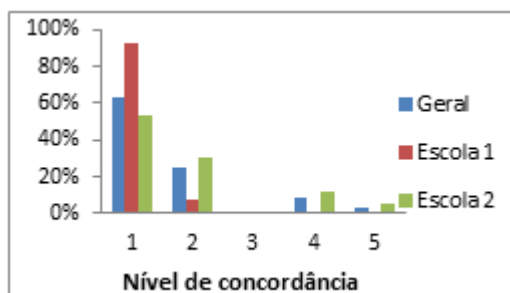
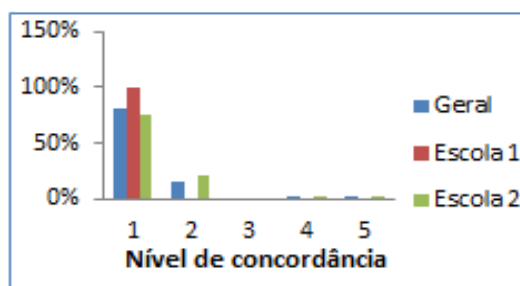


Gráfico 12 – Diversidade curricular segundo o desenvolvimento biológico e cultural do aluno



O grau de concordância com os pressupostos e especificidades do CBEE é elevado, considerando os níveis concordo e concordo em parte como valores positivos na escala usada. Apenas um total de 13% dos respondentes discorda de um dos princípios, o de que todos os alunos têm condições de conhecer e aprender. Quanto à comparação entre as Escolas, percebe-se uma significativa variação, já que os professores da Escola 1 concordam plenamente com os princípios apresentados, exceto 7% que concordam apenas em parte que todos os alunos têm condições de conhecer e aprender, enquanto que, na Escola 2, há variações maiores, inclusive com pequeno nível de discordância (17%).

2.3.2. Por área de conhecimento

Analisaremos agora o grau de concordância dos respondentes com os pressupostos e especificidades do CBEE, por área de conhecimento.

Gráfico 13 – A educação como direito de todos e bem público

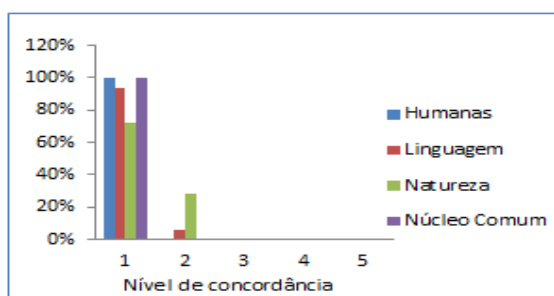


Gráfico 14 – O aluno como centro do processo educativo

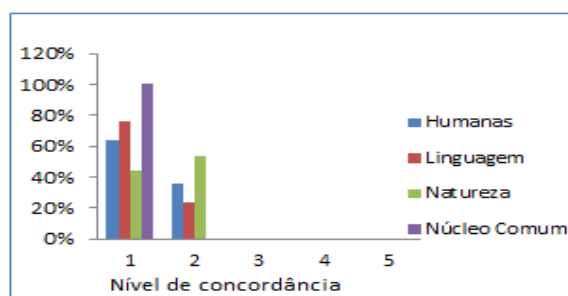


Gráfico 15 – Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender

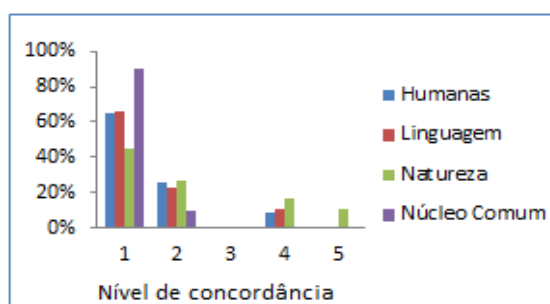
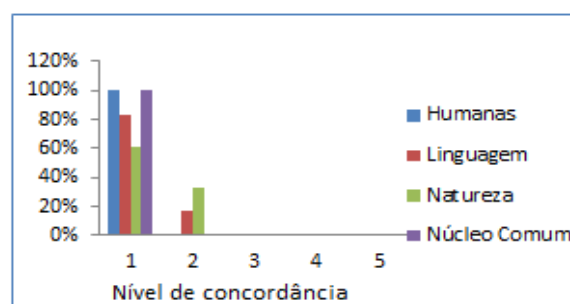


Gráfico 16 – Diversidade curricular segundo o desenvolvimento biológico e cultural do aluno



Em relação a todos os princípios avaliados, o maior nível de concordância está no Núcleo Comum e a maior discordância está entre os professores da área de Ciências da Natureza. Como já analisamos anteriormente, um percentual pequeno de respondentes (13%) não concorda apenas com ideia de que todos os alunos têm condições de aprender, e os professores da área de Ciências da Natureza constituem a maioria deste grupo.

2.4. Planejamento das atividades pedagógicas

A primeira etapa do trabalho dos professores, para implementar o Currículo, é o planejamento das atividades, através das quais irão organizar os conteúdos para os alunos. A partir desse documento orientador, o ensino começa a ser estruturado com o propósito de desenvolver competências nos alunos. Para essa etapa, perguntamos aos professores o grau de concordância com os itens que abaixo se enumeram, apresentados ordenadamente nos gráficos correspondentes.

2.4.1 Comparação entre Escolas

A seguir inclui-se a distribuição do nível de concordância dos professores, quanto às práticas relativas ao planejamento das atividades pedagógicas do Currículo Básico da Escola Estadual, por Escola.

Gráfico 17 – Conheço o Currículo

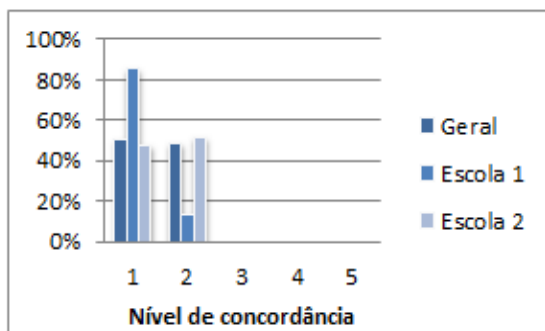


Gráfico 18 – Consulto o Currículo

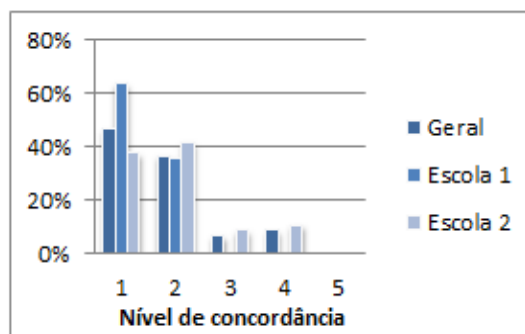


Gráfico 19 – Conheço as competências

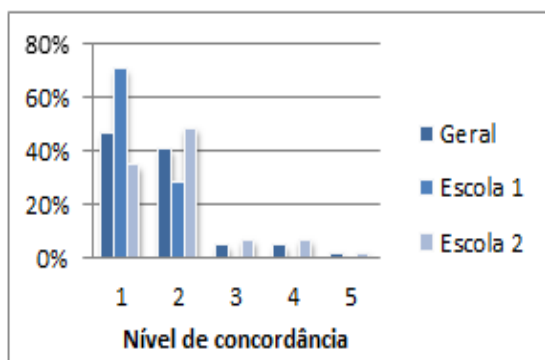


Gráfico 20 – Compreendo as competências e habilidades

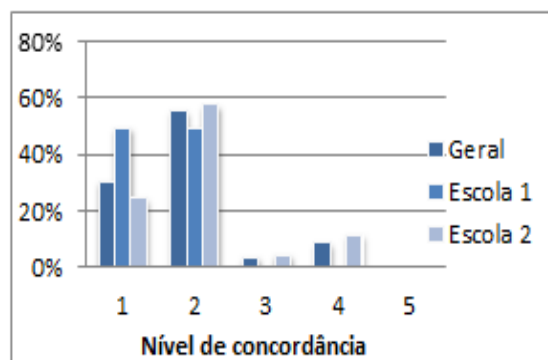


Gráfico 21 – Desenvolvo competências e habilidades nos alunos

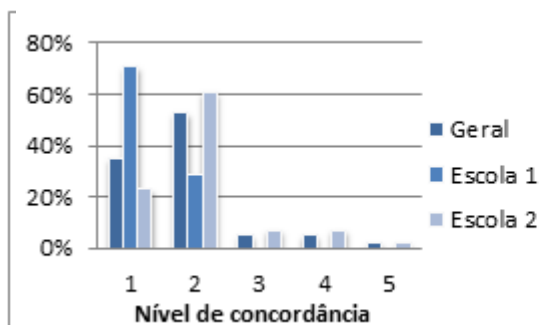


Gráfico 22 – Considero o ritmo individual do aluno

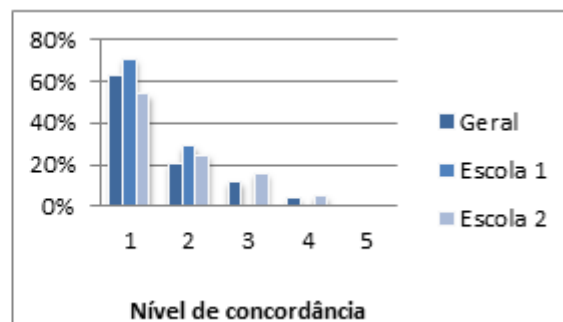
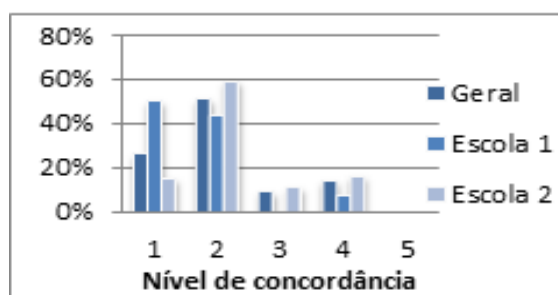


Gráfico 23 – Preparo aulas listando as habilidades e competências a desenvolver



Considerando como afirmativos os níveis concordo e concordo em parte, observamos que os respondentes planejam suas atividades de acordo com o Currículo, excetuando-se um grupo que se declara neutro (12%), no que se refere a pensar no ritmo individual de cada aluno, e um grupo de 14%, que discorda em parte, quanto a fazer uma lista das habilidades a desenvolver nos alunos. A maior concordância é quanto a conhecer as principais alternativas metodológicas da disciplina e a maior discordância é, exatamente, fazer uma lista de habilidades, ao preparar as aulas.

Observa-se que a Escola 1 concorda com todas as ações ligadas ao planejamento das atividades pedagógicas, relacionadas ao CBEE, exceto 7% que discordam quanto a fazer uma lista das habilidades a desenvolver nos alunos, ao planejar as aulas. Na Escola 2, o percentual de neutralidade ou discordância varia, mas não ultrapassa os 16%.

2.4.2 Por área de conhecimento

Observa-se a seguir a distribuição do nível de concordância com as práticas relativas ao planejamento das atividades pedagógicas do Currículo, por área de conhecimento, de acordo com a ordem dos gráficos.

Gráfico 24 – Conheço o Currículo

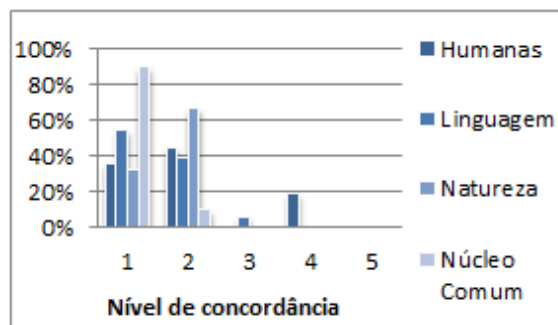


Gráfico 25 –Consulto o Currículo

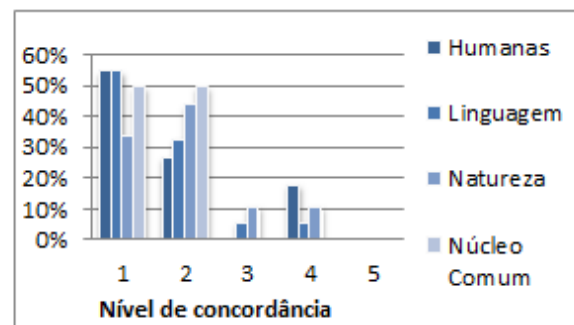


Gráfico 26 – Conheço as competências

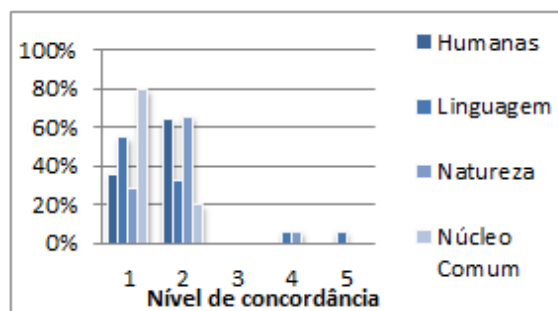


Gráfico 27– Compreendo as competências e habilidades

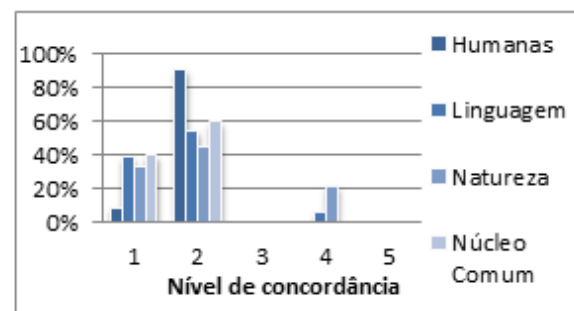


Gráfico 28 – Desenvolvo competências e habilidades nos alunos

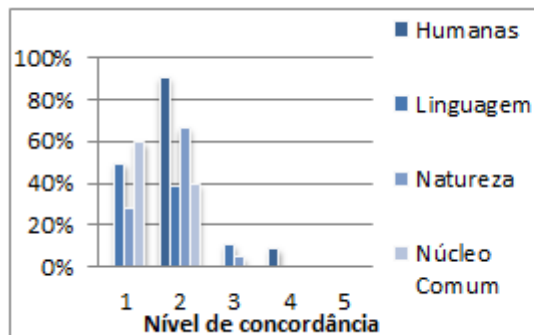


Gráfico 29 – Considero o ritmo individual do aluno

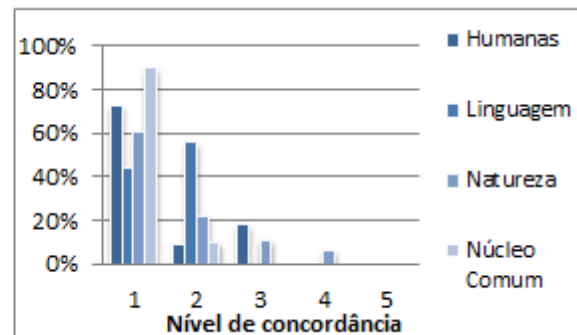
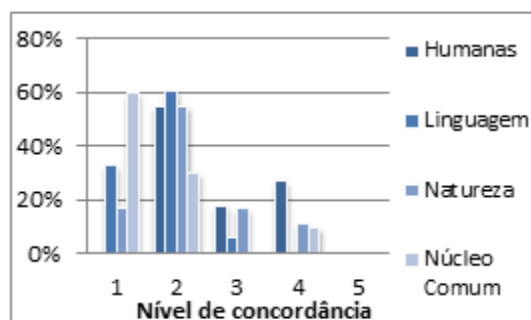


Gráfico 30 – Preparo aulas listando as habilidades e competências a desenvolver



A partir dos dados contidos nos gráficos anteriores, e considerando, como afirmativas, as respostas de concordo e concordo em parte, pode-se verificar que quem mais conhece as principais alternativas metodológicas da disciplina que leciona são os professores do Núcleo Comum (100%) e quem menos conhece são os da área de Ciências Humanas (81%), com 19%, dizendo não conhecer. Consultar o Currículo, para selecionar competências e habilidades, também é uma prática de 100% dos professores do Núcleo Comum. Cerca de 18% da área de Ciências Humanas, 6% da área de Linguagens e 11% da área de Ciências da Natureza afirmaram não ter essa prática.

Quanto a conhecer as competências das disciplinas que leciona, 100% dos professores do Núcleo Comum e da área de Ciências Humanas concordaram e apenas 5% das áreas de Ciências da Natureza e de Linguagens discordaram. No que se refere a compreender o significado de competências e habilidades, concordam com essa afirmativa 100% dos professores de Núcleo Comum e da área de Ciências Humanas, 94% dos professores da área de Linguagens e 78% da área de Ciências da Natureza.

Consideram-se preparados para desenvolver competências e habilidades nos alunos 91% dos professores da área de Ciências Humanas, 89% da área de Linguagens 95% da área de Ciências da Natureza e 100% dos professores do Núcleo Comum. Em contraste, 11% da área de Linguagens e 5% da área de Natureza manifestaram neutralidade, enquanto 9% da área de Ciências Humanas discordaram dessa ação.

Quanto a considerar que o ensino por competências leva a pensar no ritmo individual de cada aluno, 100% dos respondentes da área de Linguagens e do Núcleo Comum disseram sim; 18% da área de Ciências Humanas e 11% da área de Natureza mostraram-se neutros e 6% desta área discordaram.

Fazer uma lista das habilidades a desenvolver nos alunos, ao preparar as aulas, é a ação com a qual os professores menos concordam. 18% da área de Ciências Humanas, 6% da área de Linguagens e 17% da área de Natureza mostraram-se neutros; 27% da área de Ciências Humanas, 11% da área de Natureza e 10% de Núcleo Comum não concordam.

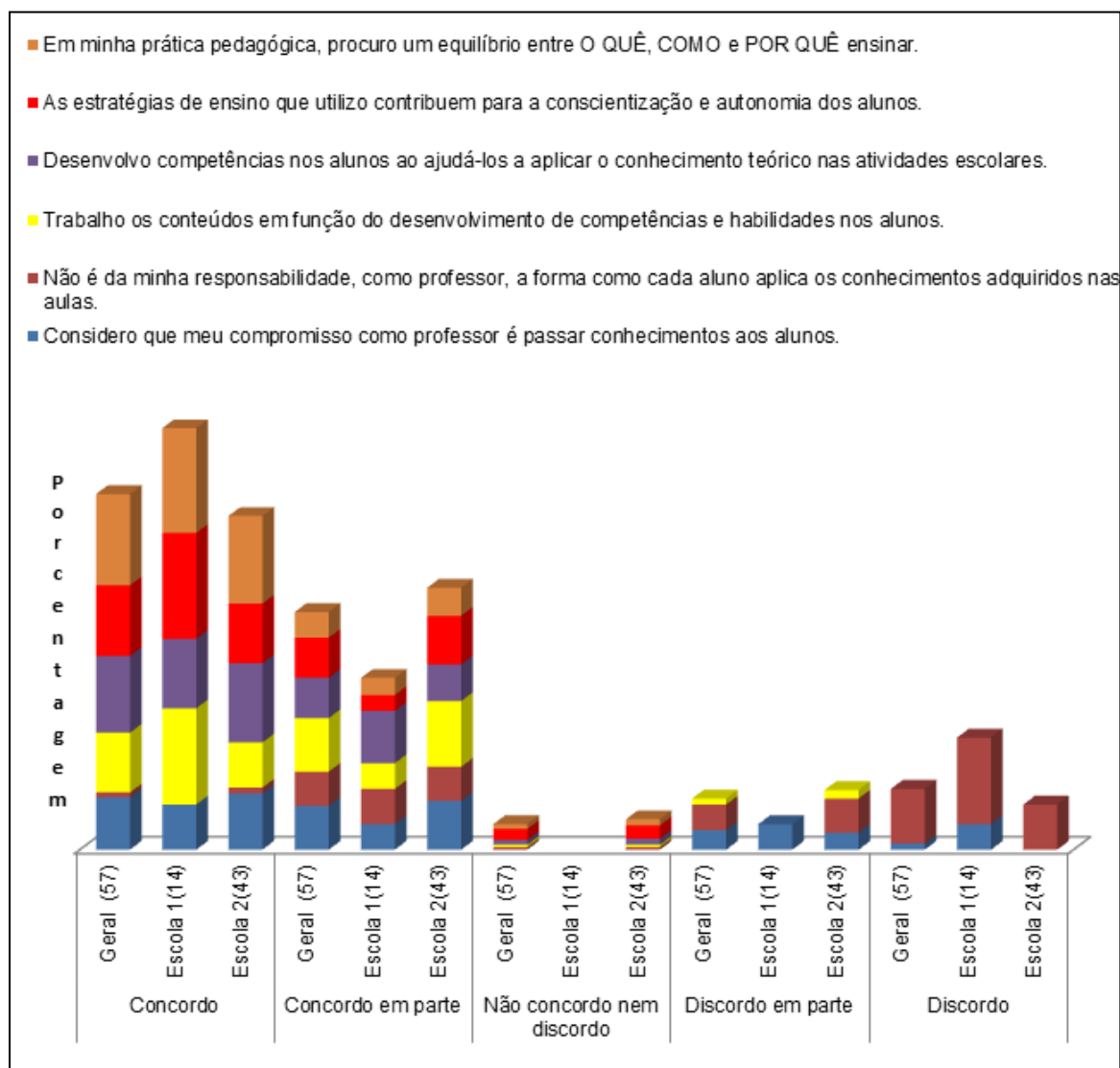
2.5. Concretização das atividades letivas

Após a etapa de planejamento, seguem-se as ações relativas à concretização das atividades letivas. Elaboramos algumas questões, para verificar o nível de concordância dos professores com a implementação do Currículo na sala de aula. Os dados serão apresentados e analisados, primeiro, comparando o resultado geral com o resultado de cada Escola e depois, comparando as respostas por área de conhecimento.

2.5.1 Comparação entre Escolas

A seguir, encontra-se a distribuição do nível de concordância com as práticas, relativas à concretização das atividades pedagógicas do Currículo, por Escola.

Gráfico 31 - Práticas relativas à concretização das atividades pedagógicas



A partir dos dados, verificamos que 79% dos professores consideram que seu compromisso é passar conhecimentos aos alunos, porém 21% não concordam com essa afirmativa. Na Escola 1, 58% concordam e 42% não concordam. Por sua vez, na Escola 2, o percentual de quem concorda é maior (86%), pois os discordantes são 14%.

De todas as questões do questionário, a menor concordância (34%) refere-se à afirmativa de que não é da responsabilidade do professor a forma como cada aluno aplica os conhecimentos, que adquire na sala de aula; 66% dos professores discordaram.

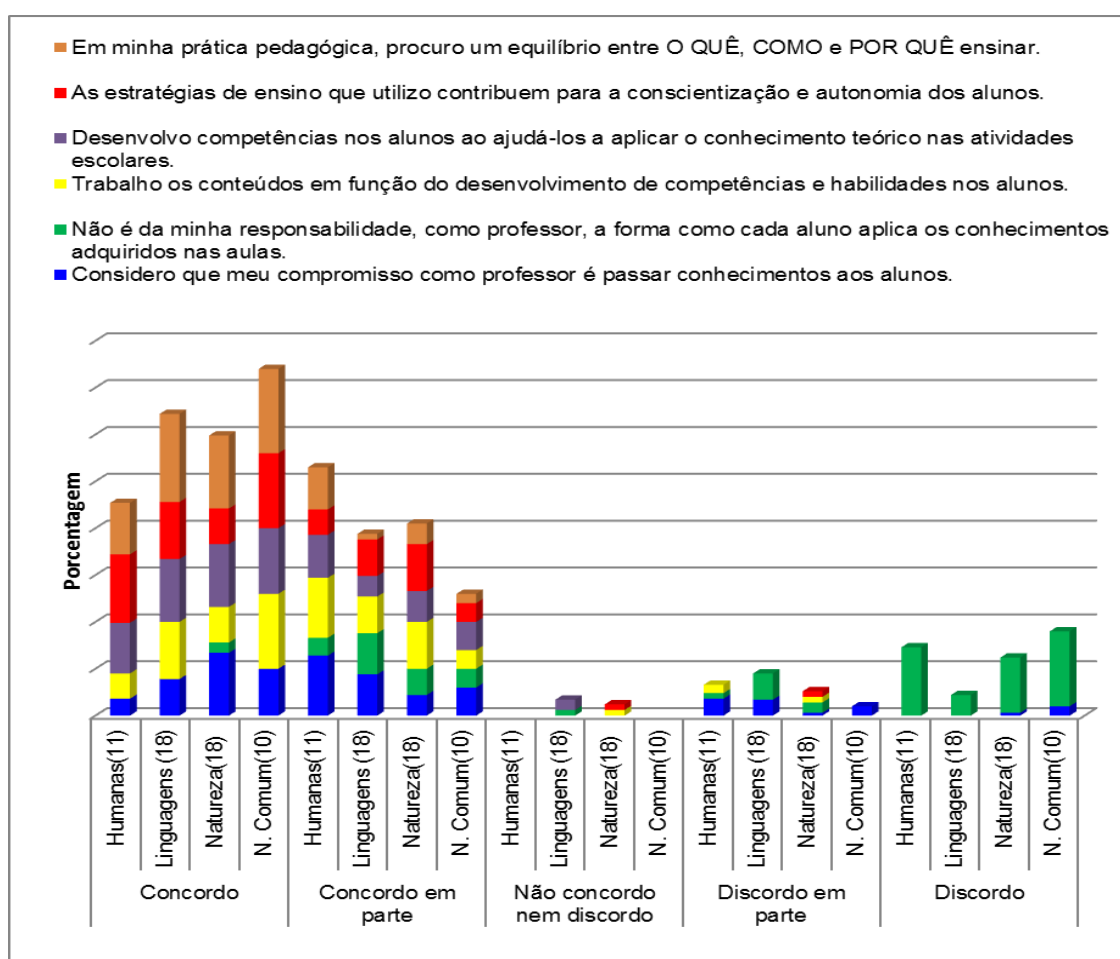
Comparativamente, na Escola 1 a concordância foi apenas de 29% e a discordância de 79%, enquanto, na Escola 2, a concordância foi de 33% e a discordância de 65%.

As demais questões apresentadas, para avaliar a concretização das atividades pedagógicas, apresentaram elevado grau de concordância: trabalhar o conteúdo em função de desenvolver competências e habilidades nos alunos, 83%; desenvolver competências para ajudar os alunos a aplicarem o conhecimento, 96%; as estratégias que utilizam contribuem para a conscientização e autonomia dos alunos, 91%; equilibrar, na prática pedagógica, O QUÊ, COMO e POR QUÊ ensinar, 96%. Em relação às escolas, o pequeno grau de discordância ocorreu apenas na Escola 2.

2.5.2 Por área de conhecimento

Vejamos agora a distribuição do nível de concordância com as práticas relativas à concretização das atividades pedagógicas do Currículo, por área de conhecimento.

Gráfico 32 - Práticas relativas à concretização das atividades por área de conhecimento



Os dados evidenciam que, entre as áreas de conhecimento, não há variações significativas, na distribuição do nível de concordância das práticas relativas à concretização das atividades pedagógicas. Mais de 50% dos docentes, de todas as áreas, afirmam que não é da reponsabilidade do professor a forma como cada aluno aplica os conhecimentos que adquire na sala de aula. Confirma-se um pequeno grau de discordância, quanto a utilizar estratégias de ensino que contribuem para a conscientização e autonomia dos alunos, ocorrendo apenas na área de Ciências da Natureza (6%). Trabalhar os conteúdos, em função do desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, aparece com discordância de 9% na área de Ciências Humanas e 6% na área de Ciências da Natureza.

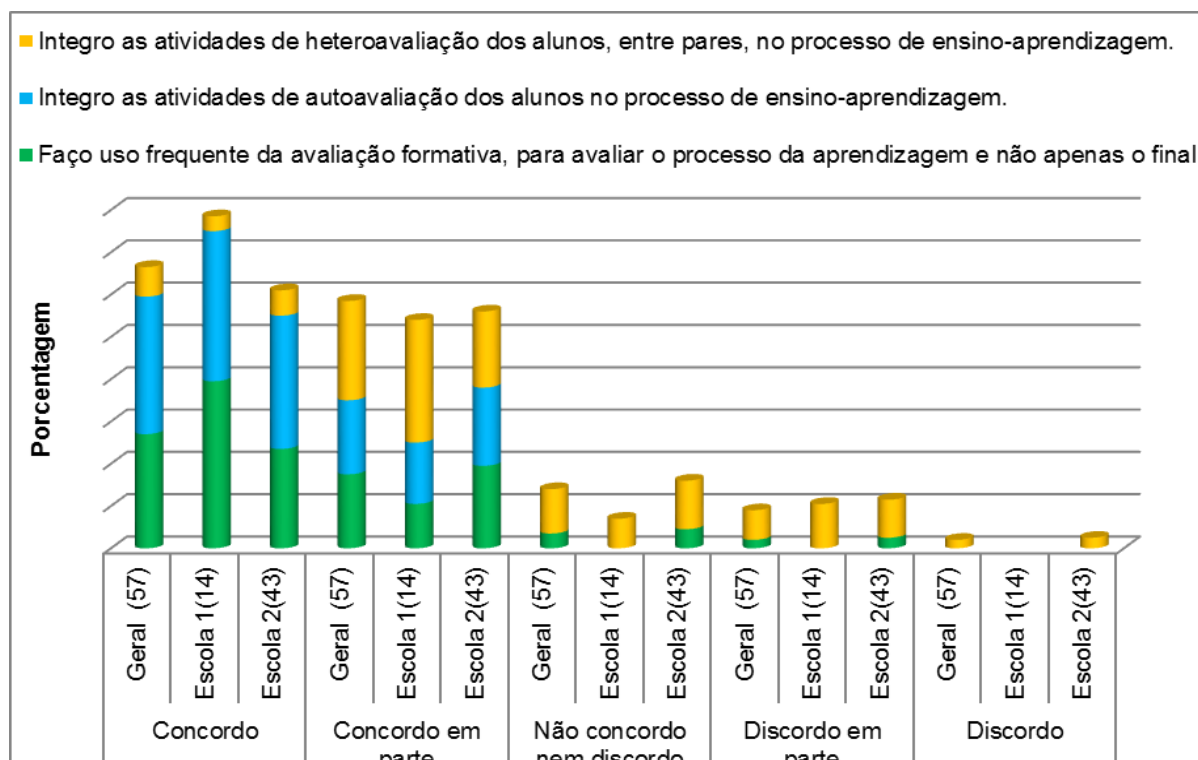
2.6. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

A etapa final do processo de implementação de práticas pedagógicas, relacionada com o Currículo, consiste na avaliação. A partir desta, verifica-se o estado da aprendizagem e são decididas subsequentes intervenções, no processo de ensino, a fim de o aluno superar dificuldades. Para verificar as práticas, relativas à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, passamos à análise dos dados presentes nos gráficos seguintes.

2.6.1 Comparação entre Escolas

Primeiramente, vamos analisar a distribuição do nível de concordância com as práticas, relativas à avaliação das atividades pedagógicas do Currículo, por Escola.

Gráfico 33 – Práticas relativas à avaliação por Escola



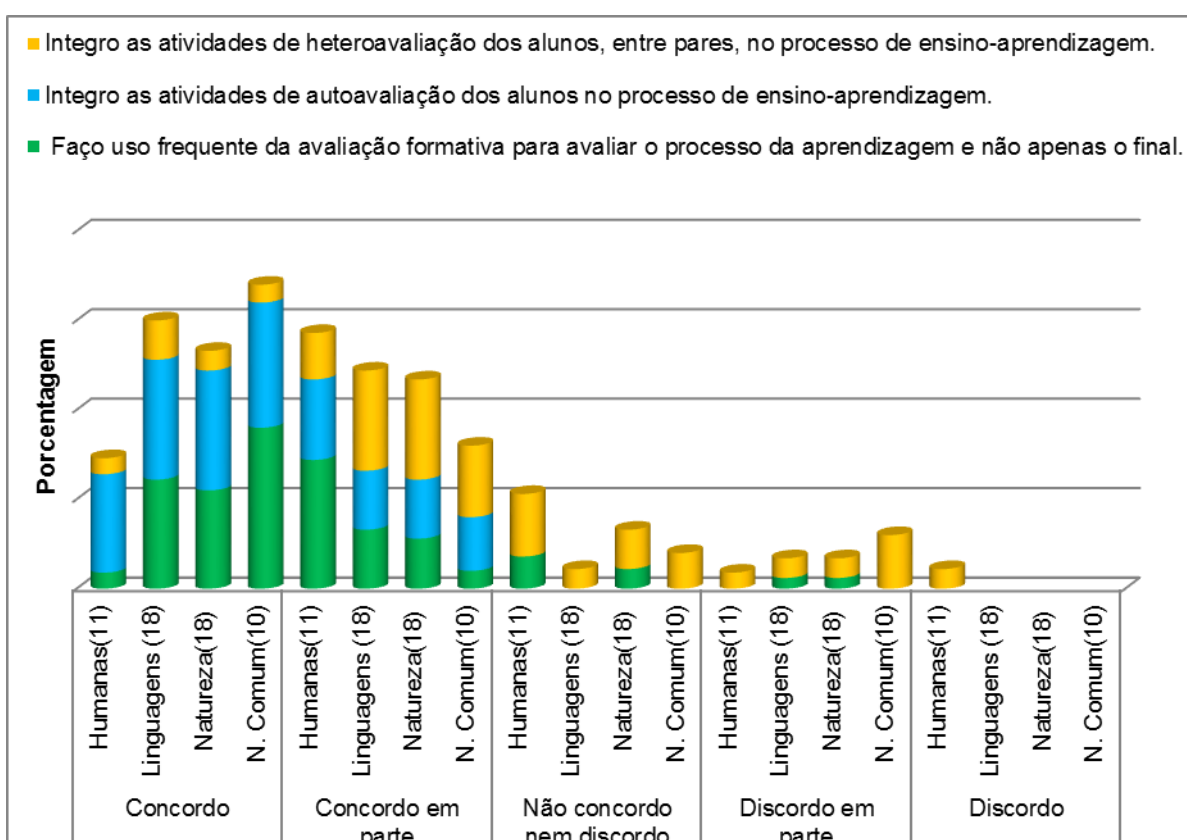
O grupo de professores, que respondeu ao questionário, demonstrou grau de aceitação diferenciado, em relação aos tipos de avaliação. Os docentes, em totalidade de 100%, afirmam integrar a autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem, 89% afirmam usar a avaliação formativa e apenas 61% afirmam incluir a heteroavaliação. O maior grau de neutralidade, em todo o questionário, ocorreu na questão da integração da heteroavaliação dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem (21%).

Observa-se, também, variação no grau de aceitação entre as Escolas. Todos os respondentes da Escola 1 afirmaram integrar a avaliação formativa e a autoavaliação em suas práticas, mas apenas 64% afirmaram integrar a heteroavaliação. Na Escola 2, 100% dos respondentes integram a avaliação formativa em suas atividades, 86% usam a avaliação formativa e apenas 48% integram a heteroavaliação, no ensino-aprendizagem.

2.6.2 Por área de conhecimento

Agora, vamos analisar a distribuição do nível de concordância com as práticas relativas à avaliação das atividades pedagógicas do Currículo Básico da escola Estadual, por área de conhecimento.

Gráfico 34 – Práticas relativas à avaliação por área de conhecimento



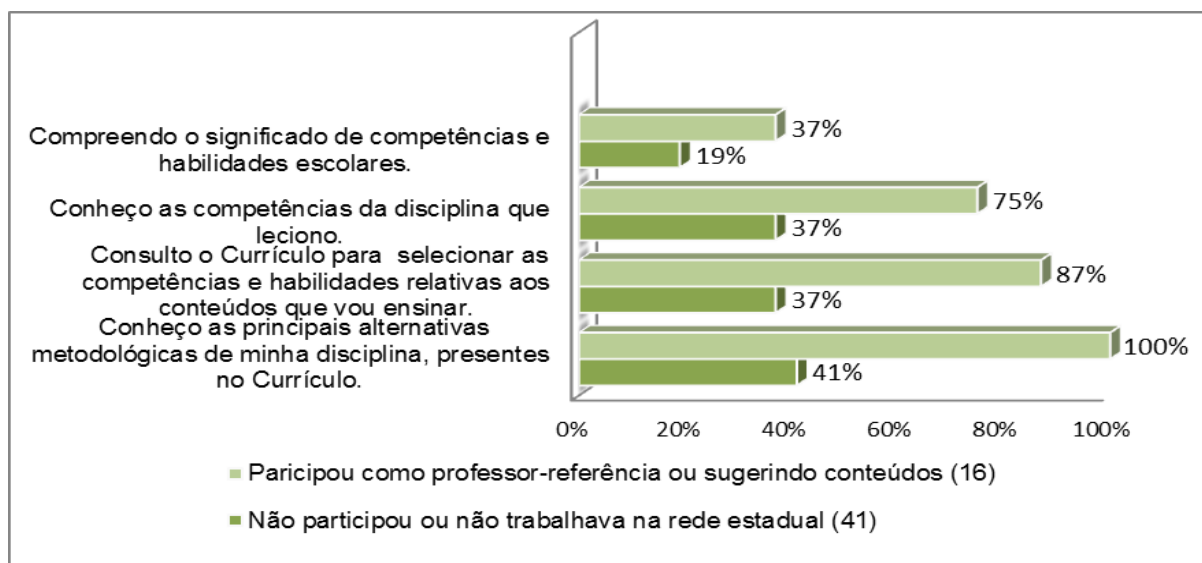
Quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, nas áreas de conhecimento, percebe-se uma variação nas respostas dos professores do Núcleo Comum, quanto à integração da heteroavaliação dos alunos. 50% afirmaram integrá-la em suas práticas, 20% manifestaram neutralidade e 30% afirmaram não integrá-la. Ainda quanto à heteroavaliação, a área de Ciências Humanas apresentou concordância de 35%, a área de Linguagens de 78% e a área de Ciências da Natureza de 67%.

Não se observou variação significativa, por área de conhecimento, no uso da avaliação formativa e da autoavaliação.

2.7. Considerações dos (não) participantes na construção do Currículo

Do total de 57 professores que responderam o inquérito por questionário, 16 participaram como professor-referência ou sugerindo conteúdos para o currículo. Em oposição, 41 professores não participaram, ou porque desconheciam o processo, ou não trabalhavam na rede estadual. Para identificar se a participação ou não participação dos respondentes, no processo de construção do Currículo, está relacionada ao grau de concordância com as práticas pedagógicas relacionadas a este documento, cruzamos estes dados com quatro itens do questionário, relacionados ao planejamento dos conteúdos disciplinares. O gráfico a seguir contém apenas o percentual de professores que responderam CONCORDO, sendo este o nível mais elevado de aceitação do currículo.

Gráfico 35- Relação entre a participação na construção do Currículo e o planejamento

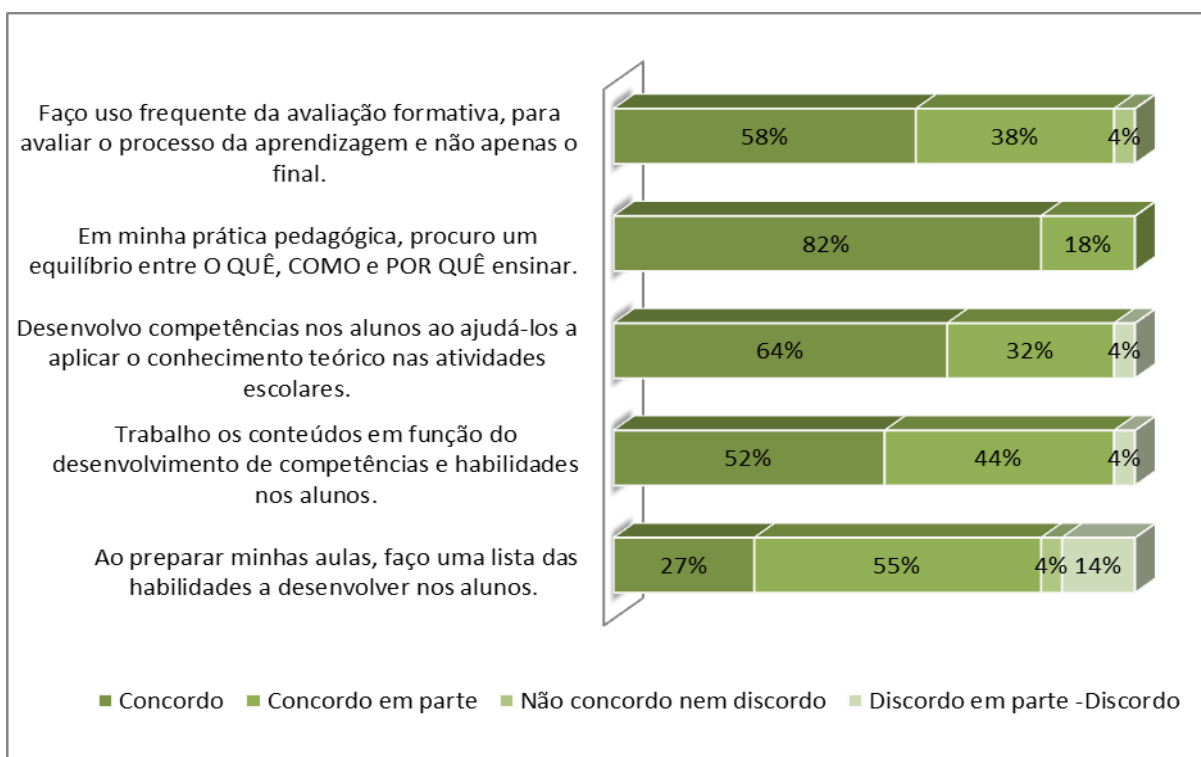


A concordância com as práticas relacionadas ao planejamento das atividades pedagógicas, ligadas ao Currículo, é maior por parte dos professores que, de alguma forma, participaram da construção do documento. O grau de concordância dos respondentes que não participaram da construção do Currículo chega, no máximo, a 41%, enquanto que entre os que participaram chega a 100%. A análise também nos indica que o grau de compreensão do significado de competências e habilidades escolares é pequeno, por parte dos dois grupos. Desse assunto nós trataremos mais adiante.

2.8. Ações de implementação do Currículo

Os dados indicam que 50 professores (88%) concordam ou concordam em parte que estão preparados para desenvolver competências e habilidades nos alunos. Cruzamos essa informação com alguns itens relacionados ao planejamento, à concretização e avaliação de atividades pedagógicas, conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 36 – Ações de quem se considera preparado para implementar o Currículo



A partir dos dados acima, observamos que o percentual de respondentes que afirma realizar ações de implementação do Currículo, explicitadas no inquérito por questionário, sob a forma de asserções, varia de 27% a 82%. Ao considerarmos como afirmativo, também, o nível dos que disseram concordar em parte, chegamos a um

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

percentual elevado (de 82% a 100%) de professores que realizam ações de acordo como o CBEE. Também é preciso considerar que 14% dos respondentes afirmam não listar as habilidades a desenvolver nos alunos, ao preparar as aulas.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados, apresentados nos pontos anteriores deste capítulo, serão discutidos neste item. Tendo como base a revisão bibliográfica apresentada na primeira parte desta pesquisa, cruzaremos a análise realizada do CBEE (SE, 2009), com a análise de conteúdo das entrevistas e os resultados do inquérito por questionário. O caminho escolhido para esse momento é o triangulação dos dados, obtidos por esses instrumentos.

O documento curricular, que orienta as atividades pedagógicas nas escolas da rede estadual, e os pedagogos, que coordenam essas atividades, na verdade, são suportes para os professores e para o que os docentes executam, em seus respectivos ambientes educativos. Por isso, a nossa discussão ancora no que os professores respondentes percebem sobre o CBEE (Idem), e o que implementam em suas aulas.

Sendo assim, o perfil dos professores indica percentual elevado com vínculo efetivo (72%), como um dado interessante, pois a fixação empregatícia supõe maior compromisso com as políticas e as práticas pedagógicas do sistema de ensino. O número significativo de especialistas (77%) também é importante, porque indica a presença de profissionais habilitados em suas respectivas disciplinas, com condições de discutir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva dos conteúdos e das metodologias.

Verificamos, também, que os respondentes têm razoável tempo de serviço na rede estadual, não sendo, portanto, neófitos e inexperientes na área da Educação. O tempo de serviço poderia indicar, pelo cansaço ou rotina, resistência a mudanças, como as que são propostas pelo Currículo Básico da Escola Estadual. No entanto, o grupo que respondeu ao questionário revelou compreender e adotar a proposta, contida no novo documento curricular, como veremos adiante. A mesma análise pode-se fazer quanto à idade, pois é uma variável que não indicou rejeição às especificidades e práticas do Currículo.

Esses dados mostram-se significativos, já que o CBEE (SE, 2009, p.46) apresenta os professores como autoridades responsáveis por “estabelecer conjuntamente os limites e as possibilidades na relação entre as pessoas na escola, na sala de aula.” Da mesma forma, Alarcão (2009), Apple (2006) e Perrenoud (1999a) indicam que as mudanças necessárias, na Educação, partem de um princípio dialógico, em que o professor é elemento essencial.

A relação dos respondentes, com o processo de construção do Currículo e a consideração desse documento, como adequado ou desadequado à Educação Básica,

proporcionou resultados reveladores. Primeiro, temos que considerar que 89% dos respondentes afirmaram ser o Currículo adequado, um número bem significativo. Segundo, que a posição dos 11% que consideraram o Currículo inadequado não está vinculada, necessariamente, à participação ou não na construção do documento, já que entre estes estão os professores que participaram, sugerindo conteúdos das disciplinas (4%), os que já trabalhavam na rede (4%) e também os que não trabalhavam na rede estadual. Nas entrevistas encontramos justificativas para se considerar o Currículo adequado, dado que as competências e habilidades estimulam o conhecimento e auxiliam no planejamento letivo.

O próprio CBEE (SE, 2009, p.27), menciona que “lutas, conflitos e negociações” estiveram presentes na construção do currículo e os conteúdos valorizados nele não são neutros, como também afirma Torres (2005). Por isso, Apple (2006, 1986), Moreira (2009) e Sacristán (2000) destacam a análise de documentos curriculares, a partir da concretização nas escolas. No entanto, como já vimos, a proximidade com o processo de construção curricular não implica maior ou menor aceitação. Já os dados das entrevistas mostraram uma lacuna, a falta de discussão entre educadores, Secretaria de Educação e consultorias, por ocasião da chegada do Currículo às escolas. Essa lacuna, porém, não foi mencionada como justificativa à desaprovação ao documento, passados 05 anos de implementação.

Quanto à concordância com as especificidades e pressupostos do currículo, no inquérito por questionário verificamos alto grau de aceitação por parte dos professores, confirmando o que defende Teodoro (2003) quando afirma que é necessário facilitar o acesso dos estudantes a outros saberes. Assim, 100% dos respondentes aceitam que a educação é um direito de todos e não pode ser negado a ninguém. No entanto, 13% dos docentes não concordam com o fato de que todos os alunos têm condições de aprender. Os mais concordantes são os professores da Escola 1 e, dentro das áreas de conhecimento, os professores do Núcleo Comum. Um grupo de professores (13%) não concorda com a ideia de que todos os alunos têm condições de conhecer e aprender, com destaque para professores da área de Ciências da Natureza. Esta é, exatamente, a área que tem apresentado menor desempenho no IDEB (Brasil, 1997).

Na verdade, considerar a educação como direito de todos implica aceitar os outros princípios do Currículo: o aluno como centro do processo educativo e o planejamento em função dele; de forma diversa e individual, todos podem aprender; o desenvolvimento biológico e cultural do aluno precisa ser respeitado. Na visão dos pedagogos, grande parte dos professores ainda não compreende essas especificidades e pressupostos, constatando a resistência e dificuldade de alguns docentes para atender a esses princípios. Os princípios defendidos por Meirieu (2001) e Pacheco (2011), no que diz respeito a colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, não encontraram consenso entre professores e pedagogos, conforme mostrou a triangulação dos dados.

Para verificar a concordância dos professores, com as práticas pedagógicas relativas ao CBEE, subdividimos este item, no inquérito por questionário, em três momentos: planejamento, concretização e avaliação.

Quanto ao **planejamento**, é elevado o grau de concordância com as ações relacionadas a esta etapa do processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, surge o indicativo de que os professores têm dificuldades em colocar o aluno e suas particularidades no centro do processo, já que 14% se mantiveram neutros, quanto à questão de planejar em função do ritmo individual de cada aluno. Nas entrevistas, os pedagogos confirmam que os professores aplicam o Currículo no momento do planejamento.

Cerca de 100% dos respondentes disseram conhecer as principais alternativas metodológicas da disciplina que lecionam. A maior dificuldade encontrada (14%) é fazer uma lista das habilidades que o professor quer desenvolver nos alunos. Apesar de não ser um percentual elevado, esta constatação é interessante, porque a referida ação é essencial na dinâmica do currículo por competências e, segundo Luckesi (1998), é uma das soluções para superar o sistema de classificação, de alunos, que ainda domina nas escolas. De modo geral, os respondentes demonstraram consultar o Currículo, conhecer e compreender as competências de sua disciplina, considerando-se preparados para desenvolver competências nos alunos. Novamente, verifica-se que a Escola 1 apresenta maior nível de concordância. Os professores do Núcleo Comum aplicam mais o Currículo no planejamento, do que os professores das outras áreas de conhecimento. A área de Ciências Humanas é a que menos concorda com as práticas de planejamento propostas pelo CBEE.

A etapa do planejamento é essencial para motivar o estudante para novas experiências de aprendizagem e, segundo Mendéz (2011) e Pérez Gómez (2011), representa uma mudança no enfoque do conhecimento, considerando um professor reflexivo (Alarcão, 2009; Arends, 2008). A partir do planejamento, e quanto à **concretização das atividades**, das 06 questões apresentadas no questionário, para inquirir sobre as práticas de concretização do Currículo, 04 apresentaram alto grau de concordância. Destacamos que 21% dos respondentes não concordam que seu compromisso como professor seja passar conhecimento aos alunos, embora 79% tenham afirmado que concordam. A fala de um dos pedagogos entrevistados pode justificar essa discordância, no sentido de que o trabalho do professor vai além da transmissão de conhecimentos. Esse pedagogo afirma que professor é um educador, que transmite conhecimentos e valores.

Os professores da Escola 1 tendem a aceitar essa posição, já que 42% não concordam que seu compromisso seja passar conhecimento aos alunos. Assim também entendem Lopes (2001) e Macedo (2002). Diferentemente, apenas 14% os professores da Escola 2 não concordam. Os professores da área de Ciências da Natureza manifestaram concordância com essa ideia, já que 94% deles afirmam que seu compromisso é passar

conhecimento aos alunos. Nas outras áreas, a concordância média é de 80%. Relembra-se que, para Arends (2008), Pombo (2003) e Young (2011), a função da escola é inserir o aluno no patrimônio comum dos saberes, num trabalho conjunto escola-família.

Outra questão, com elevado grau de discordância, refere-se à ideia de que não é da responsabilidade do professor a forma como cada aluno aplica os conhecimentos. 34% dos professores concordam. Na Escola 1, a concordância cai para 29% e, na Escola 2, para 33%. A partir da Declaração da Unesco (1997) e dos estudos de Moreira (2009; 2008) Perrenoud (1999a, 1999b), Torres (2005) e Zabala e Arnau (2010), vimos o crescente compromisso da Escola, em oferecer um ensino que ultrapasse o caráter propedêutico, comprometendo-se com o saber-fazer.

Para confirmar essa tendência, trazemos a observação de que 100% dos professores respondentes afirmaram planejar suas aulas a partir de O QUÊ, COMO e POR QUÊ ensinar. No entanto, os pedagogos observaram mudanças menos significativas, na concretização das práticas pedagógicas, propostas pelo Currículo. Segundo estes, parte dos profissionais ainda não mudou a prática na sala de aula, não dialogando com os alunos para a construção do conhecimento.

Os professores inquiridos demonstraram graus variados de compreensão e implementação das práticas pedagógicas do CBEE, relativas à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Se 100% dos docentes declararam integrar a autoavaliação em suas práticas de sala de aula, o mesmo não ocorreu com a heteroavaliação, já que apenas 61% afirmaram integrá-las e 21% preferiram manter-se neutros, quanto a essa questão.

Recorda-se, da revisão teórica, que a mudança nas práticas avaliativas é fundamental, para a consolidação do ensino por competências. Perrenoud (1999a) aborda essa necessidade, ao defender um novo contrato didático, que leve o aluno a, realmente, aprender. Ricardo (2010) afirma que a diminuição do fracasso escolar passa por negociação e construção, apontando, portanto, para a integração da autoavaliação, da avaliação formativa e heteroavaliação dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Pelos dados do questionário, a autoavaliação já tem seu espaço consolidado na prática escolar, o que nos leva a concluir que os alunos têm voz e visibilidade, como propõe Esteban (2009; 2007).

Um índice um pouco menor de respondentes, mas ainda assim significativo, afirmou fazer uso frequente da avaliação formativa (89%). Esse número não corrobora os estudos de Fernandes (2006) e Luckesi (2005; 1998), tendo em vista que estes afirmam que as escolas ainda encontram barreiras para as práticas da avaliação formativa, como o *feedback*, a regulação, a intervenção a partir dos erros dos alunos e a formação docente. Essa observação também se percebe nas entrevistas dos pedagogos, que indicaram a existência de pouco diálogo, entre professores e alunos, a respeito de como estes têm

construído o conhecimento. Ainda predomina nas escolas um forte sistema de classificação, que não privilegia o diálogo.

Essa constatação justifica a pouca adesão à heteroavaliação dos alunos, o que nos leva a entender que sua integração, nas práticas pedagógicas, carece de mais investimento. Afinal, o sucesso escolar, segundo Perrenoud (2003), deverá fundamentar-se em uma avaliação do conjunto das dimensões do currículo, envolvendo competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social e reflexão.

Os dados indicam que 100% dos professores respondentes da Escola 1, incluindo os de Núcleo Comum, que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, têm encontrado mais facilidade em integrar a avaliação formativa e a autoavaliação, em suas práticas, do que os professores da Escola 2. No entanto, observa-se uma mudança nos resultados, quando se analisa a heteroavaliação dos alunos, tendo em vista que é menos usada no processo de ensino-aprendizagem, por todas as áreas de conhecimento.

Ao responderem às questões da entrevista, os pedagogos sentiram dificuldades em detalhar as práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa e da heteroavaliação dos alunos. Apenas um deles mencionou o uso das sequências didáticas e do registro no caderno dos alunos, como itens constituintes da avaliação. No entanto, a prova, como instrumento de verificação da aprendizagem, foi citada como exemplo de aplicação do Currículo, pois alguns professores já identificam na mesma, claramente, as habilidades avaliadas em cada questão.

Outra discussão proposta, nesta pesquisa, resulta da triangulação de alguns dados do inquérito por questionário, com vista a estabelecer a relação entre o processo de construção do Currículo e a concordância com práticas propostas para o planejamento das atividades pedagógicas. Os dados mostraram que os professores, que participaram do processo de construção do Currículo, conhecem as competências e as metodologias de sua disciplina e consultam o documento, com uma média bem superior aos docentes não participantes. O debate sobre o currículo e a qualidade do ensino, discutidos neste momento, confirma as ideias de Sacristán (2000) sobre a importância de se compreender, democraticamente, esse documento.

No entanto, os dois grupos apresentam percentual alto de professores que afirmaram não compreender o significado de competências e habilidades escolares. Isso aponta que as experiências, vivenciadas no processo de construção do Currículo, não foram suficientes para a assimilação desses conceitos. Nas entrevistas, os pedagogos, ao conceituarem competências, relacionaram-nas ao uso ou prática de habilidades e não ao saber aplicar o conhecimento adquirido na escola, conforme definem Perrenoud (2000; 1999a) e Zabala e Arnau (2010). Bernstein (2000) nos alerta sobre as variantes que ocorrem em um processo de recontextualização, o que explica estes resultados, na nossa pesquisa.

Por último, igualmente em triangulação, procuramos relacionar os professores, que declararam estar preparados para desenvolver competências e habilidades nos alunos, com algumas práticas relativas ao planejamento, concretização e avaliação do CBEE. A grande maioria dos respondentes afirmou trabalhar os conteúdos, em função do desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, orientando-os na aplicação do conhecimento teórico; também divide sua prática entre O QUÊ, COMO e POR QUÊ, além de usar, com frequência, a avaliação formativa. Fazer uma lista de habilidades a desenvolver, ao preparar as aulas, é uma prática menos frequente desses professores, mas, mesmo assim, com uma concordância acima dos 80%. Apesar de alguns professores não terem apreendido, integralmente, os conceitos de competência e habilidade escolar, revelam-se preparados para orientar o desenvolvimento dos seus alunos, o que constitui um início de mudança.

CONCLUSÕES

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social.

Chizzotti (2003, p. 232).

A presente pesquisa possibilitou a análise de concepções e práticas pedagógicas de docentes de duas escolas, representativas da rede estadual de educação, do estado de Espírito Santo, a qual passou a adotar um currículo organizado por competências, a partir de 2009. A construção e a adoção de um currículo precisam ser compreendidas, para além da política pública educacional, já que a universalização da escolarização abriu as portas para que, atualmente, todas as crianças e jovens tenham uma educação de qualidade, numa sociedade multicultural mais democrática.

A pesquisa bibliográfica nos levou à amplitude, contemporaneidade e urgência de tratar a questão curricular, tendo em vista as mudanças impostas pela sociedade atual. Uma nova escola e um novo currículo fazem-se urgentes para atender as necessidades da vida moderna, acentuadamente mais tecnológica, aberta e suscetível a mudanças rápidas. O currículo, organizado por competências, apresenta-se como uma das possibilidades para o momento atual e, por isso, foi objeto dessa pesquisa.

Seguindo as reflexões de Moreira (2009), de Perrenoud (2005; 1999a) e Torres (2005), buscamos identificar, no cotidiano escolar e nos profissionais que ali atuam, as concepções sobre o Currículo e como está sendo implementado, nos ambientes escolares. A Pergunta de Partida, que deu origem ao estudo, e que se relembra, foi:

- **De que forma o novo currículo por competências está sendo compreendido e praticado pelos professores, no cotidiano da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo?**

No presente estudo de caso foi utilizada metodologia quali-quantitativa (mista). Através da entrevista semiestruturada, analisamos as concepções dos pedagogos, abarcando a função do trabalho do professor, o novo currículo e os desafios de sua implementação, identificando a percepção que esses profissionais têm do trabalho docente, em relação à implementação do currículo por competências. Por meio do inquérito por questionário, aplicado aos professores, investigamos a concepção sobre currículo, os pressupostos e princípios que o fundamentam, o grau de aceitação do documento curricular e o grau de aplicação do mesmo no planejamento, concretização e avaliação das práticas pedagógicas. Os dados da pesquisa foram cruzados entre si e, em triangulação, foram

confrontados com a análise do Currículo Básico da Escola Estadual, documento oficial adotado em toda rede estadual de educação do estado do Espírito Santo.

Dessa forma, na finalização dessa pesquisa, constatamos que todas as hipóteses, formuladas no início do estudo, foram comprovadas pelos dados coletados e analisados.

• Hipótese 1 – Os professores têm a percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo por competências da Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo.

Os pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual estão em consonância com os princípios da UNESCO (1990) sobre a educação no século XXI e, também, com a LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Os professores das duas Escolas, respondentes do inquérito por questionário, manifestaram um alto grau de concordância com a maioria dos princípios curriculares.

Os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental confirmaram integralmente a hipótese apresentada, o que nos leva a concluir que entendem as dificuldades de aprendizagem dos alunos como obstáculos transponíveis. O pequeno grupo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que discordou da circunstância de todos os alunos terem condições de conhecer e aprender, é, na maior parte, da área de Ciências da Natureza. Este grupo docente, nas avaliações padronizadas, tem apresentado menor desempenho. Atendendo a que esses docentes afirmam que nem todos os alunos têm condições de aprender, tal implica que têm vivenciado essa situação, em suas salas de aula. A causa e a solução para esse fenômeno poderá ser tema de novos estudos.

Na generalidade, os docentes concordam que os alunos, na Educação Básica, têm direito a aprender, que constituem o centro do processo educativo e que sua diversidade deve ser respeitada.

• Hipótese 2 – Os professores têm a percepção de que aplicam, com mais frequência, o novo currículo por competências na planificação, concretização e avaliação das atividades letivas.

O processo de ensino-aprendizagem subdivide-se em momentos distintos, com ações específicas, mas interligadas pela intenção pedagógica. Nem todos os professores respondentes afirmaram aplicar, com mais frequência, o novo currículo por competências nos três momentos referidos acima, ou seja, na planificação, na concretização e na avaliação das atividades letivas. Alguns, especialmente os professores da área de Ciências Humanas, demonstraram dificuldades, no momento do planejamento, na elaboração de uma

lista das habilidades a desenvolver nos alunos. Por outro lado, os respondentes confirmaram aplicar o Currículo, durante a concretização das atividades educativas. Nem todos os professores sentem-se responsáveis pela forma como cada aluno aplica o conhecimento, adquirido na escola, mas seu grau de concordância indica que a relação do aluno com o conhecimento precisa de ser, necessariamente, mediada pelo professor.

Os resultados mostram que a autoavaliação e a avaliação formativa são atividades que os professores afirmam integrar em suas práticas pedagógicas, mais intensamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o mesmo não se pode dizer da heteroavaliação, atividade não aplicada, com frequência, em todos os níveis da Educação Básica. Aparecem no questionário outras ações ligadas à necessidade de se colocar o aluno no centro do processo educativo, que não tiveram total concordância dos professores, apesar do significativo grau de aceitação. A construção do conhecimento, através de uma relação dialógica, precisa ganhar mais espaço nas escolas.

- **Hipótese 3 - Os professores que participaram do processo de construção do novo currículo têm a percepção de que compreendem e aplicam o novo currículo por competências, mais do que aqueles que não participaram.**

A diferença entre os participantes e não-participantes do processo de construção do novo currículo é significativa e confirma a hipótese formulada inicialmente, excetuando o item relativo à compreensão do significado de competências e habilidades, que também os pedagogos sentiram dificuldades em conceituar. Quem lida com o CBEE há mais tempo mostrou que o aplica mais, ao planejar atividades educativas. Quanto ao conceito de habilidades e competências, tanto professores como pedagogos entendem que precisam refletir mais, sobre seu significado e aplicação.

- **Hipótese 4 – Os técnicos da Secretaria de Educação e os pedagogos têm a percepção de que os professores nem sempre aplicam o novo currículo por competências, no ensino em sala de aula e nas avaliações.**

Profissionais como pedagogos e técnicos da Secretaria de Educação têm a função de acompanhar e assessorar os professores, a fim de que o processo educativo se realize com sucesso e o Currículo seja aplicado na aula. Os professores afirmam compreender e aceitar os princípios do Currículo e os pedagogos confirmam essa percepção.

No entanto, as observações desses profissionais não coincidem com as afirmações dos professores, no que tange aos momentos de aplicação do CBEE. Mudanças

significativas, no processo de ensino-aprendizagem, que os professores afirmam já incorporarem em sua prática, não são confirmadas pelas observações dos pedagogos. Estes assinalam alguns desfasamentos, tais como priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades e não apenas os conteúdos isoladamente, incluir o diálogo com o aluno, em função da construção e não apenas da transmissão do conhecimento, realizar avaliação durante e não, apenas, no final do processo.

A construção do Plano de Ensino, pelo professor, mostra que, teoricamente, o docente planeja a partir do currículo por competências. É essa a observação do pedagogo, a respeito da aplicação do Currículo no planejamento, embora essa aplicação não seja observada, com frequência, na concretização das atividades pedagógicas.

Consequentemente, conclui-se que os professores aceitam o currículo organizado por competências e tencionam aplicá-lo, mas encontram limitações e dificuldades no momento da concretização. Mais estudos e reflexões, apontados tanto pelos professores, como pelos pedagogos e técnicos, são referenciados como indispensáveis, para que as mudanças necessárias se solidifiquem, no cotidiano escolar.

Por último, a dificuldade de compreender, ainda, o conceito de competências e habilidades, apresentada tanto pelos pedagogos quanto pelos professores, tal indica que não houve, no início do processo de construção do Currículo, discussão suficiente e que, tão pouco, a mesma ocorreu nesses cinco anos decorridos de sua implementação.

Considerações finais

Considerando-se a Escola como uma instituição social, situada na interface da cultura e das necessidades de uma sociedade, é fulcral a valorização do conceito de competências, ponderando a realidade social e econômica atual. A distância entre os resultados da educação escolar e as exigências sociais de nossa época suscita tensões, que levam ao equacionamento do currículo e da organização do trabalho da Escola. Aprender adquire, então, um novo significado e o aluno e a aprendizagem passam a ser o foco das atividades da vida escolar.

O principal elemento da sociedade atual é o conhecimento. O seu domínio não é apenas uma questão de poder, mas de sobrevivência dos indivíduos, das organizações e das nações, na era da informação, conforme análise de Pérez Gómez (2011). O currículo organizado por competências é uma resposta à demanda lançada sobre a Escola, por diversas instituições e organizações, conforme mostra a literatura revisada. Mesmo sendo requerido por organismos econômicos e políticos, externos à Escola, a organização do conhecimento escolar tem encontrado respaldo de profissionais da educação, que também se incomodam com os resultados escolares, observados presentemente, como mostram os

professores e pedagogos participantes neste estudo. Estudiosos confirmam, igualmente, a aceitação dessa estrutura curricular (Apple, 2006; Esteban, 2009; Moreira, 2009; Pacheco, 2008; Roldão, 2009 e Torres, 2005).

No entanto, concordar com a proposta de desenvolver competências nos alunos não significa, exatamente, que a escola é eficaz nesse objetivo. A tradição escolar, estruturada em função de um ensino propedêutico, centrado no professor, ainda é dominante na Educação Básica e a mudança precisa de tempo para acontecer.

As alternativas, apresentadas pelas competências, são respostas às demandas do século XXI, quando ainda lidamos com o desafio do fracasso escolar. Para alguns docentes, reformas escolares são enganosas, mas, para outros, oferecem uma oportunidade real de fazer progredir a democratização do ensino (Perrenoud 1999a, 2005).

Limitações e potencialidades do caso em estudo

A concretização deste estudo de caso, em meio escolar, permitiu-nos aprofundar o conhecimento do processo de adoção e implementação do Currículo Básico da Escola Estadual, organizado por competências. Tendo em conta uma visão mais ampla, conjugaram-se as diferentes possibilidades de dois instrumentos de coleta de dados, o que enriqueceu o estudo, conforme Yin (2001) e Laville e Dionne (2007).

Em acréscimo, como segunda potencialidade, há a considerar, também, que a amostra envolveu todos os níveis da Educação Básica, em uma investigação sem precedentes na rede estadual do Espírito Santo. Como tal, considera-se interessante a divulgação futura dos resultados junto às escolas, aos professores e à Secretaria de Educação, numa perspectiva de reflexão conjunta.

Uma última potencialidade tem a ver com o fato de se tratar de um estudo de caso com dois núcleos (Stake, 2009), constituídos por duas Escolas, o que possibilitou uma análise comparativa, evidenciando pontos comuns e divergências.

Quanto às limitações, resultam da própria natureza do estudo de caso, restrito a um contexto situacional específico. Não obstante, mesmo sendo um objeto de estudo único, existe a possibilidade de se generalizar os resultados observados, partindo dos dados quantitativos analisados, além de se poder estabelecer conexões, com contextos semelhantes, mesmo em relação à abordagem qualitativa (Mazzotti, 2006; Yin, 2001).

Infelizmente, a frágil formação acadêmica dos pedagogos e a pouca experiência de alguns deles, sem estabilidade empregatícia e, portanto, sujeitos à rotatividade, não permitiram uma observação mais profunda e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, no cotidiano escolar. Porém, as justificativas apresentadas pelos próprios contribuíram, decisivamente, para compreender o fenômeno estudado.

Perspectivas de futuro

A análise do processo de adoção e implementação do CBEE (SE, 2009) confirma que os professores estão a refletir, sobre suas práticas pedagógicas, sabedores que o fracasso escolar ainda está seriamente presente, em nossa Educação. Esta poderia ser uma problemática a pesquisar, no futuro, em relação com as novas orientações curriculares.

Por isso, é urgente investir na formação continuada dos professores, de modo que possam aprofundar competências profissionais. O ensino por competências está prescrito em documentos curriculares, mas a execução, dessa nova e necessária maneira de lidar com o conhecimento, exige também novos estudos. Como prescrições oficiais para o ensino nem sempre têm a adesão dos professores, acreditamos que a identificação, o estudo e a divulgação das práticas educativas de sucesso (Moreira, 2009), que já ocorrem e ainda vão ocorrer nas salas de aula, trarão significativas contribuições para a escola necessária ao século XXI, e, obviamente, contribuições para uma educação mais democrática.

Acrescenta-se ainda a pertinência, na área educacional, de pesquisas na área da Educação Especial (Sanches & Teodoro, 2006). Aqueles que estavam relegados às condições do não-saber hoje têm muito a nos ensinar. A definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos e, conseqüentemente, a organização do ensino e o devido acompanhamento da aprendizagem, são procedimentos obrigatórios na escolarização das pessoas com deficiência. O esforço realizado, nesta área, refletirá no ensino regular, em função da melhoria da qualidade da educação pública. O elo entre essas vertentes da escolarização não é o compartilhamento do mesmo espaço educativo, mas antes a diferenciação da aplicação do currículo organizado por competências.

Concluimos nosso estudo, retomando a epígrafe que abre as conclusões (Chizzoti, 2003, p. 232), de que a pesquisa educacional constitui um “compromisso”, “uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social”, num percurso de descoberta.

BIBLIOGRAFIA

- Ahlert, A. (2007, maio). Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6). EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Acedido em 03 de fevereiro de 2014, em <http://www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf>.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-28). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, G. B. (2012). *Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de doutor, orientada por Sílvia de Mattos Gasparian Colello, São Paulo. Acedido em 01 de novembro de 2012, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-101512/pt-br.php>.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 45, 25-59. Acedido em 20 de janeiro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-46982007000100003.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30, 51-72.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo* (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. W. (2002). Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), 80-98. Acedido em 07 de setembro de 2012, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf>.
- Apple, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In A. F. B. Moreira, & T. T. Silva. (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (2ª ed., pp 39-57). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). (A. Faria, Trad.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad., edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barretto, E. S. S. (2012). Currículo e avaliação de políticas e políticas de ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 738-753. Acedido em 28 de julho 2013, em <http://www.cadernosdepesquisa.org/>
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300005&lng=en&tlng=en)
&lng=en&tlng=en. 10.1590/S0100-15742012000300005.

- Bernstein, B. (2003, novembro). A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 75 -110. Acedido em 30 de abril de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, B. (1984, maio). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26-42. Acedido em 07 de setembro de 2012, em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso.
- Berticelli, I. A. (2003). Currículo: tendências e filosofias. In M. V. Costa, A. F. Moreira, D. E. Meyer, G. L. Louro, A. Veiga-Neto, & R. H. Silveira (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (3ª ed., pp. 159-175). Rio de Janeiro: DP& A.
- Bobbitt. J.F. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didática Editora. (Original publicado em 1918).
- Both, I. J. (2001, julho-dezembro). Mais do que avaliar por competência cabe valorizar a capacidade criadora e empreendedora. *Revista Diálogo Educacional*, 2. Acessado em 11 de fevereiro de 2014, em <http://redalyc.org/articulo.oa?id=189118183017>.
- Bourdieu, P. (2012). *A reprodução* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani. (Orgs.), *Escritos de Educação* (5ª ed., pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. (2003). As categorias do juízo professoral. In M. A. Nogueira, & A. Catani. (Orgs.), *Escritos de Educação* (5ª ed., pp. 185-216). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1998). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DOU.
- Brasil. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental.
- Brasil. (1996). *Leis de diretrizes e bases da educação Nacional [LDB]*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental.
- Brasil. (1994). SAEB - Portaria n. 1.795, de 27.12.1994, formalizou a criação do Saeb.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

- Ceitel, M. (Org.). (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236. Universidade do Ninho. Braga, Portugal.
- Cohen, R. H. P. (2006). *A lógica do fracasso escolar: Psicanálise & Educação*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Cordão, F. A. (2013). Plano Nacional de Educação (PNE). *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, 22 (42), 11-27.
- Costa, M. V. (2003). Currículo e política cultural. In Costa, M. V. (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (3ª ed., pp. 37-67). Rio de Janeiro: DP & A.
- Dallabrida, N. (2012, maio). Bourdieu - Contestador da meritocracia escolar. *Jornal da Educação*. Acedido em 20 de janeiro de 2014, em [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1712#myGallery1-picture\(8\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1712#myGallery1-picture(8)).
- Delors, J. (Coord.). (1999). Os quatro pilares da educação. In *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (pp. 89-102). São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 181-206. Acedido em 10 de Dezembro de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-40362007000200002.
- DeSeCo/OCDE (2002). *Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements theoriques*. Acedido em 03 de dezembro de 2013, em http://www.portal-tat.admin.ch/desecco/desecco_doc_strategique.pdf.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação* (3 ed.). S. Paulo: Nacional.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78. Acedido em 20 de janeiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>.
- Dias, R. E. (2004). A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. *Revista Teias*, 9 (10), 1-12, 20. Rio de Janeiro: UERJ.
- Espírito Santo (Estado). Secretaria de Educação (2009). *Currículo Básico da Escola Estadual – Ensino Médio*. Vitória: SEDU.

- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134. Acedido em 02 de setembro de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>.
- Esteban, M. T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, 27(71), 9-17. Acedido em 23 de abril de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-32622007000100002.
- Étienne, R., & Lerouge, A. (1997), *Enseigner em collège et em lycée. Repères pour nouveau métier*. Paris: Armand Colin.
- Farias, F. R. (2007). O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2). Rio de Janeiro. Acedido em 19 de janeiro de 2013, em www.psicologia.ufrj.br/abp/.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Rev. Port. de Educação*, 19 (2). Braga. Acedido em 24 de fevereiro de 2014 em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielophp?Script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=pt&nrm=isso.
- Ferreira, N. S. C. (2002, março). Pierre Bourdieu e a Educação: um legado histórico a ser estudado. *Ciência e Cultura*, 28 (FCHLA 04, 111-125). Curitiba. Acedido em 20 de janeiro de 2014, em http://utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_2/FCHLA/FCHLA%2028/PDF/art%205.pdf.
- Forquin, J.-C. (1995). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures. Lusodidacta.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. Acedido em 16 de março de 2014 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-40142001000200013.
- Gardner, H. (2007). *Cinco mentes para o futuro*. Artmed: Porto Alegre.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1989). *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, S. R. (2012). O fracasso escolar: contribuições de Bourdieu. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá*, 1 (1), 142-148, ISSN: 2238-3865 142. Acedido em 03 de novembro de 2013, em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-KK3NhNXWBwJ:www.revsapiencia.ipora.ueg.br/index.php/pris/article/download/46/38+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>

- Goodson, I. F. (2005). *Currículo: Teoria e História* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. (2012). <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- Kliebard, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 23-35. Acedido em 04 de março de 2013, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>.
- Kuenzer, A.Z. (2004). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC* (30), 81-93, Rio de Janeiro.
- Lahire, B. (2003, setembro). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educ. Soc., Campinas*, 24 (84), 983-995. Acedido em 20 de setembro de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a12v2484.pdf>.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (R. A. Vasques, & S. Goldfeder, Trans.). São Paulo: Ática.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Laville, C., & Dionne, J. (2007) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Levin, H. M. (1977). A Radical Critique of Educational Policy. *Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consortium* (pp. 26-27). Califórnia:Stanford.
- Lopes, A. C. (2006, julho-dezembro). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 33-52.
- Lopes, A. C. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do Senac*, 27 (3), 1-20. Acedido em 10 de outubro de 2013, em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática* (2ª ed.). Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (1998). Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? *FDE - Série Ideias*, (8), p. 71-80. Acedido em 11 de outubro de 2012, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf.

- Luckesi, C. C. (1991). Subsídios para a organização do trabalho docente. *FDE – Série Ideias*, (11), 88-103. Acedido em 11 de outubro de 2012, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p088-103_c.pdf.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 716-737. Acedido em 28 de agosto de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0100-15742012000300004.
- Macedo, E. (2002). Currículo e competência. In A. R. C. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Macedo, L. (2008). *Competências na educação*. Acedido em 11 de setembro de 2013, em http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site25/File/competencias_na_educacao.pdf.
- Machado, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud et al., *As competências para ensinar no século XXI – formação dos professores e desafios da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2010, maio/ago). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), 31-54.
- Martinez, A. M. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In G. Rey (Coord.), *Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Cengage Learning.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 637-651. Acedido em 21 de abril de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>.
- Meirieu, P. (2001). *Aprender, sim... mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Méndez, Á. (2011). Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In J. G. Sacristá, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Org.), *Educar por competências – O que há de novo?* (pp. 233-264). Porto Alegre: Artmed.
- Menezes, A. C. S., & Araujo, L. M. (2011). Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *Caderno Multidisciplinar–Educação e contexto do Semi-árido Brasileiro: Currículo contextualização e complexidade: Elementos para pensar a escola no Semi-árido, 1*. Juazeiro/BA: Selo editorial RESAB.
- Minas Gerais (Estado). Secretaria de Educação (2007). *Proposta Curricular*. Belo Horizonte.

- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993, julho- setembro). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, 9 (3), 239-262. Rio de Janeiro.
- Moreira, A. F. B. (2009). *Currículos e programas no Brasil* (16ª ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. B. (Org.). (2008). *Currículo: questões atuais* (14ª ed.). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. B. (2003) A crise da teoria curricular crítica. In Costa, M. V. (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP& A.
- Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 65-81. Acedido em 28 de agosto de 2013, em http://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=antonio+flavio+moreira&hl=pt-BR&as_sdt=0,5.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007a). Currículo, conhecimento e cultura. In *Salto para o futuro* (Boletim 17, pp. 20-29). Acedido em 28 de agosto de 2013, em <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=antonio+flavio+moreira&btnG=&lr=>.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007b). Currículo, conhecimento e cultura. In *Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília.
- Moreira, M. A. (2006). Aprendizagem significativa subversiva. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 21, 15-32. Campo Grande-MS.
- Morin, E. (2004). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (2ª ed. rev.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (1996a). Epistemologia da complexidade In D. F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1996b). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 45-56). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moura, J. A. A. de. (2004). O método positivista nas ciências sociais: o viés na história da educação. *Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Acedido em 02 de fevereiro de 2014, em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT29.PDF>.
- Neto, J. L. H. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 91(227), 84-104. Brasília.
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, 23 (78), 15-36. Acedido em 21 de setembro de 2013, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso.

- Pacheco, J. A. (2008). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2012). *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas*. *Encontros de Educação*, promovido pela Secretaria de Educação do Governo Regional da Madeira, In: Portal da Universidade do Ninho, http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Acedido em 02 de março de 2012, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366/1866>.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 371-398. São Paulo. Acedido em 23 de janeiro de 2012, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200008>.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
- Paula, F. S., & Tfouni, L. V. (2009). A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 117-127. Acedido em 15 de janeiro de 2014, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&tlng=pt.
- Pérez Gómez, Á. I. (2011). Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In J. G. Sacristán (Org.), A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez. *Educar por competências – O que há de novo?* (pp. 64-114). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. (F. Murad: Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26. Acedido em 17 de julho de 2011, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01>.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Perrenoud, P. (1999b). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*, 11, 15-19.
- Petraglia, I. (2008). Educação complexa para uma nova política de civilização. *Educ. rev.*, 32, 29-41. ISSN 0104-4060. Acedido em 20 de dezembro de 2013, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>.
- Piaget, J. (1984). *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Summus.

- Pombo, O. M. (2003). O Insuportável Brilho da Escola. In A. Renaut et al., *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa* (pp. 31-59). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prefeitura Municipal de Betim. (2002). *Currículo por Competências: pensar e fazer juntos a formação na CEAN II*. Acedido em 15 de janeiro de 2014, em http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/referencial_curricular;03;20110315.pdf.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.
- Ricardo, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 605-628.
- Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências. *Educação Matemática Pesquisa*, 11 (3), 585-596. Acedido em 17 de julho de 2011, em <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. São Paulo: Editorial Presença.
- Rosendo, A. P. (2009). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Recensão*. Covilhã: Lusofia. Acedido em 25 de março de 2013, em http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorias_do_sistema_ensino.pdf
- Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristán (org); A. I. P. Gómez; J. B. M. Rodríguez; J. T. Santomé; F. A. Rasco; & J. M. A. Méndez. *Educar por competências – O que há de novo?* (pp. 13-63). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santomé, J. T.(2011). Evitando o embate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In J. G. Sacristán, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Org.), *Educar por competências – O que há de novo?* (pp. 161-197). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. L. C. P. (2009). A construção do currículo – a seleção do conhecimento escolar. In *Salto para o futuro*, ano XIX, (1), 10-14. Brasil: Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação.
- Santos, L. L. C. P. (2003). A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 11-13. Acedido em 12 de novembro de 2012, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742003000300002.

- Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-interdisciplinaridade. In N. Duarte, (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106. Acedido em 02 de março de 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Acedido em 21 de abril de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100016&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-81232000000100016.
- Silva, O. O. N. D. (2011). A cultura do produtivismo na área acadêmica: e como fica o rigor nas pesquisas qualitativas? *Revista Espaço Acadêmico*, 11(129), 176-183.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, M. R. (2008). *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Nova Iorque.
- Tavares, M. (2010). Historicidade e inovação: fundamentos filosóficos de alguns modelos de ensino. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologia*, 1 (3). Acedido em 14 de setembro de 2012, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1335/1088>.
- Teitelbaum, K., & Apple, M. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 194-201. Acedido em 5 de janeiro de 2014, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>.
- Teodoro, A. (2010). Políticas educativas: considerações breves sobre a transdisciplinaridade de um campo de estudo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 1. Acedido em 10 de setembro de 2013, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/129>.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Terigi, F. (1996, janeiro-junho). Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação & realidade*, 21(1) 159-186. Porto Alegre.
- Torres, R. M. (2005). *Que (e como) é necessário aprender?* (6ª ed.). Campinas: Papirus.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tyler, W. H. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino* (3ª ed.) Porto Alegre: Globo.
- Unesco. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos. *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (ED/90/CONF/205/1). Tailândia. Acedido em 20 de dezembro de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.
- Vygotsky, L. S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- Werneck, V. R. (2006, abr/jun). Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação das políticas públicas Educativas*, 14(51), 173-196. Acedido em 28 de maio de 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre. Editora: Bookmam.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623. Acedido em 15 de setembro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>.
- Young, M. (2009). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A- GUIÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PEDAGOGOS

O presente inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Destina-se a pedagogos. Visa recolher informação que permita averiguar de que forma o novo currículo por competências está sendo percebido pelos professores e praticado no cotidiano da Educação Básica, nas escolas da rede estadual do Espírito Santo.

I – Experiência profissional

- 1.1. Há quanto tempo trabalha na rede estadual?
- 1.2. Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?
- 1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

II – Roteiro para a entrevista a pedagogos

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?
2. Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?
3. Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.
4. Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?
5. Como define o conceito de competência?
6. Como é que o novo currículo por competências pode potenciar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?
7. Como poderá o novo currículo por competências potenciar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.
8. Considera que os professores, que coordena, tem percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?
 - 8.1. Como é que os professores manifestam as suas percepções?
9. Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planeamento, concretização e avaliação das atividades?
 - 9.1. Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?
10. Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

APÊNDICE B – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: Currículo por competências: desafios e possibilidades de implementação na rede estadual do Espírito Santo. Um caso em estudo.

Pesquisadora responsável: Maria Davina Pandolfi Marques

Informações sobre a pesquisa: Estamos realizando um estudo sobre a implementação do Currículo na rede estadual do Espírito Santo. Solicitamos a sua colaboração, respondendo a algumas questões, sobre este assunto. O objetivo desta pesquisa é analisar de que forma o currículo, que foi adotado em 2009, em toda a rede estadual de educação, está sendo compreendido e concretizado nas escolas. A sua participação é muito importante, pois contribuirá para a pesquisa, em relação ao tema abordado. Obrigada pela colaboração.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

I – IDENTIFICAÇÃO

(Assinale com um X ou complete.)

1. Dados Pessoais e Profissionais

a) Sexo: () Feminino () Masculino

b) Idade: _____

c) Disciplina(s) que leciona: _____

d) Total de anos a trabalhar na rede estadual _____

e) Carga horária atual _____

f) Ano(s)/Série(s) em que leciona _____

g) Situação funcional: () DT () Efetivo

2. Indique seu maior grau de instrução:

a) Ensino Médio b) Graduação c) Especialização d) Mestrado e) Doutorado

3. Considerando o ensino regular e a educação de jovens e adultos, nos dois últimos anos, você atuou (assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário):

a) Nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

b) Nas séries finais do Ensino Fundamental.

c) No Ensino Médio.

II – O novo Currículo Básico da Escola Estadual

Assinale com um X as afirmações corretas/adequadas.

4. Quanto ao processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003 (assinale com um X):
- a) Participei como professor-referência.
 - b) Participei sugerindo conteúdos das disciplinas.
 - c) Trabalhava na rede estadual, mas não participei em nenhum momento.
 - d) Trabalhava na rede estadual, mas não tomei conhecimento do processo de construção do currículo.
 - e) Não trabalhava na rede estadual.
5. Considero o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009:
- a) Adequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica.
 - b) Desadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica.
 - c) Outra opinião. Qual? _____

III – Pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual					
Por favor, assinale o seu grau de concordância para cada um dos itens explicitados, sobre pressupostos e especificidades do Currículo Básico da Escola Estadual .					
6. A educação é um direito de todos e como bem público não pode ser negado a ninguém.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
7. O aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações devem ser planejadas e executadas.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
8. Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
9. A diversidade deve estar presente no Currículo, respeitando o desenvolvimento biológico e cultural do aluno como sujeito da aprendizagem.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()

IV– Práticas relativas ao Currículo Básico da Escola Estadual					
Por favor, assinale o seu grau de concordância para cada um dos itens explicitados.					
Planejamento dos conteúdos disciplinares					
10. Conheço as principais alternativas metodológicas de minha disciplina, presentes no Currículo.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
11. Consulto o Currículo para selecionar as competências e habilidades relativas aos conteúdos que vou ensinar.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
12. Conheço as competências da disciplina que leciono.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
13. Compreendo o significado de competências e habilidades escolares.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
14. Considero-me preparado para desenvolver competências e habilidades nos alunos, na disciplina.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
15. O ensino por competências me leva a pensar no ritmo individual de cada aluno.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
16. Ao preparar minhas aulas, faço uma lista das habilidades a desenvolver nos alunos.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
Concretização das atividades letivas					
17. Considero que meu compromisso como professor é passar conhecimentos aos alunos.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
18. Não é da minha responsabilidade, como professor, a forma como cada aluno aplica os conhecimentos adquiridos nas aulas.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
19. Trabalho os conteúdos em função do desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
20. Desenvolvo competências nos alunos ao ajudá-los a aplicar o conhecimento teórico nas atividades escolares.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
21. As estratégias de ensino que utilizo contribuem para a conscientização e autonomia dos alunos.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
22. Em minha prática pedagógica, procuro um equilíbrio entre O QUÊ, COMO e POR QUÊ ensinar.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem					
23. Faço uso frequente da avaliação formativa para avaliar o processo da aprendizagem e não apenas o final.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
24. Integro atividades de autoavaliação de alunos no processo de ensino-aprendizagem.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()
25. Integro as atividades de heteroavaliação dos alunos entre pares, no processo de ensino-aprendizagem.	Concordo ()	Concordo em parte ()	Não concordo nem discordo ()	Discordo em parte ()	Discordo ()

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 01

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1. Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Comecei no Estado há 05 anos. Sempre trabalhei, mas no Magistério eu entrei mais tarde, porque fiz o curso de Pedagogia há pouco tempo.

1.2. Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

Atuo junto aos professores, em função da aprendizagem. Oriento o planejamento, o plano de aula, acompanho a aprendizagem dos alunos. Meu trabalho é mais próximo dos professores.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

Como eu disse, fiz Pedagogia já mais tarde. Tinha outra profissão e só há 05 anos fui para a escola. Nesses cinco anos, sempre trabalhei como pedagoga, nunca dei aula.

II – ENTREVISTA

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

É o norteador da aprendizagem, a partir do conhecimento prévio, o professor faz produzir um novo conhecimento. Para mim, ele precisa alinhar o conhecimento, organizar. E, também, acompanhar a aprendizagem dos alunos. Não é só uma questão de transmitir o conteúdo, precisa ver se o aluno está aprendendo.

2. Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Não participei em nenhum momento. No início, eu não trabalhava no Estado e quando eu entrei, só fiquei sabendo que as escolas iriam receber um currículo. Não sei como foi o processo de construção.

3. Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Acho adequado pela unificação, é uma possibilidade de unificar. Também é bom porque foi construído pelos professores. Quanto às competências e habilidades, responde ao contexto do momento. Estimula o aluno a reconhecer o conteúdo estudado no mundo ao redor.

➤ Você está implementando esse currículo?

Claro. À medida que é usado, os ajustes são feitos. É preciso que o professor entenda mais como funciona.

4. Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

A dificuldade é o professor colocar em prática. Debater a partir da prática. O professor não consegue definir com clareza as competências que quer desenvolver. Se não consegue compreender essa etapa, não coloca em prática.

5. Como define o conceito de competência?

As competências são macros, a partir das habilidades. Por exemplo, ler... ler bem até chegar à oratória. Possibilita a identificação das potencialidades dos alunos. O aluno usa os recursos que aprendeu. Por exemplo... em Ciências, o aluno aprende a cuidar do corpo, mesmo sem ser um profissional da saúde. O aluno tem a informação para usar.

6. Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

A escola precisa perceber as competências dos alunos e atuar na transdisciplinaridade. Levar os alunos além da escola, além de seu bairro.

➤ Como fazer isso?

Através de projetos, viagens, cinema, identificando o que pode ser desenvolvido e trabalhado, para levar o aluno além do que ela já tem.

7. Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

Pode a partir do momento que o professor o sistematizar, conhecer e utilizar.

➤ O currículo ajuda a aluno a aprender mais?

A melhora vem com a aplicação de metodologias, mas ainda temos dificuldades nisso. A sequência didática é um bom instrumento, mas o professor ainda não usa.

8. Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Ainda não. Predomina a tradição de aula, atividade. As especificidades são trabalhadas apenas nos projetos, de forma pontual. Estuda-se o currículo nas Jornadas de Planejamento Pedagógico, mas há dificuldade para colocar em prática.

➤ **Se eles o debatem, você não acha que eles conhecem os pressupostos e especificidades do currículo?**

Mas é como se não conhecesse. O professor sempre alega que não tem tempo, diz que o aluno não quer.

9. Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

Nos planejamentos, eu vejo que usam ao tratarem dos planos de ensino, principalmente quanto vão preenchê-los. Quanto à concretização, ainda não vemos acontecendo. Predomina o abrir o livro, estudar sozinho. Nas avaliações, ocorre com a ajuda do pedagogo. Se nós pedimos e cobramos, eles incluem uma habilidade no comando das questões.

9.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

Quando organizam projetos. Aí os professores apresentam as habilidades de cada disciplina. Mas, em todos os casos, é só uma questão de colocar no papel.

10. Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respectiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Vai ser incorporado à medida que é estudado. A mudança do professor ocorre com a troca de experiências entre eles.

ENTREVISTA 02

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1 Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Há 3 anos e meio como pedagoga. Trabalhei uma época atrás como professora de Matemática por 4 anos.

1.2 Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

São várias as funções, mas uma das principais é fazer a mediação entre professor e aluno e ensino aprendizagem. No papel, na questão maior que eu vejo é a questão da reflexão, é levar o professor a refletir... como que está, como que pode melhorar em relação a ensino-aprendizagem dos alunos, ou do aluno em particular. A gente também trabalha com alunos com dificuldade de aprendizagem, defasagem, alunos com problemas de comportamento. Então esse é o nosso papel, como que a gente pode melhorar essas relações principalmente para conseguir aquilo que é essencial no ambiente escolar que é a aprendizagem.

➤ **O foco é na aprendizagem?**

Aprendizagem significativa.

➤ **Quando você chega perto do aluno como pedagoga, você chega em função de quê?**

Um demanda que o professor já coloca. O aluno está tendo essa dificuldade, então ali eu chego até para saber, para conhecer, fazer uma entrevista, saber qual é a visão do aluno e a partir daí a gente faz a reflexão dos problemas com o professor, com o profissional de educação.

➤ **Na sala de aula você chega a ir?**

Chego. A gente visita, observa, anota e depois conversa com o professor sobre aquela aula assistida.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

Há 3 anos.

II – ENTREVISTA

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

Da aprendizagem, do aprender, levar o aluno a realmente aprender, aprender a aprender. Essa seria realmente a função nossa diante do cotidiano hoje, da nossa sociedade. Quer dizer, é levar o aluno a ter a necessidade do conhecimento, da aprendizagem ao conhecimento. A esse conhecimento formal, a tudo aquilo que a vida emerge, que tem como buscar, tem como interagir com esse mundo, então a aprender a aprender. Acho que essa é função principal do trabalho do

professor, a levar o aluno a ter autonomia na busca de seus conhecimentos. O professor é mediador disso.

2. Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Não participei, não estava na rede estadual na época.

➤ **Não tem conhecimento de como foi esse processo?**

A gente, como pedagoga na rede municipal, às vezes participava de alguns encontros que falava sobre o novo currículo, como estava sendo construído, mas não estudei ou sugeri nada.

3. Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Eu considero que sim porque, há muito tempo atrás, quando trabalhei como professora de Matemática, o que eu recebia? A grade curricular, ou seja, aquilo que eu tinha que trabalhar.

➤ **Uma lista de conteúdos?**

Uma lista de conteúdo, e quando se tem agora uma nova proposta, uma proposta de quê? Como que eu estou ali como professor. Quando se dá o conteúdo só para o professor, ele não tem a ideia para onde que vai caminhar, ou seja, ele que vai criar os objetivos dele, às vezes a gente percebia que eram muito mais objetivos de ensino e não tinham aprendizagem. Quando esse novo currículo vem com a ideia de competências e habilidades, realmente modifica muita coisa. O Currículo tem essa função, a função de guiar. E aí ele consegue guiar pensando... O professor pensa: eu estou aqui, dando essa matéria, não é apenas o conteúdo em si, mas quais as habilidades que eu preciso desenvolver nos meus alunos e quais são as competências. O que eu quero no final disso? E nisso, eu que estou acompanhando junto com os professores, percebo que muitos deles estão conseguindo entender isso, estão se achando melhor, estão melhorando até na questão da avaliação. A gente consegue acompanhar. Então olha aqui, eu ofereci isso para ele, quero ver se ele tem essa competência.

4. Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

A grande questão é que a gente não consegue chegar aos profissionais de educação.

➤ **Em virtude de quê?**

Há profissionais que não se desafiam na hora do aprender... tem o material lá... tem o livro... Acho que é a questão da mudança mesmo, mas a gente percebe que alguns profissionais acham que aquilo é só uma moda, não se apropriam da inovação. Fala de coisa sem ter o conhecimento necessário... sobre o real. Fala demais, mas sem ter o conhecimento de causa.

5. Como define o conceito de competência?

A escola, ela é formal, tem como objetivo o aprender. Aprender o que, dentro desse conhecimento? Então nós temos as Linguagens. Eu gosto até de falar como linguagens e não como Ciências. Até mesmo a Educação Básica, que é nossa competência, porque é uma educação que tem que dar base para esse mundo, para esse cotidiano. Todas essas disciplinas são linguagens no dia a dia. Esses alunos precisam perceber que precisam disso para se comunicar, para ser melhor no mundo, para adquirir essas competências. Em cada disciplina, em cada área da Ciência existem as competências que eu preciso dar conta. Essas competências são, por exemplo, no 1º ano, um tipo de competência, no outro, são outras... de acordo com a idade, com a série, ou seja, é você ser competente. É você saber, lá no 1º ano, em Língua Portuguesa, e até em outras, ler. Como que está, ele está em processo disso, como que ele chegou no final do ano, o que foi dado, como que foi dado, como ele conseguiu chegar.

➤ **O aluno vai se chamado de competente à medida que ele fizer o que?**

Quando ele realmente se apropria da leitura... é aplicar aquilo que aprendeu.

6. Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

Eu vejo que a primeira coisa é o profissional ter claro isso, qual é o objetivo. Porque, pra chegar até o aluno esse profissional que tem que perceber a importância do currículo. O documento coloca saberes e fazeres. A gente tem o saber... e aí? Como fazer? Isso tem que estar claro para o profissional, tem o saber e tem o fazer. Tem a questão do fazer, que às vezes eles não se colocam qualitativamente nessas questões. Por mais que a Secretaria tente, alguns professores não conseguem. Temos muitos professores que se desafiam. Eles dizem: é isso que se está propondo, então vamos ver o que a gente consegue e há realmente crescimento. Para chegar ao aluno, quem tem que fazer e compreender bem é o professor. Para o aluno foi importante, desde lá dos PCNs, porque antes a gente recebia só os conteúdos. Eu fiz o Magistério e o que tínhamos era a grade curricular. Como professor de faculdade eu perguntava o que é o currículo? Os alunos lembravam

do *curriculum vitae*, mas não lembravam do currículo como estrutura. Na pedagogia da educação, a primeira coisa que tem que vir na mente do profissional é: de onde vou partir. É o currículo que vai dar esse direcionamento, e como que isso é vago! Como professora, vi muitas alunas de Magistério dizendo que currículo é aquilo que é posto, sem muito significado. A educação é formal, tem uma diretriz e parece que não tem muito valor isso.

➤ **Isso pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos?**

Agora a escola pode potencializar o que o aluno já tem através da maneira como vai tratar o conhecimento e da metodologia que vai usar.

7. Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

Quando o professor entende como ele quer ir, de que forma ele faz para chegar, percebemos que o problema não é de aprendizagem, é de “ensinagem”. Se existe um caminho e o professor sabe como vai chegar ali, ou seja, em que eu quero que meu aluno seja competente agora, quais habilidades para chegar a essas competências. Se ele tem claro isso, e vai se organizando para isso, teremos aprendizagem com qualidade.

8. Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Alguns sim, outros não.

➤ **O problema é resistência ou a rotatividade dos professores?**

De um lado aqueles que dizem: “Já vou me aposentar, não quero mais nada de diferente.” O professor que se desafia é mais bonito, agradável, desejado, entusiasmado. Se não, vem a depressão, a dificuldade em lidar com o outro.

8.1 Como é que os professores manifestam as suas percepções?

Aqueles que já têm essa percepção, manifestam através da prática, no cotidiano escolar, da forma como é estruturado o plano de ensino e colocado.

9. Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

O pedagogo é que busca isso. Falamos com o professor para vermos como está no currículo. Quando tratamos do Plano de Ensino ou plano de aula, direcionamos para o currículo, como está posto lá. Acho interessante o currículo dizer qual a filosofia da rede, que estamos seguindo. É uma filosofia sociohistórica, temos que dar conta disso. Depois especifica a abrangência de cada área, e depois de cada disciplina. Relaciona conteúdos e competências e com isso tudo temos como analisar e ver como vamos dar conta disso. Nos planejamentos, nós discutimos isso. São muitas coisas para pouco tempo. Passamos alguns momentos com eles, mas não muito porque eles querem preparar aulas. Mas durante o ano eles conseguem dar conta.

➤ **Eles conseguem concretizar o que planejaram?**

Eles conseguem aplicar na sala de aula, nem todos. Há profissionais muito bons, é um crescimento contínuo. Mas há aqueles teimosos que entendem tudo que se fala, mas fazem o que querem na sala de aula. Alguns se negam a mudar. O pedagogo precisa de empatia. Professor que se desafia é fantástico.

➤ **E avaliação de competências?**

Nós fazemos. Às vezes eles colocam na prova o que eles querem dos alunos, as habilidades. Nós usamos as habilidades para chegar à competência, várias habilidades para uma competência.

9.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

Trabalham na área de conhecimento. O diretor é capaz de organizar o grupo e as atividades anuais de forma a contemplar as atividades propostas no currículo, formalizando como serão realizadas as ações. Há planejamentos semanais e encontros gerais onde se discutem os projetos, muitos já direcionados pelo gestor. Buscam desenvolver as competências propostas no currículo, como serão desenvolvidas. Por exemplo, alunos leitores, cada área se organiza para várias ações.

10. Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Percebemos mudança na educação. O começo é difícil, há reclamações, mas hoje quase não há questionamentos, acho muito válido o currículo. Já estamos falando uma mesma linguagem. A escola e a Secretaria sempre falam baseadas nesse documento, todos falam a mesma língua. É uma direção. Isso traz um caminho e uma segurança.

➤ **Mais alguma coisa?**

Currículo é importante. Precisamos colocar de modo claro: Professor estuda pouco, pensa apenas no conteúdo. Há mais resistência na relação entre professor e pedagogo do que entre professor e aluno. Assustei-me quando conheci a resistência do professor em relação ao trabalho do

pedagogo. É um desafio grande chegar perto do professor e refletir com ele sobre as mudanças necessárias.

ENTREVISTA 03

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1. Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Há 06 anos.

1.2. Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

A função do pedagogo é organizar todo o ano letivo da escola, acompanhar os professores e apoiá-los. O tempo destinado às questões de organização, mais burocrático, é grande, mas a minha função deve ser mais pedagógica.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

Apenas 01 ano.

II – ENTREVISTA

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

Mais do que mediador do conhecimento, é educador. Medeia conhecimento, transmite valores, avalia quanto que o aluno conseguiu desenvolver na prática em sala de aula.

1 Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Como professora de Inglês participei da construção do currículo. Momento de responsabilidade e estudo. Tivemos que avaliar de maneira macro o que seria interessante para ser aplicado nas escolas.

➤ Participou da seleção de conteúdos, habilidades e competências?

Sim, a gente avaliou o que tinha no currículo anterior e como ele poderia atender as necessidades reais. Então propusemos as mudanças.

2 Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Não é adequado. Porque temos diversas realidades e nem sempre o professor consegue entender como trabalhar essas habilidades e competências na sala de aula. Isso é um entrave para ser considerado adequado.

3 Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

Dificuldade na unanimidade de pensamento. Muitos professores ainda são conteudistas. Prática é antiquada, tradicional, a dificuldade é fazer o professor entender como trabalhar. Além disso, existe a diversidade de escolas: umas com mais recursos digitais. Professor que tem menos recurso encontra mais dificuldade.

4 Como define o conceito de competência?

Transformar habilidades em situações reais. Tudo que aprendemos, a gente desenvolve habilidades cognitivas, inatas ou desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Competência é quando eu transformo a habilidade em situação real. Desenvolver a partir do que se tem um novo.

5 Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

Potencializa à medida que amplia a visão de mundo do aluno. Se trabalhar a função e não apenas a estrutura daquilo que se ensina, fica mais fácil dele entender como utilizar. Fazer o aluno entender a utilidade é mais importante do que derramar muita informação. O resultado é a motivação e a autonomia. O que é muito difícil sem que o aluno queira. O currículo por competência tem esse objetivo: desenvolver alunos autônomos.

➤ Então depende mais do aluno do que do currículo?

Não é só isso. O currículo pode potencializar, mas de acordo com as respostas dos alunos.

6 Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

Quando o aluno transforma conhecimento, habilidade em ação, ele consegue, por exemplo, compreender um texto em qualquer disciplina. O conhecimento é um elo para o entendimento real de um assunto. Currículo por competência desenvolve o raciocínio lógico do aluno de modo que a ocorre a internalização do conhecimento.

➤ O currículo ajuda a aluno a aprender mais?

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Se aplicado de acordo com a metodologia proposta, sim. Mas ainda não chegamos lá.

7 Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Muito pouco. Acho que alguns nem conhecem esses pressupostos.

8.1. Como é que os professores manifestam as suas percepções?

Geralmente em reuniões de início de ano, em Conselho de Classe, em planejamentos e estudos realizados dentro da escola. Professor, eu me incluo aí, têm uma forma contraproducente de conseguir o que desejam, porque tudo é muito diluído, existem incoerências. Como vai se exigir algo que não tem elo, embasamento teórico. A falta de capacitação do professor é a causa da dificuldade. Penso que o professor consegue ser melhor ouvido quando ele entende o que está buscando. Quando entende o macro fica mais fácil, os fundamentos são importantes.

8 Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

Alguns aplicam, têm vontade de aprender. Ficar na mesmice é muito chato. Como coordenação pedagógica eu consigo ver que alguns professores entendem por que estão ali. Com que objetivo estão aí e onde querem chegar. Metodologia por competência é um círculo muito bem fechado, sei para onde vou, o que quero. Uns fazem com sucesso, outros têm dificuldades.

➤ De que forma eles aplicam o currículo nos planejamentos, as sala de aula e na avaliação?

Aqueles que têm se esforçado, eu vejo mais no planejamento. Parece que têm intenção de mudar o ensino a partir das habilidades de cada disciplina, mas na prática, não vejo muita coisa acontecendo. Na prova, aparecem questões ligadas aos descritores, já é alguma coisa.

8.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

As reuniões da Superintendência e as formações ajudam. Os professores-referencia e o alinhamento foram momentos de análise e discussão. O debate ocorrido mostra o quando os professores conseguiram entender o momento da elaboração do currículo.

9 Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Educação é sempre uma obra inacabada. Ainda há muito a ser feito. O resultado ainda não é satisfatório porque um grupo grande de professores ainda não entende o pressuposto do que acredita. Muita discussão sobre como avaliar. Metodologia por competência e nota são coisas divergentes. Não estamos preparados para avaliar por conceitos.

ENTREVISTA 04

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1 Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Há 6 meses

1.2 Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

Coordeno os professores, acompanho os planejamentos, na própria sala, acompanho aquele aluno que tem mais dificuldades, estou bem próximo dos meninos, sei tudinho sobre qual tinha mais dificuldade, qual com maior desempenho. Apesar do tempo bem curto que fiquei com elas (professoras), fiz acompanhamento bem de perto, não só coordenava o planejamento delas, ali individual com elas, eu acompanhava o trabalho na sala de aula, a apresentação de trabalho, acompanhava bem de pertinho, o tempo todo.

➤ Um trabalho pedagógico?

Sim, um trabalho pedagógico.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

Esse tempo mesmo. Apenas 06 meses.

II – ENTREVISTA

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

Eu sempre falava pra elas o seguinte, a dificuldade do aluno, o professor tem que ter ciência que ele vai pegar uma turma de aluno, numa sala, por exemplo, com 25 alunos, ele vai pegar o quê? 25 cabecinhas diferentes.

➤ **Qual o trabalho do professor em relação a essas cabecinhas diferentes?**

É trabalhar constantemente, investir naquele que tem dificuldade, não desistir nunca, trabalhar diferente, investir neles mesmo.

➤ **Para que serve um professor numa escola?**

Pra desenvolver habilidades, fazer com que o aluno aprenda, isso mesmo.

2. Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Não fazia parte da rede.

➤ **Não tomou conhecimento do processo?**

Como eu falei, só tenho 06 meses de trabalho. Não conhecia nada do processo.

3. Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Adequado, igual você está pedindo para justificar, eu já vou justificar. Eu acho adequado por elas planejam em cima, a gente fez o plano de curso, tem o currículo, elas planejam em cima do plano de curso. Então é adequado sim, às vezes elas acrescentam, dependendo da necessidade da turma elas acrescentam. Mas eu acho importante sim e adequado.

➤ **Pela estrutura que você conhece, de habilidades e competências, você acha que é funcional, vai dar certo?**

É funcional, sim.

4. Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

Acho que o desafio, é a falta de espaço. às vezes eles precisam de um espaço maior para desenvolver certa atividade e não conseguem. Eu acho que é um desafio que os professores enfrentam, inclusive o professor de Educação Física... mas eu acho que não há muitos desafios além desses, nessa escola.

➤ **Para desenvolver competências a escola está bem?**

Está bem... apesar dos espaços, mas eu penso que não há tantos desafios.

5. Como define o conceito de competência?

Igual eu falei no início, o aluno é competente a determinada coisa e a outra não é... então a gente tem que investir em cima dela, é uma habilidade que ele trouxe, que ele tem, o professor tem que investir, instigar ele cada vez mais. E competência é... da parte do professor também?

➤ **Não... O que é competência escolar? Quando que uma pessoa é competente? Quando ela consegue fazer o quê?**

Quando ele consegue passar para o aluno o que ele precisa, o que ele está necessitando naquele momento, ele é competente naquilo ali, e eu penso que, no meu turno, pelo menos a maioria deles ou todos praticamente, enfim, bem competentes... então eu penso que competência é passar para o aluno o que ele precisa saber, precisa assim, é um direito dele saber, independente dele conseguir acompanhar toda turma ou não...

➤ **E o aluno competente, na escola?**

É aquele que tem várias habilidades, que consegue acompanhar, que dá conta das atividades com facilidade.

➤ **Pensando nas disciplinas que a escola oferece, o que seria um aluno competente?**

Em Língua Portuguesa, é o aluno que produz com clareza, com coerência, há aluno que escreve sem coerência. Em Matemática, é fazer cálculos com facilidade, isto é o básico.

6. Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

O currículo ajuda a desenvolver porque os professores usam os Planos de Ensino ao planejar, esse foi feito a partir do currículo. Eu não trabalhei isso com eles, ainda, por isso não sei falar muito.

7. Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

O currículo facilita a aprendizagem, porque, desde que ele esteja usando o Plano de Ensino para planejar, facilita.

➤ **O Plano de Ensino é bom por quê?**

Porque ele sai do currículo. O currículo é o que a gente tem de desenvolver, trabalhar. O Plano de Ensino sai dele. O Plano de Ensino ajuda porque trabalha em cima da necessidade do aluno.

➤ **O alinhamento entre competência, habilidade e conteúdos melhora a aprendizagem do aluno?**

Melhora porque trabalha focado na necessidade do aluno, sem repetições desnecessárias.

8. Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Os professores daqui são experientes. Neste final de ano, vamos preparar uma avaliação diferente para alguns alunos, cada um tem um ritmo. Os professores têm preocupação em atender a necessidade daqueles que não acompanham o ritmo da maioria da turma. Isso faz parte.

8.1. Como é que os professores manifestam as suas percepções?

Eles manifestam através da fala, quando se preocupam com a situação dos alunos, perguntam-se sobre o que fazer e procuram a pedagoga e a diretora. Querem fazer algo para evitar a reprovação.

9. Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

Eu não tenho conhecimento do currículo. Eu percebo que usam o Plano de Ensino.

➤ **E na avaliação?**

Em todos os momentos eles aplicam, avaliam competências.

➤ **Não são apenas os conteúdos?**

Não, em todos os momentos, diariamente.

➤ **Quando se reúne com professores, vocês usam o currículo?**

Não. Só o Plano de Ensino.

9.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

O estudo do currículo no conjunto não existe, só o Plano de Ensino.

10. Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Minha opinião é que o currículo é importante para a escola, para a equipe e para os professores.

ENTREVISTA 05

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1 Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

5 anos e meio

1.2 Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

Aqui, a gente faz de tudo um pouco porque antes era só um pedagogo. Então a gente ajuda na organização, na decoração, ornamentação, na documentação, diários, pauta, reuniões, junto com a diretora elaborar reuniões, elaborar os planejamentos, no plano de ação da escola, quando tem os eventos, na maioria das vezes sou eu que coordeno ali na frente, eu e Judith, vou na sala com os alunos, passo aviso, converso com eles quando estão com nota baixa, a gente faz aquele apanhado...Depois no Conselho de Classe, a gente vai na sala conversar com eles, manda bilhetes pros pais, conversa com eles, toda vez que tem problema, além da coordenadora, eu converso, Judith conversa. Eu sempre estou em contato com eles, mas não é esse contato tão profundo não. A gente se relaciona mais com o professor, tem contato mais íntimo. Agora quando é um caso especial, faço relatório, o professor faz o rascunho, eu leio, acrescento, passo para Judith dar uma lida, vê se tem que acrescentar alguma coisa... para depois entregar para o pai.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

5 anos e meio...se não tivesse interrompido seriam 7 anos e meio.

II – ENTREVISTA

1. Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

A finalidade básica do trabalho do professor é ensinar. É dar aula, transmitir os conteúdos... acho que o trabalho é esse aí, mas está ligado a uma série de coisa. Ele acaba se envolvendo nos problemas dos alunos, acaba se envolvendo em todos os processos da escola. Mas a finalidade básica é sentar, planejar a partir do currículo dentro do Plano de Ensino, cumprir sua carga horária e fazer seu trabalho da melhor forma possível, Para isso a gente tem que tá apoiando, material didático.

2 Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Quando eu entrei na escola Princesa Isabel, como eu falei, quando voltei de Jaguaré é que eu conheci o currículo. Aí tinha encontro na SRE, a gente ia, era por área...

➤ **O encontro na superintendência era para...**

Era para discutir o que eles tinham mandado... os conteúdos e a gente acrescentava nos Planos de Ensino da gente.

➤ **E depois...**

E depois retornava para Vitória, a gente levava para a escola, os professores discutiam por área e a gente retornava, enviava para a Secretaria. Aí eu tirei licença e quando retornei já estava tudo pronto.

➤ **Você participou sugerindo os conteúdos?**

Sugerindo os conteúdos, nas habilidades e competências, a gente estudou o documento, mas foi tudo rápido porque logo eu tirei licença, não tive muito contato.

3 Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Eu acho ele adequado, muito bom, eu acho ele adequado. A dificuldade está sendo, o que eu falei, das pessoas entenderem o que essa habilidade, essa competência para o aluno. Perceber na sua sala de aula se o aluno está realmente dominando essa competência e habilidade, se ele está conseguindo. Planejar as avaliações, as provas em cima disso aí, colocar o currículo em prática ainda é um desafio.

➤ **Vocês estudam o currículo na escola, pegam o documento para estudar ou só usam o Plano de Ensino?**

Quando eu voltei, os encontros eram lá na Superintendência. Teve vários encontros, sobre as habilidades e competência, exemplos de como os conteúdos estão sendo trabalhados. Depois é que eu fui ter contato aqui na escola. Logo quando eu cheguei na escola, ele não me foi apresentado, foi apresentado o Plano de Ensino, todo bonitinho, encadernado. Aí depois nós refizemos tudo, porque um pouco estava em um formato, outros diferentes, um pouco tinha conteúdo, habilidades, mas tinha a metodologia de cada matéria para acrescentar, estava diferenciado um professor de outro, a gente unificou.

4 Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

O desafio acho que é colocar na prática, o professor entender realmente o que são essas competências e colocar em prática em sala de aula porque aí entram os desafios como eu falei, os fatores físicos, os fatores externos, a estrutura da escola, o problema que o aluno traz lá de fora. Porque tem muito desafio, a educação é um desafio constante. Então o desafio é esse, ele entender, pensar, planejar ... colocar em prática mesmo.

5 Como define o conceito de competência?

Acho que o aluno competente é aquele que depois de ter estudado determinado conteúdo, ele consegue colocar aquilo em prática

➤ **Competência então é...**

Através daquilo que ele aprendeu, ele consegue... através de sua competência é que ele demonstra sua habilidade. Às vezes eu faço confusão com isso aí... é... por exemplo, determinado assunto está sendo trabalhado... o texto... quando o aluno produz o texto, tem a organização, a coesão, a coerência... demonstra o quê? Que ele já está competente nisso ali. Tem a competência, já foi trabalhado, ele já consegue. Através de quê? Das habilidades, então ele já consegue produzir.

6 Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

Ajuda a entender como ele vai trabalhar... o professor não pode trabalhar do nada. Quando ele chega na escola, ele sabe que tem um currículo tem o Plano de Ensino, que a escola oferece. O que ele vai fazer? Ele vai sentar e construir sua rotina de trabalho, seu planejamento. É um pressuposto que ele tem pra trabalhar.

➤ **Como isso potencializa as competências e habilidades dos alunos?**

Sua rotina é em função do aluno.

7 Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

Claro que ajuda, o professor conhecendo seu aluno, planejando em cima do currículo, ele vai observar o quê? Onde está tendo falha, o que o aluno não domina, o que o aluno não trouxe... quando a gente recebe um aluno de outra escola, a gente vê claramente isso. Veio uma aluna de outra escola, já quase no meio do ano, o que a professor observou? Do 4º ano. Que ela ainda tinha dificuldade em ler, escrever e produzir. Então ela partiu para trabalhar a questão da produção de texto com ela, mais aprofundado que os outros. Porque os outros alunos já estavam bem além. Então quer dizer, com base no que ela planejou no currículo, ele observa a dificuldade

na sala de aula. É o que eu falei, o planejamento dela fica direcionado. E outra coisa, o currículo faz com que o professor aprofunde.

➤ **Por quê?**

Ele dá uma parte científica do conteúdo, uma parte teórica mais aprofunda. O professor diz: eu tenho que trabalhar isso aqui assim... assim... assim. Não fica no achismo.

8 Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Os professores conhecem isso, mas... tem aqueles que precisam melhorar mais. Tem aqueles que respeitam mais, que aceitam, que entendem mais. Inclusive quando eu estava iniciando aqui me ajudaram. Eu perguntava, tirava dúvida. E tem aqueles resistentes, não é que não conhecem

8.1. Como é que os professores manifestam as suas percepções?

Através dos estudos, das provas, nós fizemos um encontro aqui, a gente colocou no Datashow as provas dos alunos, o que mais eles tinham errado, em que habilidades e competências. Eles tinham que localizar. Então eles diziam com que conteúdo estava ligada aquela habilidade. A maioria manifestou que está entendendo. Conseguia discutir o assunto. Às vezes tem determinado conteúdo que você tem dificuldade de dizer que habilidade e competência está ali. Teve uma professora de Arte, ela é DT, que chegou para mim e falou: eu não estou conseguindo achar conteúdos que encaixam para essa competência. Ela foi procurando... na internet,... até que ela conseguiu, nos gráficos, nos mosaicos que estava dentro da competência de Arte, ela não conseguia achar, ela demorou achar.

➤ **Então ela estava planejando a partir de uma competência? Para desenvolver aquela competência ela foi em busca de um conteúdo?**

Sim, até que ela achou... na internet, ela conseguiu planejar e aplicar nos alunos de 1º ano.

9 Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

Olha como elas planejam: elas pegam os Planos de Ensino, que tem as habilidades e competências...

➤ **Elas não usam o currículo?**

Não, alguma vez que eu já vi com o currículo, mas na maioria elas pegam o Plano de Ensino. Uma usa bastante, tem uns que usam, mas a maioria não. A partir do Plano de Ensino eles elaboram a rotina, agora já usam a sequência didática, mas antes era a rotina. E como que ela vai avaliar, vai colocando a rotina semanal, às vezes até por mês...

➤ **E na concretização, na sala de aula, como conseguem desenvolver as habilidades?**

Acho que na sala de aula está faltando ainda colocar para o aluno que aquele conteúdo que ela está trabalhando está inserido naquela determinada competência e determinada habilidade. Nem sempre o aluno tem claro isso. Olha você tem que chegar no final, o que eu espero de você é que desenvolva essa habilidade e tenha essa competência. Acho que isso está faltando ainda.

➤ **E na avaliação, como aplicam o currículo?**

Olha, os instrumentos que chegam de lá para cá, de fora, da Secretaria, do Mec, é trabalhado, passado para o aluno, depois mostra o resultado, esse e esse conteúdo a gente vai ver novamente, não desenvolveram a competência que a gente esperava.

➤ **Você está falando da avaliação externa?**

Sim, da avaliação externa. Nas questões da avaliação da escola, do professor, eu acho que ainda falta um pouco a questão de passar para ele a questão dessa avaliação. As avaliações são feitas assim mais no tradicional.

9.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

No conjunto como? Estudo nós não fizemos. Só aquele para mostrar que habilidade e competência estão naquela questão. Teve apenas um estudo que as meninas usaram o material que veio da Superintendência.

10 Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Eu achei que evoluiu muito. Nos estudos que eu participei na Superintendência, muitas coisas que eu não sabia e aprendi lá. Habilidade e competência era uma coisa que eu não dominava bem. Aprendi lá... nos estudos. Os professores falando, as pessoas mostrando

➤ **Quer falar mais alguma coisa?**

Não, eu acho que mudou bastante. Muita coisa avançou, acho que o currículo foi uma vitória, só tem a melhorar.

ENTREVISTA 06

I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1 Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

28anos

1.2 Quais as funções de coordenação pedagógica que exerce?

Coordenação de Programa da Alfabetização e Assessoramento às séries Iniciais do Ensino Fundamental.

1.3. Há quanto tempo exerce funções de pedagogo?

II – ENTREVISTA

1.Qual é, no seu entender, a finalidade básica do trabalho do professor?

Sujeito responsável pelo processo de aprendizagem.

2. Em que medida participou no processo de construção do novo Currículo Básico da Escola Estadual, que se iniciou em 2003?

Técnico-referência do Ensino Fundamental no processo de construção do Currículo. Minha participação foi levando os professores-referência da nossa Superintendência para os encontros, seminários, colóquios da educação especial, educação ambiental e das relações étnicorraciais. Na Superintendência, organizei os encontros descentralizados com outros professores.

3. Considera o novo Currículo Básico da Escola Estadual, implementado desde 2009, adequado ou inadequado aos contextos de ensino e aprendizagem da Educação Básica? Justifique.

Considero que o currículo foi pouco discutido, pouco sistematizado com os professores, por isso a dificuldade de entendimento da proposta de organização por competências e habilidades. Foi muito difícil e doloroso tanto para os professores quanto para nós técnicos, que às vezes, quando questionados, não tínhamos respostas. Hoje está mais claro porque estamos mais preparados, tivemos que estudar muito.

4. Quais os desafios da implementação do Currículo por competências?

A compreensão de como é está prática pedagógica.

5. Como define o conceito de competência?

Algo que precisa ser construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Um aluno para alcançar as competências necessárias para seu avanço no processo de ensino-aprendizagem, a escola deve trabalhar com habilidades específicas, dando foco no que realmente precisa ser ensinado.

6. Como é que o novo currículo por competências pode potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, que frequentam a Educação Básica?

O novo currículo só potencializa o desenvolvimento dos alunos se for entendido pelos professores. Ele não pode ficar no papel, tem que ser transformado em prática pedagógica.

7. Como poderá o novo currículo por competências potencializar melhores resultados escolares dos alunos? Justifique.

O professor potencializando, fortalecendo a aprendizagem com certeza os resultados vão melhorar.

8. Considera que os professores, que coordena, têm percepção dos pressupostos e especificidades do novo currículo?

Alguns sim, outros ainda não, mas estamos caminhando. Percebo pelas falas, pelas atividades, práticas observadas no assessoramento.

8.1 Como é que os professores manifestam as suas percepções?

Quando planejam suas aulas e, especialmente, na sala de aula.

9. Considera que os professores, que coordena, aplicam, com frequência, o novo currículo por competências no planejamento, concretização e avaliação das atividades?

Aqueles que já compreenderam, tenho certeza que sim, conseguem alinhar planejamento, prática e avaliação, tudo caminha muito articulado. As áreas de conhecimento dão conta desse conjunto.

9.1 Como é que os professores trabalham, em conjunto, a aplicação do currículo?

Nas áreas, trabalham quando preparam projetos por área de conhecimento.

10. Qual é a sua opinião sobre a evolução do currículo e respetiva aplicação, na Educação Básica, na rede estadual de Espírito Santo, nos últimos cinco anos? Justifique.

Precisa ser revisado já com urgência. Novos documentos estão surgindo, como os direitos de aprendizagem do Ministério da Educação, para todos os níveis, em toda a Educação Básica. No

que avançamos foi porque nos dedicamos muito, estudando, participando de encontros de formação.

ANEXOS

Anexo 1 – Distribuição de competências, habilidades e conteúdos no CBEE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Expressão e comunicação • Dominar os instrumentos básicos da linguagem científica, entre outros: percepção, categorização, identificação, diferenciação, descrição, observação, comparação, explicação, argumentação, conceitos, pensamento lógico e crítico. • Interpretar esquemas, diagramas, tabelas, gráficos e representações geométricas. • Identificar e utilizar adequadamente símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica. • Consultar, analisar e interpretar textos de enfoque sociocultural e tecnológicos veiculados nos diferentes meios de comunicação. • Elaborar textos para relatar eventos, fenômenos, experimentos, questões-problema, visitas, etc. • Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de ciência, cultura, tecnologia e meio ambiente.	• Produzir relatórios de pesquisa. • Resolver situações-problema, utilizando-se de raciocínios lógicos e demonstrações. • Realizar as atividades com independência, utilizando-se de técnicas básicas de estudo (organização de material, consulta e registro de fontes, elaboração de roteiros, realização de atividades extras, elaboração de resumos). • Dominar os procedimentos da pesquisa científica e utilizar a pesquisa como meio de buscar, fundamentar respostas e contextualizar conceitos. • Respeitar a subjetividade e as diferenças socioculturais. • Reconhecer-se como sujeito coletivo, autônomo, participativo, solidário, que respeita e faz-se respeitar, relaciona-se, exerce a cidadania e a democracia. • Reconhecer-se como corpo que age, aprende, vive, interage, desenvolve-se, adapta-se e deseja, assumindo com responsabilidade a sua saúde e bem-estar e os demais. • Conhecer diferentes interpretações de senso comum e científicas sobre práticas sociais, como formas de produção, e hábitos pessoais, como higiene e alimentação. • Associar características gerais e adaptações dos seres humanos com o seu modo de vida e seus limites de distribuição nos diferentes ambientes, em especial nos brasileiros. • Conhecer as propostas de alcance individual ou coletivo, que visam à preservação e à implementação da saúde individual e coletiva.	EIXO CORPO HUMANO 1. Célula • Funções vitais 2. Morfofisiologia do corpo humano • Sistema digestório • Sistema respiratório • Sistema circulatório • Sistema urinário • Pele • Órgãos dos sentidos • Sistema nervoso • Sistema endócrino • Sistema reprodutor 3. Saúde humana e o ambiente • Conceito de saúde • Doenças dos sistemas humanos • Relação meio ambiente e saúde • Políticas públicas para a saúde 4. Genética • Conceitos

Fonte: SE (2009, Séries Finais, 2, p. 73).

Anexo 2- Estrutura de Plano de Ensino apresentada no Guia de Implementação do Currículo Básico da Escola Estadual

Plano de Ensino Anual

SRE _____

Escola _____

Disciplina _____ Área de Conhecimento _____

Professor _____ Série _____

1º BIMESTRE - Nº. de aulas previstas: _____				
Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos
Proposta de atendimento à demanda específica da turma, considerando o desempenho no ano anterior:				

Fonte: Currículo Básico da Escola Estadual (2009, p. 20).

Anexo 3 - Estrutura de Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO – 2013 - 1º TRIMESTRE					
IDENTIFICAÇÃO					
ESCOLA					
SÉRIE/ANO/ETAPA					
ÁREA DE CONHECIMENTO					
DISCIPLINA					
CARGA HORÁRIA					
PROFESSOR					
EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AValiação

Fonte: Escolas da Superintendência Regional de Educação de Linhares (2013).