

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS¹

Joseane Oliveira da Silva²

RESUMO: A partir de 1990, em discussões sobre a formação tanto na educação básica como na educação superior, a expressão 'competências' tem ganhado destaque no lugar antes ocupado pelo termo 'conteúdo', atribuindo-se à instituição escolar a função de formar para as competências e habilidades em detrimento da formação mediante a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Neste trabalho, de cunho bibliográfico, buscamos compreender como as orientações que visam formar para as competências se articulam à organização curricular e às avaliações em larga escala. Nossa reflexão toma como ponto de partida as políticas públicas educacionais que sofrem influências de organismos internacionais e documentos oficiais cujo foco está na formação para as competências. Philippe Perrenoud é um dos autores que fundamentam a pedagogia das competências que subsidiam as propostas curriculares a partir de 1990. Desse modo, o ensino, assim como as avaliações externas, deixaram de priorizar o conteúdo e adotaram matrizes curriculares que visam a comprovar competências e habilidades. Nessa perspectiva de ensino, o aluno deve guiar seu próprio aprendizado de acordo com seus interesses particulares adaptando-se às novas condições e exigências do mercado produtivo. Dos estudos realizados, podemos destacar que um ensino voltado para o desenvolvimento das competências pouco concorre para a aprendizagem de conceitos científicos e para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Em suma, as políticas educacionais formuladas a partir de 1990 afetam o ensino desde a seleção dos conteúdos até as formas de avaliação, pois têm como objetivo responder às necessidades de ajustar os sujeitos às demandas da sociedade vigente.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Orientações Curriculares; Ensino; Competências.

EDUCATIONAL POLICIES AND ORGANIZATION OF BASIC EDUCATION: THE TRAINING FOR COMPETENCES

ABSTRACT: From 1990, in discussions about the formation in basic education and in higher education, the expression 'competencies' has gained prominence in the

¹Artigo apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para o cumprimento das atividades exigidas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Doutora Maria Terezinha Bellanda Galuch do Departamento de Teoria e Prática da Educação.

²Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

place formerly occupied by the term 'content', being attributed to the school institution the function of training competences and skills to the detriment of educational background through learning specific contents of different areas of knowledge. In this work, from a bibliographical origin, we seek the understanding on how guidelines that seek educate to the competences articulate the curricular organization and the examination in wide scale. Our reflection takes as a starting point the public educational policies that are influenciaded from international organizations and the official documents that their focus is on training for skills. Philippe Perrenoud is one of the authors who founded the pedagogy of competences that subsidize the curricular proposals from 1990 onwards. Thus, teaching, as well as external reviews, stop to prioritize content and adopted curricular matrices that aim at proving skills and abilities. In this teaching perspective, the student should guide his own learning according to their particularities to adapt to the new conditions and requirements of the productive market. From the studies carried out, we can highlight that a teaching focused on the development of competences do not conducive too much to the learning of scientific concepts and the intellectual development of students. In sum, the educational policies formulated since 1990 affect the teaching, from the definition of contents to the forms of examination, because they aim to respond to the needs of adjusting the subjects to the demands of the current society.

Keywords: Educational Policies; Curricular Guidelines; Teaching. Skills.

INTRODUÇÃO

De acordo com Young (2007), a escola é uma instituição com o propósito específico de “[...] capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Nesse sentido, “[...] é imprescindível privilegiar um ensino que tenha como objetivo promover o desenvolvimento das funções complexas do pensamento” (GALUCH; SFORNI, 2008, p. 68). Logo, compreendemos que a escola deve voltar-se para o desenvolvimento humano, e não apenas à mera permanência do aluno na escola sem a garantia do acesso ao saber sistematizado.

Leontiev (2004) destaca que no processo de apropriação, os sujeitos reproduzem caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Conclui-se, então, que a apropriação é um processo educativo, e nesse processo os alunos adquirem conceitos que são generalizados para diferentes situações. Como expõe Eyng (2008), a apropriação consiste na

internalização pelos indivíduos dos objetos materiais e não materiais construídos pelo homem ao longo da história.

Essas afirmações reiteram o que defende Saviani (1984): a educação caracteriza-se por ser o meio pelo qual os indivíduos se apropriam da “[...] humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). Destaca-se, porém, que a educação não se reduz ao ensino, contudo, é um aspecto da educação que busca a socialização do saber sistematizado, a cultura erudita.

A ideia de que a escola é a instituição responsável pela formação das novas gerações, nos remete à reflexão sobre o fato de que, a partir da década de 1990 foram lançados diversos documentos oficiais orientadores para a organização curricular dos diferentes níveis de ensino que expressam anseios de organismos internacionais³ sobre a educação do século XXI. Nesse sentido, o ensino e as avaliações em larga escala, como por exemplo, a Prova Brasil, acabam tendo sua forma e seu conteúdo influenciados por propostas que interpelam pela formação de pessoas com capacidades e competências que se adequam às necessidades da sociedade atual.

Há que se destacar que a partir de 1990, de acordo com Santos (2015), em discussões sobre a formação tanto na educação básica como na educação superior, a expressão ‘competências’ tem ganhado destaque no lugar antes ocupado pelo termo ‘conteúdo’, atribuindo-se à instituição escolar a função de formar para as competências e habilidades em detrimento da formação mediante a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Este novo conteúdo de formação passa a ser objeto de pesquisa e de discussão em diferentes instâncias. Em 2014, por exemplo, foi tema do Fórum Internacional de Políticas Públicas *Educar para as Competências do Século 21*, realizado na cidade de São Paulo. Nesse evento enfatizou-se que, no momento atual, discutir o papel daquilo que não é cognitivo para o sucesso das crianças é a coisa mais importante que se pode fazer sobre a educação. Portanto, a preocupação é com os encaminhamentos para preparar as crianças para os desafios socioeconômicos, evidenciando a

³ Dentre esse organismos estão: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

importância da formação para as competências socioemocionais, ou seja, para as competências não cognitivas.

Essa preocupação vem ganhando cada vez mais evidência. Basta observarmos a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que propõe a reforma para o ensino médio. No parágrafo quinto do Art. 36 deste documento, é exposto:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Na Medida Provisória os aspectos socioemocionais são considerados no mesmo âmbito dos aspectos cognitivos. É uma proposta que responde à necessidade de desenvolver no aluno um conjunto de habilidades que envolve a capacidade de ser crítico, de trabalhar em equipe, de por em prática conhecimentos, valores e atitudes para solucionar problemas, compreender e gerir emoções, entre outros. Maria Regina dos Santos⁴, em uma transmissão audiovisual intitulada *Instituto Ayrton Senna – Competências Socioemocionais* no canal *Escola em Tempo Integral*, afirma que instruir para as competências trata-se de uma formação em que a curiosidade, perseverança e autocontrole para lidar com os conflitos de forma pacífica e otimista são essenciais para o sucesso dos alunos. Além disso, o aluno deve aprender a aprender, ou seja, a aprendizagem é resultado daquilo que o aluno produziu na medida em que a atividade educativa é orientada pelos interesses das crianças em detrimento dos conhecimentos produzidos socialmente (DUARTE, 2001a).

Refletir sobre as orientações contidas em documentos oficiais que expressam objetivos que estão relacionados à formação necessária na contemporaneidade para que os indivíduos possam se adaptar às condições objetivas é fundamental para que possamos compreender que, em última instância, o ensino não é autônomo e neutro. Nesse sentido, buscamos respostas à seguinte questão: como as orientações que buscam formar para as competências se articulam à organização curricular e às avaliações em larga escala?

⁴ Gerente de programas de educação formal do Instituto Ayrton Senna.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS

Como já afirmamos, com as orientações estabelecidas a partir de 1990 com a reforma educacional, o ensino, bem como as avaliações externas, por exemplo, a Prova Brasil, deixam de priorizar o conteúdo e adotam matrizes curriculares que visam avaliar competências cognitivas (SANTOS, 2015). Isso porque, de acordo com Bonamino citado por Santos (2015), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é alvo de interesses políticos, que visam introduzir suas concepções no sistema de ensino. Logo, o modo de avaliar é influenciado pelas políticas, bem como pelas intervenções de organizações internacionais (BONAMINO, 2002 apud SANTOS, 2015).

Qual a intencionalidade quando se coloca ênfase na formação para as competências? Segundo Santos (2015), a formação das competências responde ao objetivo de alinhar a educação escolar às novas exigências em relação ao perfil de trabalhador flexível, multifuncional e ativo, necessário ao capitalismo que, dada a divisão entre planejar e executar requer uma formação intelectual mínima. Ricardo (2010) faz a seguinte reflexão:

[...] a lógica das competências faz ver como inevitáveis a instabilidade do emprego e a precariedade do trabalho, decorrentes das imposições do mercado e das transformações econômicas atuais (RICARDO, 2010, p. 611).

De acordo com Fleury e Fleury (2001), competências consistem no conjunto de saberes necessários para o desempenho de uma tarefa. Já o dicionário Webster (1981), traz a seguinte definição para o termo competência:

[...] qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa (WEBSTER, 1891, apud FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Ricardo (2010) afirma que a noção de competência está relacionada a um saber-fazer, e conclui que tais competências:

[...] serão confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa, pois apenas a titulação, praticamente entendida como a qualificação, não é mais garantia de competência (RICARDO, 2010, p. 609).

A escola que prima pela formação de competências se direciona para o mundo econômico, à medida que visa atribuir sentido prático aos saberes escolares. Nesse sentido:

Um possível desdobramento dessa concepção é que o homem se torna um mero recurso, 'recurso humano', deixando de ser sujeito e passando a ser um objeto do capital moderno. É a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação e à remuneração (RICARDO, 2010, p. 610).

O Relatório Delors⁵, cujos trabalhos para a sua elaboração teve início em 1993, contou com a contribuição de especialistas de diferentes países, com o objetivo de traçar orientações de abrangências nacional e internacional. Foram estabelecidas seis linhas investigativas, todas relacionando educação a um tema pertinente, dentre eles: cultura, cidadania, coesão social, trabalho e emprego, desenvolvimento, investigação e ciência. Estas seis linhas se completam por três temas transversais: as tecnologias da comunicação, os professores e o processo pedagógico, e o financiamento e gestão (DELORS, 1998). No que tange à função da escola, o Relatório aponta que a educação deve ter por objetivo formar sujeitos capazes de se adaptar às transformações sociais e desenvolver competências com as quais as pessoas sejam capazes de atuar numa sociedade de riscos, conflitos e incertezas (DELORS, 1998). Além disso, o documento aponta que a educação deve ter como missão desenvolver no aluno capacidades que o permitam desempenhar o seu papel social como cidadão ou produtor. Duarte (2001b) afirma que “[...] o tipo de discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo” (DUARTE, 2001b, p. 80).

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, foram traçadas metas educacionais, dentre elas, a de implementação de sistemas para avaliar o desempenho global das escolas públicas do país (SANTOS, 2015). No relatório da conferência *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* está disposto:

⁵ *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido por *Relatório Delors*, foi coordenado por Jaques Delors e divulgado em 1996. O documento apresenta os quatro pilares para a educação como princípios fundamentais para a orientação de novas políticas educativas (CARVALHO, 2012).

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1998, p.4).

Além disso, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*, deixa claro, como destaca Libâneo (2016, p. 46) que a educação deve visar à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com “[...] o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados”, portanto, serve como instrumento de mudanças para o capitalismo globalizado. Sobre esta questão, também Duarte (2001b) manifesta suas crítica:

[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (DUARTE, 2001b, p. 71).

De acordo com Santos (2015), no Brasil, as propostas do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, apontavam para a necessidade de se estabelecer avaliações externas para verificar o desempenho das escolas, bem como para acompanhar as metas de melhoria na qualidade do ensino. Foi a partir desse período que a avaliação das competências, assim como a ideia de reformas educacionais e qualidade mínima começaram a ser reforçadas. No Relatório Delors fica clara a substituição da noção de qualificação para a noção de competências que se expressa em um dos pilares propostos: *aprender a fazer*.

[...] a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe (DELORS, 1998, p. 31).

O conceito de competência assumido pelo Relatório diz respeito à formação do homem apto para lidar com as novas condições e exigências do mundo do trabalho. De acordo com Santos (2015), o Relatório colocou o papel da escola sob

uma nova perspectiva, na medida em que atribui à educação a incumbência de solucionar problemas de naturezas variadas.

Segundo Duarte (2001b), a educação desempenha um papel importante, caracterizado por dois pontos: o primeiro relacionado à preparação de um trabalhador adequado aos novos padrões de exploração; o segundo diz respeito ao discurso sobre educação no plano ideológico. Duarte (2001b), citando estudos de Freitas (1995), afirma que a partir do momento que novas habilidades passam a ser exigidas do trabalhador, a educação torna-se objeto de atenção por parte das classes dominantes. O autor afirma que perante a lógica do capital, tal prática:

[...] também levaria ao acirramento da contradição, existente no capitalismo, entre, por um lado, a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (FREITAS, 1995 apud DUARTE, 2001b, p. 71).

Dessa perspectiva é possível inferir que, em vez de ter a função de promover às novas gerações a aquisição de conhecimentos, a escola passa a assumir a função de formar sujeitos com a capacidade constante de adaptação às mudanças do sistema produtivo (DUARTE, 2001b). Daí a necessidade de a formação primar pelo desenvolvimento das competências. Mas, como essas ideias se apresentam em teorias pedagógicas que respaldam propostas de práticas docentes?

PHILIPPE PERRENOUD E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Philippe Perrenoud é um dos autores cuja pedagogia vem subsidiando as propostas curriculares a partir de 1990, fundamentando a perspectiva do ensino para as competências. Perrenoud (1999) define competência como “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor). Outros conceitos da pedagogia das competências, segundo Duarte, seguem as seguintes ideias:

1- toda a aprendizagem que o aluno constrói sozinho é melhor do que o que é ensinado; 2- o aluno deve desenvolver um método próprio de aprender e não assimilar conhecimentos que já estão

socialmente validados e 3- o aluno deve aprender o que é atrativo (DUARTE, 2001, apud SANTOS, 2015, p. 97).

Perrenoud defende que:

[...] chega um momento em que os conhecimentos acumulados *não são mais suficientes*, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados (PERRENOUD, 1999, p. 32, grifos do autor).

O autor reitera que um simples erudito, incapaz de usar seus conhecimentos com discernimento diante de situações complexas, que exijam ações rápidas, não será mais útil do que um ignorante (PERRENOUD, 1999). Os conteúdos científicos são vistos como tradicionais e, portanto, como conhecimentos que não contribuem para a construção de atitudes competentes nos alunos. A análise crítica de Santos (2015) são fundamentais para entendermos esta questão:

Este modelo de formação de competências, ao reconhecer que uma pessoa é mais competente que outra, superior ou mais capacitada, **ajuda a justificar salários e condições de vida também diferenciadas, enfraquecendo a unidade da classe operária, que passa a competir entre si, neutralizando a luta pela transformação de uma realidade socialmente construída.** (SANTOS, 2015, p.145, grifos nossos).

Santos (2015) aponta que a proposta da pedagogia das competências leva ao entendimento de que para os proletários basta uma escola que moralize, sob o argumento de preparar os alunos para a vida. Isto fica claro quando Perrenoud (1999) coloca que a abordagem nas instituições escolares sobre a pedagogia das competências é recurso para preparar o aluno para a identificação de problemas e tomada de decisões; para isso, faz-se necessário “[...] uma pequena *revolução cultural* para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 54, grifos do autor), apontando que o papel da escola deve ser o de formar competências tanto para o mundo do trabalho como para a vida.

Em entrevista à Revista Nova Escola Perrenoud afirma que o método de ensino por transmissão é insuficiente, isso porque “Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele [...]” (BENCINI; GENTILI, 2000, p. 2). Para o autor, as competências dão subsídios à solução de problemas pertinentes, com eficácia, diante de uma série de situações, como, por exemplo, orientar-se em uma cidade usando o mapa, saber curar uma criança doente a partir da observação de

seus sinais fisiológicos, manipular medicamentos, votar de acordo com seus interesses, entre outros (BENCINI; GENTILI, 2000).

Ao discutir a relação entre o que é educativo e o que é escolar, Perrenoud (2003) afirma:

Limitar a escola à transmissão de saberes é desconhecer sua missão de civilização, com toda a ambigüidade 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 idéia de instrução (PERRENOUD, 2003, p. 21).

O autor dá destaque às práticas construtivistas e aos métodos pedagógicos capazes de criar situações de aprendizagem que dão prioridade a aprender “[...] a refletir, a formular hipóteses, a afrontar a complexidade do real no momento da aprendizagem [...]” (PERRENOUD, 2003, p. 24), isso porque, para o autor, é necessário que o aluno desenvolva competências adaptadas ao seu mundo (BENCINI; GENTILI, 2000).

De acordo com Perrenoud, o ensino pautado nas competências pode “[...] responder a uma demanda social dirigida para a adaptação no mercado e às mudanças [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Duarte (2001b) afirma que, diante disso, “[...] o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, e sim a capacidade de adaptação” (DUARTE, 2001b, p. 72). Nessa perspectiva, notamos a intervenção das orientações internacionais, na medida em que fica claro o objetivo de formar indivíduos que atendam às exigências do mundo do trabalho.

Os conceitos de Perrenoud, pautados em uma educação tão somente para a adaptação, vai na contramão ao que Adorno (1995) propõe. O autor coloca que a educação deve ter como foco a formação para a autonomia, a formação da consciência e reflexão crítica sobre a sociedade. Adorno (1995, p. 143) afirma:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Nesse sentido, vale destacar que, segundo Adorno (1996), a simples adaptação do indivíduo à sociedade consiste em pseudoformação. Em termos

educacionais, significa a adaptação da educação aos parâmetros culturais definidos pela indústria cultural. Dessa forma, a educação não trabalha e/ou aborda princípios que vão contra a manutenção do sistema vigente. De acordo com Adorno (1996), a pseudoformação é a forma dominante da consciência atual e dificulta o processo de formação real para a autonomia, porque não permite uma reflexão crítica sobre a realidade existente. Segundo o autor, para superar a pseudoformação deve-se garantir o desenvolvimento da autorreflexão crítica sobre o condicionamento social, evitando, dessa forma, uma educação meramente adaptativa.

Santos (2015) afirma que a escola que objetiva uma formação para a emancipação proporciona aos alunos a aprendizagem de conceitos científicos, porque o que se pretende “[...] não é a formação para a adaptação ou para a ignorância, mas para a superação das relações capitalistas” (SANTOS, 2015, p. 146). Libâneo (2016) afirma que as políticas educacionais, bem como as orientações curriculares internacionais, contrariam as funções emancipadoras do ensino, pois se voltam para conhecimentos práticos e habilidades visando à empregabilidade. Neste molde, a escola:

É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Quando Perrenoud (1999) afirma que a escola deve avaliar as competências, podemos perceber claramente a questão dos conteúdos relegados a um nível inferior. Assim diz o autor:

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de *exame de* competências, colocando-se todos os *concorrentes* na mesma linha de largada (PERRENOUD, 1999, p. 78, grifos do autor).

Com este aporte teórico, a escola dá prioridade a um ensino que objetiva “[...] construir e mobilizar competências para resolver determinados problemas” (SANTOS, 2015, p. 97). Portanto, a educação está inserida numa totalidade social, e “[...] vem se constituindo como um espaço favorável à transmissão dos

conhecimentos necessários ao processo produtivo e à cooptação das subjetividades” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVEZ, 2009, p. 5).

Libâneo (2016) afirma que as políticas educacionais internacionais descaracterizam o real papel da escola como lugar de formação cultural e científica e, por consequência, gera a desvalorização do conhecimento escolar.

Young (2007) coloca que essas políticas de caráter neoliberal⁶ têm por objetivo adaptar a escola às necessidades da economia, contrário à ideia de que a escola deve ter o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos chamados por ele de poderosos.

Nesse sentido, a educação que visa tornar o homem mais produtivo com vistas à adaptação ao modo de produção capitalista não o faz pensar para além da realidade existente, mas nos leva a refletir sobre o papel da escola na formação humana. Consideramos que a escola de qualidade é aquela que oferece as condições necessárias para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente, ou seja, “[...] cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Sabemos que questões que envolvem avaliação não são neutras, possuem interesses para além da aprendizagem dos alunos. Sobre a Prova Brasil, “[...] tanto as matrizes, quanto os descritores de competências almejados, são herdados do mundo do trabalho” (SANTOS, 2015, p. 45), na medida em que o capital busca mecanismos para continuar com o sistema vigente, e para isso busca fontes sociais para disseminar os interesses da classe dominante.

No que concerne às orientações internacionais para as políticas de avaliação externa, mantemos nosso foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mais especificamente a partir de 1990 com seu fortalecimento e as reformas iniciadas nesse período, destacando a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Esta avaliação é aplicada

⁶ O neoliberalismo defende a não participação do Estado na economia. A educação sob essa perspectiva passa a ingressar no mercado capitalista, deixando de ser parte do campo social e político. (SILVA, 2010).

censitariamente a cada dois anos, e tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2011). Esta avaliação em larga escala, com as reformas, deixou de priorizar o conteúdo, adotando matrizes curriculares que visam avaliar as competências cognitivas, fundamentadas em Perrenoud, no que tange à leitura, interpretação e resolução de problemas matemáticos. O primeiro aspecto de mudança na avaliação, segundo defensores da avaliação de competências sociemocionais, diz respeito à ênfase que passa “[...] de conteúdos memorizados para a avaliação de processos gerais de raciocínio” (PRIMI et al., 2001, p. 152).

De acordo com Santos (2015), é a partir de 2008 que o nome de Perrenoud começa a aparecer como teórico das competências nos relatórios do Saeb, apesar de seus conceitos já estarem presentes antes disso. Como já enfatizamos neste trabalho, para o autor, o currículo escolar não pode se reduzir a um núcleo cognitivo tradicional, enfatizado pelas provas que privilegiam o que ele chama de “aquisições facilmente mensuráveis”, e não levar em “[...] consideração competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social ou dimensão reflexiva” (PERRENOUD, 2003, p. 20). Para Perrenoud:

[...] o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. (PERRENOUD, 2003, p. 14-15).

O autor aponta que a avaliação tradicional que dá destaque aos conteúdos não pode determinar o sucesso ou o fracasso escolar; afirma, ainda, que os critérios de avaliação devem dar prioridade ao que ele chama de aprendizagens essenciais e duráveis,

[...] opondo-se à incorporação [...] de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra. A abordagem por competências deveria estimular a ir nessa direção (PERRENOUD, 2003 apud BENCINI; GENTILI, 2000, p. 23-24).

Santos (2015) aponta que o caráter censitário da Prova Brasil permite que o poder público exerça um maior controle sobre a escola. Além disso, as avaliações externas “[...] são importantes instrumentos de monitoramento e de controle por

parte do Estado, num contexto em que se almeja subordinar a formação escolar às exigências do modo de produção capitalista” (SANTOS, 2015, p. 46).

As avaliações se concentram ao final de cada ciclo de estudos: 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e não tem como objetivo avaliar a aprendizagem de cada aluno individualmente, mas o desempenho global de escolas e de um sistema de ensino. As disciplinas avaliadas são Português e Matemática, por serem:

[...] consideradas basilares para a compreensão das demais, e as **competências e habilidades selecionadas para serem avaliadas** são consideradas comuns entre todas as unidades da federação (BRASIL, 2011, p. 7, grifos nossos).

A Prova Brasil é composta pelas Matrizes de Referência que consistem:

[...] no conjunto de conteúdos (tópico ou temas) e **habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento**, que representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvimento ao final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p.7, grifos nossos)

Ou seja, são as matrizes que definem as habilidades que são avaliadas em cada etapa e área do conhecimento.

A Matriz de Referência se divide por descritores denominados de Competências que estão subdivididas no Objeto de Conhecimento. Tais matrizes são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e “[...] não avaliam todos os conteúdos curriculares, mas os que associam competências e conteúdos considerados básicos” (SANTOS, 2015, p. 29). Sobre o que é avaliado, Libâneo (2014) afirma que:

[...] os sistemas educacionais dos países emergentes, com o suporte de organismos internacionais, estabelecem o que o aluno fará em determinado nível de ensino de modo a ser medido no seu desempenho de competências. Ou seja, são medidas habilidades básicas, não o desenvolvimento conceitual de alto nível. (LIBÂNEO, 2014, p. 37)

De acordo com Libâneo (2014), esta forma de condução da avaliação a reduz a padrões técnicos e racionais, perdendo de vista a peculiaridade do ato educativo de formação humana, desenvolvimento intelectual e capacidade reflexiva. Enquanto Libâneo critica as avaliações centradas em competências, Primi (2001) coloca que uma questão tradicional que requer o uso da memória para resolvê-la exige que o

aluno aplique os conhecimentos previamente aprendidos. Por outro lado, a questão que exige do aluno competências propõe o uso do raciocínio diante das informações disponíveis nas questões; desse modo, o aluno não precisa recordar seus conhecimentos prévios, mas recombina os existentes de maneira nova (PRIMI, 2001).

Santos (2015) afirma que “[...] as avaliações do Saeb, a partir de 1997, procuravam mensurar o que é visto como útil para o uso social, em detrimento dos conhecimentos clássicos escolares” (SANTOS, 2015, p. 41-42). A Prova Brasil é:

[...] estruturada com base no modelo das competências, por escolha de um grupo que estava à frente do INEP, afinado com orientações internacionais. Os objetivos desses grupos eram influenciar o ensino nas escolas, direcionando a prática educativa de forma que as competências passassem a ser valorizadas. Em um momento de reformas educacionais, a avaliação transformou-se em um dos pilares indutores de mudanças curriculares e práticas pedagógicas. (SANTOS, 2015, p. 45)

As Matrizes de Referência da Prova Brasil, segundo Santos (2015), foram criadas por um grupo⁷ que tinha como base teórica o construtivismo⁸, o que justifica a avaliação ser organizada por competências e não mais por conteúdos. Primi (2001) afirma que:

[...] no trabalho das comissões compostas para elaboração dessas provas, os especialistas definem um conjunto de habilidades consideradas essenciais e, a partir delas, constroem os instrumentos de avaliação (PRIMI, 2001, p. 151).

Logo, podemos dizer que “[...] se as matrizes são estruturadas por meio de competências, este é o direcionamento para o trabalho escolar” (SANTOS, 2015, p. 45). Libâneo (2014), afirma que os:

[...] mecanismos de avaliação em escala que ignoram fatores intraescolares, especialmente as condições e práticas de ensino e

⁷ Composto pela equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), Maria Inês Gomes de Sá Pestana, Ana Lúcia Pedreira Jatobá, Luiza Massae Uema, Mariângela Figueiredo; Maria Cândida L. Muniz Trigo e por consultores do MEC, Iza Locatelli, Maria Inês Fini, Lino de Macedo e demais professores de diversas áreas (BRASIL, 1998b apud SANTOS, 2015).

⁸ O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, fazendo oposição às avaliações padronizadas e à utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno (NOVA ESCOLA, 1995).

aprendizagem, podem acentuar desigualdades sociais. (LIBÂNEO, 2014, p. 15).

Aqui, o autor refere-se a avaliações em larga escala que desconsideram questões intraescolares, como, por exemplo, as práticas de ensino e o nível de aprendizagem dos alunos que, por consequência, aumentam as desigualdades na medida em que não são garantidas oportunidades iguais de ensino e de verificação.

É fundamental destacar que as

[...] avaliações externas são expressão de transformação no mundo do trabalho, que acabam extrapolando as cadeias produtivas e chegam a todas as dimensões da sociedade, às escolas, inclusive (SANTOS, 2015, p. 68).

Nesse cenário, a escola se vê na obrigação de direcionar o ensino de acordo com orientações de políticas internacionais não lineares, mas transversais.

Coutinho (2012) afirma que um sistema de avaliação que se concentra em comprovar competências e habilidades de ordem meramente cognitiva reduz também a formação humana a partir da redução do currículo. Isso porque o currículo escolar restringe-se às competências necessárias exigidas pelos testes padronizados. Nesse sentido, de acordo com Coutinho (2012), o currículo posto em prática “[...] é aquele que será objeto de avaliação, acarretando a seleção de determinados tipos de conteúdos em detrimento da exclusão de outros” (COUTINHO, 2012, p. 23).

Na concepção de Perrenoud, em entrevista a Bencili e Gentili (2000), as avaliações internas da escola voltadas para verificação de aprendizagem não podem ser feitas a partir de testes com lápis, papel e tempo fixo, mas, precisam ser contextualizadas, contribuir para o desenvolvimento de mais competências, considerar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos. Desse modo, a correção não deve considerar erros que não sejam importantes diante da construção de competências (BENCINI; GENTILI, 2000).

Não podemos desconsiderar o papel fundamental das avaliações no que concerne ao estabelecimento de metas e verificação dos resultados com objetivo de regular o sistema de ensino (LIBÂNEO, 2014). Entretanto, o currículo atual, “[...] de proteção social visa oferecer um ambiente de integração e acolhimento social, com base em interesses e experiências comuns dos alunos, opondo-se ao currículo por disciplinas” (LIBÂNEO, 2014, p. 40).

Podemos inferir que as políticas formuladas desde 1990 interferem e afetam o funcionamento das escolas, bem como o ensino e as avaliações em larga escala. A educação, dessa forma, acaba se direcionando para uma formação que capacite os alunos para a resolução de problemas sociais em detrimento ao ensino de conteúdos que leve ao desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Ricardo (2010) afirma que, desse modo, o conhecimento se torna exclusividade do aluno e relativo. Nesse sentido, a apropriação não se volta para os conteúdos, mas a uma realidade que o próprio sujeito constrói na medida em que aprende a aprender. O ensino diante desta perspectiva não é resultado de um processo de transmissão de conhecimentos,, mas daquilo que o aluno produziu, ou seja, fruto de sua atividade atuante no mundo. Dessa forma, considera-se que a “[...] atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2001a, p. 37).

O aluno deve aprender a adaptar-se e desenvolver a habilidade de convivência pacífica, uma das capacidades que a sociedade atual demanda em razão dos conflitos que as condições objetivas favorecem (GALUCH, 2014). Dessa forma, o ensino valoriza a construção do conhecimento a partir do que o indivíduo possui, respeitando suas necessidades de acordo com sua realidade social e/ou cultura local. Ricardo (2010) afirma que a aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados faz com que:

[...] a compreensão da realidade seja sempre parcial e descontínua, de maneira que as ações desses indivíduos passam a ter como referência fundamental seus interesses e necessidades particulares (RICARDO, 2010, p. 612).

De acordo com a concepção do aprender a aprender,

[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências (DUARTE, 2001a, p. 36).

Aprender sozinho, nessa perspectiva, contribuiria para a autonomia dos alunos. Considera-se que o aprendizado como resultado de um processo de

transmissão não permitiria tal autonomia e poderia constituir um obstáculo para esse processo (DUARTE, 2001a).

De acordo com Duarte (2001a), há duas ideias associadas ao aprender a aprender:

[...] 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001a, p. 37).

Segundo Duarte (2001a), a pedagogia do aprender a aprender determina uma hierarquia de valor, do qual “[...] aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001a, p. 36).

O professor aqui não é mais aquele que transmite o conhecimento, mas ajuda a organizar o saber. Seu papel se restringe ao de guia e mediador, que deve acompanhar os alunos de forma isolada no seu processo de formação, já que o aluno é visto como elemento central nesse atual processo educacional. Esta concepção vai ao encontro do conceito de Perrenoud sobre o papel do professor. O autor afirma que não se deve pensar que dar aulas é o centro da profissão, é necessário que sejam reguladas situações de aprendizagens de acordo com os princípios pedagógicos construtivistas, e trabalhar no desenvolvimento de competências (BENCINI; GENTILI, 2000).

Em suma, o ensino está organizado de modo a valorizar as formas de aprender mais do que o próprio conteúdo, e esta forma de conduzir a prática pedagógica:

[...] acaba tirando o foco do ensino dos conteúdos fundamentais de cada área do conhecimento, que são estruturantes do pensamento dos estudantes (GALUCH; SFORNI 2008, p. 67).

Dessa forma, há a valorização dos conhecimentos espontâneos, e não dos conteúdos de ensino sistematizados. Portanto, é importante destacar que “[...] a luta contra o fracasso escolar passa, necessariamente, pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade [...]” (GALUCH; SFORNI 2008, p. 67), e que a escola é o lugar de saber sistematizado e da cultura erudita, logo cabe a ela socializar esse conhecimento. Contudo,

[...] as práticas ‘inovadoras’ acabam priorizando a forma em detrimento do ensino dos conteúdos das diferentes áreas do

conhecimento, cuja **escola** seria a **única instituição que poderia garantir aos alunos o acesso a tais saberes** (GALUCH; SFORNI 2008, p. 67, grifos nossos).

Essas práticas de ensino que se intitulam “inovadoras” nos remetem aos conceitos de Perrenoud no que se referem à formação para as competências, nas quais os conteúdos científicos são vistos como tradicionais, e não colaboram para a formação de atitudes competentes nos educandos, desvalorizando, dessa forma, a apropriação dos conceitos sistematizados. Nesse sentido, observamos que a pedagogia das competências defendidas por Perrenoud está relacionada com os conceitos escolanovistas e ao construtivismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das reflexões realizadas neste estudo, podemos inferir que as políticas formuladas desde 1990 interferem no funcionamento das escolas por meio de propostas apresentadas em documentos como *Relatório Delors* e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Ao analisar as orientações destinadas à educação, é possível afirmar que questões econômicas estão estritamente relacionadas às políticas educativas. Tal como afirma Libâneo (2014), a primeira antecede as formulações da segunda que, por consequência, recai “[...] nas formas de funcionamento das escolas, nos critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores, nas formas de avaliação do sistema, das escolas e das aprendizagens” (LIBÂNEO, 2014, p. 24). O discurso apresentado em tais documentos se caracteriza por ser:

[...] um discurso humanitário em que estão presentes termos ‘politicamente corretos’ como satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, educação para todos, pobreza, vulnerabilidade social, desenvolvimento humano, inclusão, qualidade de ensino, diversidade cultural (LIBÂNEO, 2014, p 19).

No entanto, essas propostas estão de acordo com as transformações ocorridas no mundo do capital e aos princípios neoliberais que objetivam uma escola para a satisfação das necessidades básicas com conteúdos mínimos. Compreendemos que a real intenção presente é a de propiciar formação mínima, pautada na pedagogia das competências que prioriza habilidades consideradas úteis para o uso social (SANTOS, 2015). Nessa perspectiva, a educação é esvaziada

[...] na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado (DUARTE, 2001b, p. 80).

Além disso, com tal forma de organização, o ensino é desqualificado e empobrecido, dado que o conhecimento vai se diluindo em meio às habilidades e competências.

Com tais propostas implementadas, a educação cumpre assim

[...] um papel de integração social, pois supre os pobres de conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, bem como de habilidades de sobrevivência [...] (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

Tais orientações adentram a organização curricular e a prática pedagógica por meio das políticas formuladas que têm na sua base conceitos da pedagogia das competências que tem como um de seus teóricos orgânicos Philippe Perrenoud. Vimos que, para o autor, os conteúdos tradicionais bem como sua transmissão são insuficientes para a formação de competências, uma vez que, para ele, o domínio de situações novas não ocorre somente com conhecimentos aplicados (PERRENOUD, 1999). Segundo Perrenoud, o aluno deve desenvolver sua autonomia por meio do aprender a aprender, ou seja, construir seu próprio conhecimento de acordo com aquilo que é de seu interesse, construindo assim competências adaptadas ao seu mundo. Nessa perspectiva de ensino,

[...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...] (DUARTE, 2001a, p. 37).

Duarte (2001a) afirma que é possível conceber uma educação que promova a autonomia intelectual e moral por meio da “[...] transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001a, p. 36). Entendemos que a concepção atual de ensino desvaloriza a transmissão do que é científico porque, quando o ensino objetiva resolver problemas sociais em detrimento das capacidades intelectuais (LIBÂNEO, 2016), não se

promove o desenvolvimento das funções complexas do pensamento (GALUCH; SFORNI, 2008).

As avaliações externas, como a Prova Brasil, também são influenciadas por organismos internacionais, suas matrizes e descritores são construídos visando avaliar competências e habilidades básicas no que tange à leitura, interpretação e resolução de problemas matemáticos. Segundo Primi et al. (2001), na medida em que avaliações externas objetivam avaliar competências, a educação também se encaminha neste sentido e, por isso, é fundamental considerar o impacto dessas avaliações na organização curricular e na prática pedagógica.

Está claro que as orientações propostas nos documentos internacionais norteiam as decisões tomadas em torno da escola. Acreditamos, assim como Libâneo (2014), que:

[...] fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de proteção à pobreza aliado a um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade podem agravar a injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola; [...] que currículos baseados apenas em práticas de integração e acolhimento social ou ações de assistência social estariam pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade do ensino, sonhando aos filhos de famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2014, p. 15).

A formação para as competências pode conduzir a escola à “[...] reduzir o ensino a um treinamento” e, nessa ótica, “[...] a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (RAMOS, 2001, p. 610, apud Ricardo, 2010, p. 131). Além disso, tais orientações:

[...] podem comprometer ideais históricos da luta por uma escola baseada na apropriação de conhecimentos em função do desenvolvimento intelectual dos alunos, contribuindo para conservar as condições mantenedoras da injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola (LIBÂNEO, 2014, p. 47-48).

Consideramos que a escola não pode perder de vista o trabalho com os conceitos científicos de forma sistematizada, fundamentais para o desenvolvimento humano, independentemente das circunstâncias e de interesses particulares (LIBÂNEO, 2016). Segundo Libâneo (2014, p. 49):

[...] a escola precisa ser vista como uma instituição cujo objetivo é promover aos alunos as condições para desenvolverem suas capacidades intelectuais através dos conteúdos e formarem sua personalidade. Deve ser vista como lugar de aprender a ciência, a cultura e a arte por meio da mobilização das capacidades intelectuais dos alunos, para além de sua experiência cotidiana.

Vale destacar que não estamos afirmando que o ensino deve desconsiderar os conhecimentos e condições pessoais de cada aluno. Por isso, apostamos num “[...] currículo baseado no conhecimento crítico e que incorpore as práticas socioculturais e introduza a diversidade social e cultural nos conteúdos” (LIBÂNEO, 2014, p. 45), ou seja, o ensino deve articular os conhecimentos universais com os particulares sem desconsiderar os saberes do cotidiano dos alunos.

Concluimos que é necessário compreender as políticas educacionais para entendermos por que o modelo atual de ensino é estruturado dessa forma e quais intenções estão aí implícitas. Como o currículo escolar é repleto de intenções, ele é pensado e estruturado tendo em vista o tipo de formação necessária para o seu contexto, ou seja, ao tipo de trabalhador que se quer formar. Embora essa seja a real intenção, os documentos usam um discurso romântico, de educação redentora e formação para competências úteis para o dia a dia. No entanto, tal discurso precisa ser interpretado dentro do contexto da formulação das políticas econômicas.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: **Revista Educação e Sociedade**, 1996, n. 56. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BENCINI, R.; GENTILI, P. **A Arte de construir competências**. Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, 2000. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/> Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. Medida Provisória. nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Livreto Explicativo: Prova Brasil – Avaliação de Rendimento Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CARVALHO, E. J. G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 17-54.

COUTINHO; M. S. **Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. p. 18-28.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed., São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, 2001a, n. 18, p. 35-41. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

ESCOLA, Nova. **50 questões básicas sobre Construtivismo**. Março, 1995. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/eduquim/construtquestoes.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

EYNG, C. R. **Acertando o compasso**: sobre a apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T.L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, Edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21**” (Comunicado de Imprensa). São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

GALUCH, M. T. B. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectiva de formação e práticas pedagógicas. 2014. 143f. Relatório de pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado)- Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____.; SFORNI, M. S. F. Enfrentar o fracasso escolar? Garantir o acesso ao conhecimento sistematizado!. In: ALTOÉ, Anair. (Org.). **Temas de educação contemporânea**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 57-74.

HOLANDA, F. H.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, v. 1, n.1, p. 122-135, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016

INTEGRAL, Escola de Tempo. **Instituto Ayrton Senna - Competências Socioemocionais**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mPdEkpATqss>>. Acesso em: 15 nov. 2016

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2^o ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: CUNHA, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abadia (Org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.13-56.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! . In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7875.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

SANTOS, J. E. R. dos. **Políticas de avaliações externas**: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais. 170f. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, S. D. **A influência neoliberal na educação**. 2011. 45f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.