

**O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE  
O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM EXERCÍCIO DE  
PROBLEMATIZAÇÃO**

**Iván G. Silva Miguel**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva Miguel, Iván Gregorio  
O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE O ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO: UM EXERCÍCIO DE PROBLEMATIZAÇÃO / Iván  
Gregorio Silva Miguel.-2014.  
111 p.; 30cm

Orientadora: Elisete M. Tomazetti  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2014

1. Enfoque por competências 2. Ensino Médio 3.  
Discurso 4. Governamentalidade 5. Tecnologia de  
governo I. Tomazetti, Elisete M. II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados Iván Gregorio Silva Miguel. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: ivansilvamiguel@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE O  
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM EXERCÍCIO DE  
PROBLEMATIZAÇÃO**

Elaborada por  
**Iván G. Silva Miguel**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

**Márcia Lise Lunardi, Dra. (UFSM)**

**Clarice Salette Traversini, Dra. (UFRGS)**

Março de 2014.

## AGRADECIMIENTOS

---

*A Vivi por siempre estar ahí, en las buenas, en las malas, en todas.*

*A mi madre y a mi hermana por el apoyo de siempre a pesar de lo que fuese.*

*A Guadalupe y a Juan Martín, por recordarme lo lindo que es ser niño y ojalá este trabajo pueda colaborar de alguna forma en su educación.*

*A la profesora Elisete, una orientadora, una compañera de viaje, alguien con quien siempre pude contar, una persona de esas que siempre voy a agradecer por haberme cruzado con ella en la vida.*

*A Liliana y a Simone por la ayuda, por el compañerismo, por la amistad.*

*Al grupo FILJEM por permitirme participar de ese espacio de pensamiento colectivo.*

*A las profesoras Márcia y Clarice por aceptar participar de este proceso.*

*A mi familia y a mis amigos que me apoyaron cuando decidí hacer la maestría.*

*A mis parceiros de escalada, por formar parte de mi “válvula de escape”.*

*A Juan Pablo por el asesoramiento con mi precario inglés.*

*A Santa Maria y a los santamarienses, por hacerme sentir en casa.*

No curso “Em defesa da sociedade”, ditado no Collège de France em 1976, dizia Foucault sobre a sua pesquisa:

[...] considero-me absolutamente obrigado, de fato, a dizer-lhes aproximadamente o que estou fazendo, em que ponto estou, em que direção [...] vai este trabalho, e, nessa medida, igualmente, considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 1999, p. 4).

---

O controle contínuo dos indivíduos conduz a uma ampliação do saber sobre eles, que produz hábitos de vida refinados e superiores. Se o mundo está a ponto de se tornar uma espécie de prisão, é para satisfazer as exigências humanas (FOUCAULT, 2012, p. 300).

## RESUMO

---

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM EXERCÍCIO DE PROBLEMATIZAÇÃO**

AUTOR: IVÁN G. SILVA MIGUEL

ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de Março de 2014.

Os propósitos desta pesquisa foram problematizar como o *enfoque por competências* no Ensino Médio brasileiro é posto em discurso; analisar as condições de possibilidade que propiciaram a emergência do mesmo e visualizar algumas alternativas referidas ao papel do docente dentro do sistema que promove esta abordagem. Levando em conta que os documentos oficiais e programas do Brasil vinculam-se às competências de diferentes formas desde há pelo menos vinte anos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, consideramos pertinente realizar uma análise que nos permitisse problematizar esta realidade partindo de um olhar inspirado pelo pensamento do filósofo Michel Foucault. Desde esta ótica tentamos visualizar como dito enfoque é posto em discurso e propomos a possibilidade de pensá-lo como uma *tecnologia de governo* dentro do *dispositivo escola*. Para isso realizamos uma pesquisa baseada em documentos internacionais vinculados à temática (projeto Tuning e informes da experiência europeia), documentos oficiais brasileiros (Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes Básicas e Diretrizes Centrais Nacionais para o Ensino Médio) e uma seleção de artigos da produção acadêmica brasileira. Posteriormente exploramos a construção da conjuntura que estabeleceu a paulatina entrada e a consolidação deste enfoque na educação brasileira. Considerando as mudanças no mundo do trabalho, as exigências que as novas configurações das empresas colocam na educação, a aparente necessidade da formação de trabalhadores empreendedores, que se adaptem a uma realidade que parece encontrar-se em constante transformação, e algumas políticas públicas que – segundo os próprios documentos oficiais – visam posicionar ao Brasil como referente dentro das novas configurações globais, construímos uma grade de análise que nos permitiu estabelecer algumas das condições de possibilidade para que as competências se assentassem no âmbito educativo. Com os autores Michel Foucault, Alexandre F. de Carvalho, Sylvio Gadelha, Alfredo Veiga-Neto, Peter Miller, Nikolas Rose e José G. Sacristán, dentre outros, procuramos construir uma análise que possibilite visualizar como o *enfoque por competências* no ensino médio brasileiro entra num regime de verdade que o coloca a serviço do sistema. Portanto, este trabalho analisa como o sistema neoliberal atual, valendo-se de *tecnologias de governo*, favorece a construção de subjetividades que o sustentem e o reconfigurem, de maneira a desenvolver estratégias e estruturas cada vez mais eficazes e eficientes, capazes não só de mantê-lo, senão também de melhorá-lo. Dentre essas tecnologias, focamos nossa problematização na escola, e particularmente no Ensino Médio brasileiro, mas tentando olhar não só para essa parte do aparelho escolar, senão também para a contextualização que favorece o desenvolvimento destas construções. Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa *Práticas Escolares e Políticas Públicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Palavras chave:** Enfoque por competências. Ensino Médio. Discurso. Governamentalidade. Tecnologia de governo.

## ABSTRACT

---

Master's Dissertation  
Postgraduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE DISCOURSE ABOUT BRAZILIAN HIGH SCHOOL: AN EXERCISE OF PROBLEMATIZATION**

AUTHOR: IVÁN G. SILVA MIGUEL

ADVISOR: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Date and Place of Defense: Santa Maria, 17, March 2014.

The purpose of this research is to problematize how the competency-based approach in Brazilian high schools is placed on discourse, analyzing the conditions that led to its emergence, and display some alternatives in reference to the role of the teacher within the system that promotes this approach. Considering that the official documents and programs in Brazil have been linked to competencies for at least the last twenty years with the enactment of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB, 1996), we consider relevant to conduct an analysis that will allow us to problematize this reality from a perspective inspired by the ideas of philosopher Michel Foucault. From this point of view, we will try to visualize how this focus is brought into discourse and we will propose the possibility of thinking of it as a technology device within the school. We carry out research based on international documents related to the topic (Tuning project and reports from the European experience), Brazilian official documents (National Education Plan, Act Basic Guidelines and Guidelines for National Central High School), and a selection of articles of Brazilian academic production. Later we explore the construction of the situation which established the gradual entry and consolidation of this approach in Brazilian education. Considering the changes in the labor world, demands that new configurations of companies place on education, the apparent need for entrepreneurial training of workers to adapt to a reality that seems to be constantly changing, and some public policies that - according to official documents themselves - intend to position Brazil as a reference within the new global settings, we built an analytical framework that allowed us to establish some of the conditions of possibility to establish competencies in Brazilian education. With authors like Michel Foucault, Alexandre F. de Carvalho, Sylvio Gadelha, Alfredo Veiga -Neto, Peter Miller, Nikolas Rose and José G. Sacristán, among others, we seek to build an analysis that enables to visualize how the competency-based approach in Brazilian high school enters in a regime of truth that places it at the service of the system. Therefore, this work analyzes how the current neoliberal system, using governance technologies, favors the construction of subjectivities that sustain it and reconfigured it, in order to develop more efficient and effective strategies and structures able not only to keep it but also to improve it. Of these technologies, we focus on problematizing the school, and particularly the Brazilian high school, but trying to focus not only on the role of the school, but also on the contextualization that favors the development of these constructions. This work is linked to the research Practices and Public Policy School of Post-Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM).

**Keywords:** Competency-based approach. High School. Discourse. Governmentality. Governance technology.

## RESUMEN

---

Disertación de Maestría  
Programa de Posgraduación en Educación  
Universidad Federal de Santa Maria

### **EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL DISCURSO SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA: UN EJERCICIO DE PROBLEMATIZACIÓN**

AUTOR: IVÁN G. SILVA MIGUEL

ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Fecha y lugar de la defensa: Santa Maria, 17 de Marzo de 2014.

Los propósitos de esta investigación fueron problematizar como el *enfoque por competencias* en el discurso de la enseñanza media brasileña es colocado en discurso, analizar las condiciones de posibilidad que propiciaron la emergencia del mismo, y visualizar algunas alternativas referidas al papel del docente dentro del sistema que promueve este abordaje. Tomando en cuenta que los documentos oficiales y programas de Brasil se vinculan a las competencias desde hace al menos veinte años con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, consideramos pertinente realizar un análisis que nos permitiese problematizar esta realidad partiendo de una mirada inspirada por el pensamiento del filósofo Michel Foucault. Desde esta óptica intentamos visualizar la puesta en discurso de dicho enfoque, y propusimos la posibilidad pensarlo como una *tecnología de gobierno* dentro del *dispositivo escuela*. Para ello realizamos una investigación basada en documentos internacionales vinculados a la temática (proyecto Tuning e informes de la experiencia europea), documentos oficiales brasileños (Plan Nacional de Educación, Ley de Directrices Básicas y Directrices Centrales Nacionales para la Enseñanza Media) y una selección de artículos de la producción académica brasileña. Posteriormente exploramos la construcción de la coyuntura que estableció la paulatina entrada y consolidación de este enfoque en la educación brasileña. Considerando los cambios en el mundo del trabajo, las exigencias que las nuevas configuraciones de las empresas colocan en la educación, la aparente necesidad de formación de trabajadores emprendedores que se adapten a una realidad que parece encontrarse en constante transformación, y algunas políticas públicas que – según los propios documentos oficiales – pretenden posicionar a Brasil como referente dentro de las nuevas configuraciones globales, construimos una matriz de análisis que nos permitió establecer algunas de las condiciones de posibilidad para que las competencias se asentasen en el ámbito educativo brasileño. Con los autores Michel Foucault, Alexandre F. de Carvalho, Sylvio Gadelha, Alfredo Veiga-Neto, Peter Miller, Nikolas Rose y José G. Sacristán, entre otros, buscamos construir un análisis que posibilite visualizar cómo el *enfoque por competencias* en la enseñanza media brasileña entra en un régimen de verdad que lo coloca al servicio del sistema. Por lo tanto, este trabajo analiza cómo el sistema neoliberal actual, valiéndose de *tecnologías de gobierno*, favorece la construcción de subjetividades que los sustenten y lo reconfiguren, de manera de desarrollar estrategias y estructuras cada vez más eficaces y eficientes, capaces no solo de mantenerlo sino también de mejorarlo. De esas tecnologías, nos enfocamos en problematizar a la institución escolar, y particularmente en la Enseñanza Media brasileña, mas intentando observar no solamente hacia esa parte del aparato escolar, sino también hacia la contextualización que favorece el desarrollo de estas construcciones. Este trabajo se vincula a la línea de investigación *Prácticas Escolares y Políticas Públicas* del Programa de Pos Graduación en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM).

**Palabras clave:** Enfoque por competencias. Enseñanza Media. Discurso. Gubernamentalidad. Tecnología de gobierno.



## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1 – Escolhas da pesquisa.....	22
Tabela 2 – Materialidade da pesquisa.....	23
Tabela 3 – Competências Gerais para América Latina, definidas pelo projeto Tuning América Latina.....	46

## SUMÁRIO

---

<b>ABORDANDO À EDUCAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS</b> .....	<b>15</b>
1.1 A INSPIRAÇÃO NAS IDEIAS FOUCAULTIANAS .....	15
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	20
1.3 A ENGENHAGEM DA PESQUISA.....	22
1.3.1 <i>Documentos internacionais</i> .....	26
1.3.2 <i>Documentos oficiais brasileiros</i> .....	27
1.3.3 <i>Produção acadêmica brasileira</i> .....	28
<b>CAPÍTULO II – O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E SUAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL</b> .....	<b>32</b>
2.1 ERASMUS, SÓCRATES E COMENIUS, E A SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM PERMANENTE. ....	33
2.2 O ACORDO DE BOLONHA, O PROJETO TUNING E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA GLOBAL .....	39
<b>CAPÍTULO III – O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO: UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO</b> .....	<b>51</b>
3.1 A GOVERNAMENTALIDADE E A EDUCAÇÃO .....	58
3.2 AS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO .....	77
3.3 A ATERRISAGEM DAS COMPETÊNCIAS .....	85
3.4 EDUCAÇÃO, COMPETÊNCIAS E EMPREENDEDORISMO .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>96</b>
SOBRE A MATERIALIDADE E A UTILIDADE QUE LHE DEI.....	97
O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE CONTRACONDUTAS .....	99
ENTRE SEM BATER, NÃO ESTÁ CHAVEADO .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>

## ABORDANDO À EDUCAÇÃO

---

Esta pesquisa de mestrado surge como uma tentativa de entendimento e de contribuição à discussão sobre a inclusão do *enfoque por competências* na educação. O mesmo existe há alguns anos nos diferentes âmbitos educativos abarcando os distintos níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), assim como também as mais variadas áreas (documentos internacionais, documentos oficiais, âmbito acadêmico, etc.).

Desta forma, dado que possuo uma licenciatura, no caso, em Educação Física, sou afetado e sou parte dos que constroem dito discurso e é por isso que senti a necessidade de olhar para ele, analisá-lo e problematizá-lo. Isto é, cada ator educativo forma parte do sistema construído pela sociedade, tanto de maneira geral, como cidadão, quanto de maneira particular e dentro do sistema educativo quando exerce sua função como educador. Por esta razão, acredito que resulta impossível não sentir-se afetado de alguma forma e por causa de essa ação (a de ser afetado) não emitir alguma reação. No meu caso, dita reação constituiu-se numa tentativa de pensar sobre a inclusão do *enfoque por competências* na educação.

Envolvido em certo *regime de verdade*<sup>1</sup>, dada a minha situação profissional no momento, me aproximei ao *enfoque por competências* a partir de cursos que fiz na faculdade onde trabalhava no Uruguai. Dita contextualização fez com que aceitasse o discurso associado a este como verdadeiro sem realizar uma análise com a profundidade devida. Não quero dizer com isto que tal discurso não tivesse validade, senão que minha posição naquele momento foi de aceitação quase tácita, influenciado pelo entorno, pela situação laboral e pelo meu desconhecimento parcial do tema. Nesse particular contexto, abracei a ideia e comunguei com ela.

Desde essa aproximação construí a primeira versão do projeto de mestrado, que apresentei à Organização dos Estados Americanos (OEA) com o fim de concorrer a uma bolsa

---

<sup>1</sup> Embora o tema da verdade será retomado várias vezes na dissertação, considero importante esclarecer que falar de verdade segundo uma visão foucaultiana significa aceitar que a mesma não é algo fixo ou irrevogável, senão que se trata de uma construção discursiva que produz um *regime de verdade*, o qual é marcado pelo contexto socio-histórico e os diferentes jogos de poder que atribuem aos enunciados que conformam essa construção discursiva o estatuto de verdade. Assim, a verdade é construída, produzida mediante procedimentos que cumprem determinadas regras, que permitem a difusão e a circulação de determinados enunciados, e que sancionam outros impedindo-lhes circular. Tudo isto numa relação de ida e volta com o poder, onde a verdade é sustentada por ele e ele se nutre dos efeitos que ela gera.

para estudar no Brasil. A partir de então, aquela posição que parecia firmemente constituída começou a mudar e uma visão idílica das competências como a solução sagrada dos problemas da educação foi dando lugar a uma necessidade de entender, de problematizar tal discurso, cuja ênfase recai nos seguintes temas: saber, saber fazer e saber ser.

Com o intuito de desenvolver um tipo de pesquisa como a sugerida por Gadelha (2009, p. 159, grifos nossos), que “evidenciasse a articulação dessa noção (*a das competências*) com as novas formas de governo dos indivíduos e coletividades” foi que esta dissertação começou tomar a forma, que hoje a caracteriza, colocando assim em discussão não um juízo de valor sobre as competências e sua inclusão no campo educacional, senão uma problematização – no sentido foucaultiano da expressão – sobre como o discurso do *enfoque por competências* é posto em funcionamento na educação e, portanto, colocado nesse jogo de verdade<sup>2</sup> que procura “dizer o discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 7). Para isto considere a possibilidade de olhar para dito enfoque como uma *tecnologia de governo*, trabalho que será feito ao longo desta dissertação.

Os limites da pesquisa circunscrevem-se ao Ensino Médio brasileiro, e a uma análise do discurso do *enfoque por competências* nos documentos internacionais escolhidos; na legislação educacional brasileira que se refere à área; e, também, da produção acadêmica brasileira dos últimos cinco anos, considerando dez artigos pertinentes e representativos da temática.

Esses documentos são parte de uma série de discursos sobre o tópico, uma vez que projetam orientações sobre as práticas dos atores educativos, os quais por sua vez, colaboram também na instauração do enfoque desde suas práticas efetivadas nas escolas, nas universidades, na produção acadêmica, etc. Isto é, estes atores colaborarão no seu dia a dia, de

---

<sup>2</sup> Foucault utiliza a expressão *jogo de verdade* para denominar “um conjunto de procedimentos que conduzem a determinado resultado, que não pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, como válido ou não, vencedor ou perdedor” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 423). Ou seja, certo discurso se posiciona como verdadeiro quando a sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam enunciados e sancionam outros considerando-os falsos. Assim, a verdade é construída mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz, os quais, também são os que a sustentam (CASTRO, 2009, p. 421-424). Nessa *aprovação* de certas verdades e *supressão* de outras, é fundamental a conceitualização do que Foucault denominou *vontade de verdade*. Esta “apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje” (FOUCAULT, 1996, p. 17), assim como também relaciona-se diretamente com o saber (e, portanto, com o poder) e como este é “valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” pela sociedade (Ibid.).

uma forma ou outra, com práticas e enunciados<sup>3</sup> que começaram a formar parte do discurso geral sobre o *enfoque por competências*.

Ou seja, a relação entre os discursos produzidos nos diferentes níveis compõe uma complexa rede que interatua constantemente produzindo novos enunciados, os quais, por sua vez, contribuirão à transformação contínua de ditos discursos e à construção de novas redes discursivas.

Inspirado numa concepção foucaultiana de *problematização*, onde a mesma é entendida como "o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)" (FOUCAULT, 2010, p. 242), procurei compreender a produção do discurso vinculado ao *enfoque por competências* no ensino médio brasileiro e como ele é acionado diariamente pelos diferentes atores da educação.

A preocupação principal desta dissertação não é centrar-se em dicotomias que gerem perguntas do tipo: a entrada do *enfoque por competências* no Ensino Médio brasileiro é positiva ou negativa? Ao contrário, aproximando-me da visão de Miller e Rose (2012) procuro analisar como essas políticas que "sempre parecem estar rodeadas de tentativas mais ou menos sistematizadas de julgar seus vícios ou virtudes", acabam se posicionando no discurso, e, portanto, na prática, movimentando-se e transformando-se segundo as próprias avaliações que recebem por parte dos diferentes sujeitos que com elas interagem, mas por fim, construindo-se e reconstruindo-se a cada passo que dão (Ibid., p. 42).

Desta forma, segundo os mesmos autores, as críticas recebidas e/ou as falhas das *tecnologias* vinculadas à *governamentalidade* não são vistas por ela como algo negativo, senão, pelo contrário, como ocasiões que propiciam possíveis reformulações do processo de governo. Reformulações estas que procurarão torná-lo mais efetivo e versátil (Ibid., p. 28).

Desde a minha vinculação com a Filosofia da Educação, tento distanciar-me, mas sem afastar-me, de maneira de olhar desde uma posição que me permita colaborar na compreensão

---

<sup>3</sup> Falo aqui de enunciado no nível de descrição arqueológica explicitado por Castro (2009, p. 136), ou seja, entendendo eles "não segundo quais regras é possível construir novos enunciados, mas como aconteceu que somente tais enunciados tenham existido e não outros", e também não remetendo eles a "uma instância fundadora, mas apenas a outros enunciados para mostrar suas correlações, suas exclusões" (Ibid.).

do problema. Um afastamento no sentido explicitado por Noguera-Ramírez quando falando sobre a noção de governamentalidade criada por Foucault encontra nela a chance de “salir de la interioridad de las instituciones, funciones u objetos hacia la exterioridad de las prácticas, tácticas y estrategias que establecen sus condiciones de posibilidad” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 27)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tradução minha: “sair da interioridade das instituições, funções ou objetos para a exterioridade das práticas, táticas e estratégias que estabelecem as condições de possibilidade”

# CAPÍTULO I – CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

---

## 1.1 A inspiração nas ideias foucaultianas

---

Como afirmei na introdução, minha visão acerca do enfoque das competências foi mudando desde minha entrada no PPGE/UFSM. Talvez o fato de eu vir da área da Educação Física, fez com que a minha primeira aproximação à temática fosse desde um olhar primordialmente instrumental, particularidade que, poderia afirmar, caracterizou a minha graduação.

Dita graduação aconteceu no final da década de 1990 no Uruguai, onde apesar do Instituto Superior de Educação Física ser vinculado historicamente às ideias de esquerda, contava nessa época com um grande número de docentes formados no período da ditadura instituída em meu país entre os anos 1973 e 1985. A formação daqueles *sujeitos professores* esteve tingida das prescrições do regime ditatorial, o que fez com que visões carregadas de instrumentalismo e destituídas de conteúdos para além da instrução caracterizassem dita sujeição e, portanto, marcasse toda uma geração de estudantes universitários<sup>5</sup>.

A isto devo acrescentar a minha situação profissional no momento da elaboração do projeto de mestrado. Eu me encontrava trabalhando no Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), faculdade privada de Educação Física no Uruguai, o qual, naquele momento, adentrava-se num processo de reformulação do currículo, implantando o *enfoque por competências*. Inicialmente, nos parecia que tais ideias e princípios “vinham de cima”, no entanto, hoje, inspirado pelas ideias foucaultianas, percebo que foi produto de toda uma conjuntura, não só presente no Uruguai, senão em nível regional, obedecendo a construções requeridas pelo mercado e consolidada mediante diferentes instâncias que involucraram não só à direção senão também a todos os professores da época, estudantes e outras pessoas pertencentes à instituição.

---

<sup>5</sup> Com esta afirmação não estou dizendo que não existissem posições de resistência implementadas por aqueles sujeitos professores, tanto na sua função nessa época quanto na sua fase de estudantes, senão que ressalto a circunstância sócio-histórica em que eles se formaram como docentes e como isso colaborou na sua subjetividade enquanto profissionais.

Esta construção conjunta foi marcada principalmente pela oferta de seminários e cursos prévios à introdução do novo programa, que foram destinados mais para a formação e entendimento de dito enfoque do que à discussão, por parte do coletivo docente, sobre os argumentos para aderir ou não a tal discurso. Assim, ministraram-se palestras e cursos de introdução, metodologia e avaliação, principalmente direcionados à compreensão e apropriação da nova mecânica por parte do corpo docente da faculdade. A partir destes, conformaram-se grupos que desenharam o esqueleto da proposta. Estas equipes, formadas por docentes e membros da direção, deram à proposta maior credibilidade e garantiram uma porcentagem quase total de aceitação do programa final.

Nessa mesma época surgiu para mim a oportunidade de concorrer para uma bolsa de mestrado no Brasil, a partir de um programa da OEA em parceria com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), e foi então que decidi apresentar um projeto que me possibilitasse estudar sobre o *enfoque por competências* na educação como uma possível pesquisa de mestrado. Dada a minha aproximação à temática naquele momento, foquei o projeto numa visão de aceitação da abordagem e pretendi procurar a possibilidade de estudar as confluências que existiam nesse sentido nos países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) para a implementação da abordagem.

Ao chegar à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ser recebido pela coordenadora do grupo Filosofia, Culturas e Ensino Médio (FILJEM), Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti entrei em contato com leituras mais vinculadas à área da Filosofia da Educação, entre elas, alguns textos da obra de Michel Foucault.

Dali para frente a minha vinculação com o autor foi cada vez maior, em parte levado pelo enfoque do grupo de pesquisa, em parte pelo interesse que sua obra me despertou. “Vigiar e Punir”, “A Ordem do Discurso”, “Segurança, Território e População”, assim como outros textos, foram passando pelos meus olhos e afetando tanto meu projeto, quanto meu pensamento.

Noções novas como as de *governamentalidade*, *tecnologia*, *jogo de verdade*, *dispositivo*, *relação poder-saber*, *biopolítica*, *biopoder* e outras, possibilitaram-me visões diferentes e inquietantes sobre perguntas que antes de me aproximar às leituras de Michel Foucault não tinham tido maior relevância no meu perfil profissional nem em minha vida, de forma ampla.



Pouco a pouco fui percebendo que as ideias semeadas em mim pelas leituras não poderiam não influir na minha escrita, já que aquela visão do *enfoque por competências* em educação que eu tinha, havia sido modificada mais uma vez. Analisar um projeto educativo, tão abrangente como o do enfoque por competências, sem considerar algumas visões resultantes do encontro com a obra do filósofo, não seria sincero comigo mesmo, embora isso acarretasse ter que aceitar novas mudanças e, portanto, ressignificações do projeto.

Apesar de Michel Foucault não ter se dedicado especificamente à educação, sua obra nos deixou inúmeras portas abertas para refletir sobre o tema. Considerar a análise de um tema vinculado à educação inspirado num enfoque foucaultiano implica, entre outras coisas, supor a possibilidade de ter que quebrar com algumas visões estabelecidas e socialmente aceitas sobre as instituições educativas, assim como também estar disposto a abandonar determinadas crenças ou supostas verdades.

Desta forma, uma das principais mudanças que aconteceu na minha forma de olhar para a escola foi começar a considerar a mesma como uma instituição disciplinar que forma parte do sistema, construindo subjetividades e sendo constituída pelas mesmas e as suas práticas. Esta maneira de enxergar a instituição escolar não tinha acontecido ainda nem na minha vida de aluno, nem na de acadêmico, nem na de docente.

Gadelha (2009, p. 174) convida-nos a deixar de lado intenções de ler a obra de Foucault rigidamente, a quebrar os nossos próprios limites estabelecidos pelo respeito a tal figura, e assim começar o que poderia ser chamado de uma conversação com ele no sentido de permitir-lhe nos ajudar a pensar sem deixá-lo pensar por nós.

Ele assinala, também, que hoje em dia existem possíveis provocadores que fazem com que os atores educativos discutam sobre educação desde visões voltadas para a biopolítica e a governamentalidade (Ibid., p. 207). No caso desta pesquisa, procurei pensar como o discurso do enfoque das competências é posto em funcionamento, principalmente naquilo que se refere ao Ensino Médio brasileiro.

Estou me referindo a essa problematização não “sob a lógica da contradição” (Ibid., p. 210) ou da dicotomia entre duas perspectivas, entre o bom e o ruim, entre o bem e o mal, senão que apesar de estar consciente das estratégias de governamentalidade do sistema, construir instâncias que permitam pensar e atuar sob a forma de *microlutas*, que de certa

forma refutem a exclusão dos indivíduos “da tomada de decisões relativas ao domínio público” (Ibid., p. 212).

Afirmar que a escola é uma instituição disciplinar, que pode funcionar como um dispositivo de segurança, onde existem jogos de poder – saber que assujeitam os indivíduos que a frequentam, implica olhá-la desde uma visão problematizadora.

Foucault define o termo *tecnologia* como uma forma de acrescentar as noções de estratégia e tática ao conceito de dispositivo, entendendo este como prática, (CASTRO, 2009, p. 412). Levando isto em conta, considereirei o *enfoque por competências* como uma *tecnologia* dentro do dispositivo escola<sup>6</sup>, baseando-me na ideia de Foucault de que os “procedimentos de poder há que considerá-los como técnicas [*tecnologias*]” (FOUCAULT *apud* CASTRO, Ibid.)<sup>7</sup> e que existe “uma verdadeira tecnologia do poder ou, melhor, dos poderes, que têm sua própria história” (Ibid.)

Consequentemente, procurei pensar junto com o conceito de *contraconduta* de Foucault (2008a, p. 266), e o da *função-educador*, definido por Carvalho (2010, 2013), em certas alternativas nas quais o docente, pelo fato de formar parte do sistema, tenha a chance de procurar outras formas de trabalho que favoreçam transformações não explicitadas nos programas estabelecidos por dito sistema. Isto valendo-se em parte dessa informação privilegiada que ele tem por causa de pertencer à estrutura, assim como também por saber-se o profissional capaz de, adaptando-se às regras, habilitar contingências que permitam condutas que caminhem numa direção contrária a aquela para a qual o sistema direciona.

Foucault (2008a, p. 266) definiu *contraconduta* “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”, ou seja, de ir contra o que se espera ou o que se manda, como “essa trama específica de resistência a formas de poder que não exercem a soberania e que não exploram, mas que conduzem” (Ibid. p. 263-264). Essa quebra na direção que a *contraconduta* provoca, é geradora de crises, e crises por sua vez, são produtoras de mudanças.

Com o fim de contextualizar dita definição, o autor refere-se à institucionalização do pastorado e à complexidade estrutural que este mostrou desde os começos do cristianismo.

---

<sup>6</sup> Esta afirmação será demonstrada no capítulo III.

<sup>7</sup> As referências de Castro (2009) à coleção Ditos e Escritos foram impossíveis de ser procuradas na fonte, já que as mesmas referem-se à edição francesa, a qual segue uma ordem cronológica, sendo que a tradução desta ao português segue uma ordem temática (CASTRO, 2009, p. 18)

Estas características possibilitaram a produção de ações, atividades, comportamentos, movimentos, enfim, práticas contra hegemônicas sustentadas, entre outras coisas, pelo dimorfismo estrutural entre clérigos e leigos dentro da igreja medieval, pelas vinculações desse pastorado ao governo e ao poder político, e, por último, pela incorporação do modelo judicial à igreja, através da confissão e da possibilidade dessa instituição de aligeirar as penas daqueles que infringissem a lei (Ibid., p. 267-269)<sup>8</sup>.

Se pensarmos na governamentalidade como essa arte de conduzir as condutas, e na escola como um dispositivo que funciona nesse sentido, talvez possamos imaginar a um docente que não necessariamente aja segundo o que se presume, senão que justamente pelo fato de possuir um determinado status dentro da instituição escolar, assim como também de deter determinados conhecimentos sobre o funcionamento e a estrutura da mesma, possa, desde essa posição privilegiada, pensar e gerar alternativas que lhe permitam exercer sua profissão de outras maneiras, e, portanto, construir outras experiências educativas para ele e seus alunos. Um docente capaz de produzir *contracondutas* através das suas práticas.

Carvalho (2010, p. 81-82) pensa em formas alternativas de tornar-se sujeito-professor e a partir delas abrir possibilidades de *experiência* dentro da escola. Baseando-se no conceito de *função-autor* que Michel Foucault define no texto *O que é um autor?* (2001)<sup>9</sup>, Carvalho define a *função-educador* como:

[...] um tipo determinado de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de saber-poder, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e ampliação dos espaços de suas relações (2008, p. 5).

Nesta função, o docente pode procurar novas formas de experiência dentro do contexto educacional, construindo renovadas instâncias de formação humana, que permitam a ele e aos seus alunos, novas maneiras de *subjetivar-se* como tais.

Nessa mesma linha de pensamento, o autor descreve um docente que não está preocupado por fazer uma revolução dentro da instituição escolar, senão que se ocupa das

<sup>8</sup> Foucault realiza uma análise que apesar de em suas palavras ser denominada como um “sobrevôo”, adquire uma profundidade que vai além das necessidades e intenções desta dissertação, vide Foucault (2008, p. 266-285).

<sup>9</sup> Para um aprofundamento no conceito de *função-autor*, vide Foucault (2001), Carvalho (2008).

ações concretas e localizadas no contexto da própria escola, capazes de gerar mudanças tangíveis que produzam subjetividades ativas através da potencialização da relação com a verdade (CARVALHO, 2013, p. 10-11). Ao mesmo tempo, deve procurar-se revisar “posturas perpetuadas pelos sujeitos que ocupam a função-educador” (Idem., 2008, p. 5) através da produção de acontecimentos que apesar de simples em aparência, possibilitem rupturas ou *brechas* na estrutura institucional.

Foi assim que tentei pensar esta pesquisa, como uma reflexão sobre o discurso da abordagem das competências, que servisse como uma provocação, um elemento que de certa forma incomodasse e, portanto, convidasse a pensar sobre dito enfoque como uma prática que, apesar de instituída no sistema educativo, possa ser utilizada como geradora de oportunidades de exercer o nosso papel docente de maneira atenta, reflexiva e consciente, e a partir disso, talvez pensar em alternativas que estimulem práticas de liberdade tanto para professores como para alunos.

## **1.2 Problema de pesquisa e objetivos**

---

Desde aquelas primeiras ideias que conformaram o projeto inicial, aconteceram fatos que foram mudando o meu modo de pensar o discurso das competências inserido no discurso educacional. As aulas das quais participei no mestrado, a orientação, as práticas com os colegas, as conversações com os autores através de seus livros, e um sem fim de fatores a mais, transformaram meu modo de pensar e me levaram a percorrer outros caminhos, que me impulsionaram a uma tentativa de aproximação diferente a este tema tão complexo.

Tudo isso decorreu num problema de pesquisa que se resumiu em duas perguntas fundamentais, que guiaram esta pesquisa, mas sem atá-la, senão permitindo-me encontrar caminhos na procura, não de esclarecer uma verdade, mas de tentar pensar, digamos, de outra forma, sobre o discurso das competências no Ensino Médio brasileiro.

Ou seja, pensar um problema inspirado pelas ideias foucaultianas me fez compreender que as coisas não sucedem seguindo uma linha de acontecimentos correlativos, e que determinados eventos que iriam acontecer (e aconteceram), levariam à pesquisa por caminhos que no começo pudessem não ser os esperados.

Para aceitar isso foi necessário romper com concepções que ao longo da minha vida foram me formando até os dias de hoje. Essa concepção da linearidade dos eventos, das causas e das consequências, funcionando como estradas de só uma direção; essa concepção que nos faz crer que existe apenas uma maneira de enxergar o contexto sócio-histórico que é aquela que respeita a ordem linear dos eventos. Essa concepção que me acompanhou durante quase todo meu processo educativo, e hoje, sob esta inspiração do pensamento foucaultiano, perde cada vez mais o seu sentido.

Portanto, as perguntas desta dissertação são:

Quais os fatores que fazem com que o discurso do *enfoque por competências* seja colocado num jogo de verdade no campo da educação posicionando-o como verdadeiro?

Sendo uma tecnologia de governo, como opera esse discurso do *enfoque por competências* no discurso sobre o Ensino Médio brasileiro?

O *objetivo geral* que norteará a dissertação na problematização dessas perguntas é:

Problematizar a construção do discurso do *enfoque por competências* no ensino médio, na procura de compreender como ele é posto em funcionamento e colocado num regime de verdade, o qual o aciona como uma *tecnologia de governo*.

Os *objetivos específicos* serão:

Analisar o discurso do *enfoque por competências* no ensino médio brasileiro, procurando destacar alguns dos *enunciados* que o colocam num *regime de verdade*.

Construir uma rede de relações entre documentos internacionais, documentos legais que atualmente regulamentam o Ensino Médio brasileiro e dez artigos, frutos da produção acadêmica brasileira (os critérios de seleção serão explicitados mais adiante), procurando compreender as teias discursivas que constroem o discurso das competências.

Analisar o *regime de verdade* enunciado pelo discurso, enquanto prática, do *enfoque por competências*, considerando os conceitos de saber, saber fazer, saber ser e as maneiras como eles se vinculam à ideia de empreendedorismo.

### 1.3 A engrenagem da pesquisa

---

Embora sempre inspirado pelo pensamento de Michel Foucault, os caminhos da pesquisa foram sendo modificados, mas tentando manter um objetivo claro que era compreender como o discurso sobre as competências é posto em funcionamento no âmbito do Ensino Médio, entrando assim num regime de verdade, e funcionando como uma *tecnologia de governo*.

No começo da pesquisa ambicionávamos atingir níveis que logo foram considerados intangíveis no tempo e com os recursos com que contávamos. As reuniões de orientação foram fundamentais nesse sentido, já que deram um marco de metas possíveis de alcançar, assim como problematizaram aspectos da temática que eu não tinha pensado no começo.

No processo de construção do projeto, e até o momento da qualificação do mesmo, elementos como o *enfoque por competências* no Uruguai e entrevistas com professores do ensino médio foram considerados por mim como possíveis partes da materialidade, mas com o avanço da pesquisa foram suprimidos, já que seria difícil dar conta de tão vasta quantidade de dados. Também, a análise da produção acadêmica brasileira dos últimos cinco anos foi limitada a dez artigos, os quais foram escolhidos tentando abranger um leque de áreas e variáveis que fosse o mais representativo possível.

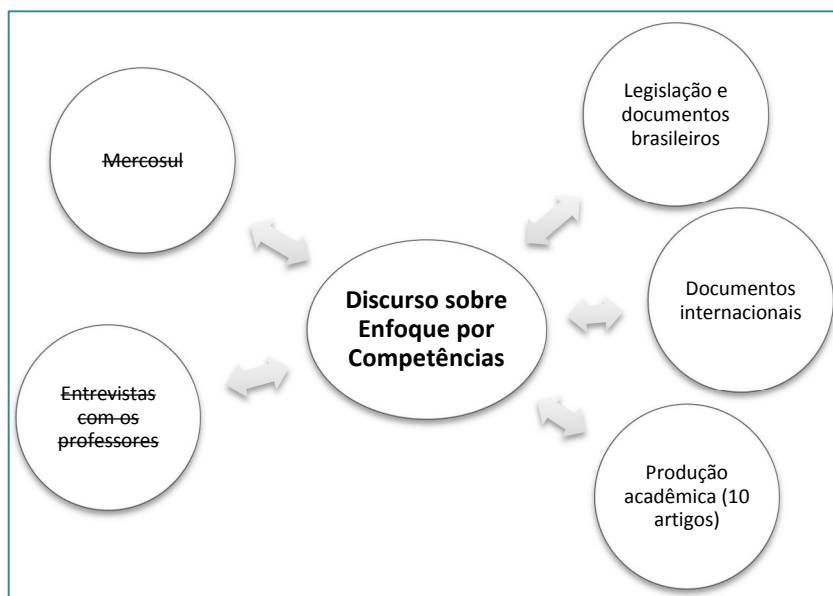


Tabela 1 – Escolhas da pesquisa

A partir desses recortes, procuramos que a pesquisa realizasse uma problematização do discurso sobre o tema proposto e tentasse mostrar o funcionamento desta abordagem por competências como uma *tecnologia de governamento*. Assim, consideramos possível dar a profundidade requerida para uma dissertação de mestrado e, ao mesmo tempo, potencializar futuras pesquisas sobre este tema.

Portanto a materialidade sobre a qual esta dissertação se apoia é a seguinte:

Documentos internacionais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning – América Latina 2004-2007.</li> <li>2. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia.</li> </ol>
Documentos brasileiros	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (LDB)</li> <li>2. Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 (PNE)</li> <li>3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Parecer CNE-CEB nº 5-2011, aprovado em 5 de maio de 2011</li> <li>3.2 Resolução CNE-CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012</li> </ol> </li> </ol>
Produção acadêmica brasileira	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico – Prof. Dr. Paolo Nosella (2011);</li> <li>2. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas – Prof. Dra. Marise Ramos (2011);</li> <li>3. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres – Prof. Dra. Maria Ciavatta e Prof. Dra. Marise Ramos (2012);</li> <li>4. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas – Prof. Elio Carlos Ricardo (2010);</li> <li>5. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização – Prof. Dra. Savana Diniz Gomes Melo e Prof. Dra. Adriana Duarte (2011);</li> <li>6. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades – Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto e Prof. Dra. Maria Ciavatta (2011);</li> </ol>

	<p>7. Juventude, projetos de vida e ensino médio – Prof. Dr. Geraldo Leão, Prof. Dr. Dayrell Juarez e MS. Juliana Batista dos Reis (2011);</p> <p>8. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios – Prof. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer (2011);</p> <p>9. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? – Prof. Dra. Maria Otilia Guimarães Ninin (2008);</p> <p>10. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações – Prof. Dra. Sabrina Moehlecke (2012).</p>
--	--

Tabela 2 – Materialidade da Pesquisa

Devido à quantidade de material disponível na hora de selecionar quais seriam as fontes da pesquisa, tivemos a necessidade de realizar certas escolhas, de forma de abranger um leque possível de documentos a serem analisados. Os critérios de seleção são explicitados na continuação.

A partir do *Acordo de Bolonha* surgiram vários documentos e produções que tiveram como escopo as metas conciliadas entre os ministérios de educação dos países participantes. Entre eles, as universidades de Deusto (Espanha) e de Groningen (Holanda), construíram uma pesquisa que deu como resultado um projeto chamado de Tuning<sup>10</sup>.

Decidimos escolher dois documentos correspondentes a este projeto, já que o mesmo foi segundo Sacristán (2011), adotado quase como “bíblia” pelos promotores do *enfoque por competências* em educação. Da mesma forma, achamos que um dos documentos deveria corresponder à experiência europeia, por ter sido ali onde, num princípio, começou a ter mais força esta noção; e outro que fosse produto da experiência na América Latina, de forma a aproximarmos mais do contexto brasileiro.

A respeito dos documentos oficiais brasileiros escolhidos, tentamos abranger os que afetassem diretamente ao Ensino Médio e que de uma forma ou outra estivessem relacionados com o *enfoque por competências*.

<sup>10</sup> O nome Tuning surge do verbo em inglês “to tune”, que significa “afinar, acordar” (TUNING EUROPA, 2008, p. 9).



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) apresentou-se como o documento regulatório da educação brasileira, definindo as principais linhas para outros que vieram depois como o PNE, as DCN, as DCNEM, etc. Dita lei continua vigente, e teve a sua última atualização em 08 de maio de 2013, pelo que, ainda que tenham se modificado os documentos dela derivados, as diretrizes e as bases, continuam sendo as mesmas.

A promulgação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE - 2011/2020) sugere uma série de metas e objetivos a serem atingidos pelas diferentes áreas da educação entre 2011 e 2020. Isso afeta a todos e cada um dos diferentes níveis educativos, fazendo com que os mesmos devam construir e reconstruir estratégias que procurem colaborar em alcançar o proposto pelo plano.

Por último, o Parecer CNE-CEB nº 5-2011, aprovado em 5 de maio de 2011, e a Resolução CNE-CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sendo que o primeiro documento consta de uma extensa fundamentação sobre as diferentes temáticas inerentes ao Ensino Médio e que são atingidas pela lei, para depois finalizar com as próprias diretrizes. O segundo traz só as diretrizes propriamente ditas.

Acreditamos que estes quatro documentos oficiais brasileiros são fundamentais para a nossa pesquisa, já que definem as regulamentações e orientações que, de maneira mais geral ou específica, produzem um certo número de práticas discursivas dentro do âmbito do Ensino Médio deste país.

A escolha do critério de seleção da produção acadêmica brasileira foi feita mediante um processo que se construiu no decorrer da pesquisa e que começou com o *estado da arte* da mesma. Devido à abundância de artigos dedicados à temática, decidimos delimitar a busca ao período que se estendia desde a promulgação da LDB de 1996 até o presente. Tomando como referência as bases de dados dos Periódicos CAPES e SciELO.

Desta forma, chegamos a uma primeira seleção de trinta e oito (38) artigos e a partir da leitura deles, fizemos uma segunda classificação que incluiu os vinte e um (21) artigos que, referindo-se às competências, abrangiam um leque que incluía diferentes visões destas no Ensino Médio, incluindo os professores, os alunos, as metodologias e as políticas públicas.

Assim, considerando que nos últimos anos têm sido promulgados novos documentos (que modificam ou substituem a outros anteriores) desde o governo, os quais têm a ver diretamente com a temática, decidimos fazer um último recorte tomando como critério

aquelas produções que tivessem sido escritas nos últimos cinco (5) anos, considerando uma quantidade de dez (10) artigos, com o escopo de conseguir fazer uma análise aprofundada o suficiente dos mesmos.

A seguir, faço uma breve descrição de cada um dos itens que compõem a materialidade da pesquisa no intuito de introduzir ao leitor ao seu conhecimento no caso de que ainda não tenha tido contato com eles.

### *1.3.1 Documentos internacionais*

- ✓ *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007* (TUNING AMÉRICA LATINA, 2013): Baseado na experiência europeia, a qual procurou traçar-se como objetivo contribuir à geração de “um espaço para permitir «acordar», «moderar», «afinar» as estruturas educacionais no que se refere às titulações de maneira que estas pudessem ser compreendidas, comparadas e reconhecidas” (TUNING AMÉRICA LATINA, 2013, p. 12), Tuning América Latina nasceu como uma alternativa similar no intuito de dar resposta às demandas do “processo de globalização” (Ibid.), tais como mobilidade estudantil e profissional, necessidade por parte dos empregadores de conhecer o que significam as diferentes titulações, internacionalização das universidades (Ibid.). Este documento apresenta considerações sobre o processo que determinou a primeira etapa do programa, visualizando as perspectivas dele, as quais estão em andamento hoje em dia.
- ✓ *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia* (TUNING EUROPA, 2012): o documento se apresenta como uma introdução à metodologia Tuning, a qual, de acordo com os autores tem uma validade que “puede considerarse mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con fructíferos resultados”<sup>11</sup> (TUNING EUROPA, 2012, p. 3).

---

<sup>11</sup> Tradução minha: “pode ser considerado mundial por quanto tem sido provado em vários continentes com frutíferos resultados”.

Sendo uma publicação que tem objetivos didáticos e de apresentação, acredito que sirva a esta pesquisa no sentido de esclarecer especificamente o cerne da proposta do *enfoque por competências* em educação, desde uma das fontes que se transformou em referência permanente de dito paradigma.

### 1.3.2 Documentos oficiais brasileiros

- ✓ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (LDB)*: Apresentou-se alguns anos depois de aprovada a Constituição de 1988 como o documento encarregado de *disciplinar* “a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país” (BRASIL, 1996, p. 7). Constituindo-se no principal documento no que refere à educação brasileira, a partir dela criaram-se os demais documentos oficiais que serão trabalhados nesta pesquisa, assim como vários outros que atingem às diferentes áreas da educação formal brasileira, já que

No seu texto se encontram disposições sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação (Ibid.).

Provocando várias polêmicas antes e logo depois da sua promulgação, e apesar de que tanto os documentos derivados dela, quanto a própria lei, têm tido variações e adaptações; as quais procuraram por vezes conciliar discordâncias, por vezes mudar certas questões, o arcabouço da mesma continua sendo o mesmo.

- ✓ *Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 (PNE)*: Sendo uma das disposições da LDB (BRASIL, 1996, p. 12), pretende funcionar como uma série de metas e objetivos delineados a dez anos, os quais devem atingir-se nesse período e receber uma avaliação de processo e final com vista à construção do plano seguinte. Este documento abrange todas as áreas da educação formal brasileira, assim como também propõe estratégias específicas para o desenvolvimento de cada uma das metas que

expressa. Nesta pesquisa analisa-se o segundo PNE desde a promulgação da LDB de 1996, o qual abrange o período 2011 – 2020.

- ✓ *Parecer CNE-CEB nº 5-2011, aprovado em 5 de maio de 2011*: Contém várias seções que funcionam como uma espécie de justificativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A seção I – Relatório – apresenta uma extensa relação de subcapítulos que analisam e argumentam em torno a questões que referem ao Ensino Médio e portanto produzem sua própria condição. Imediatamente depois se apresentam seções formais da lei e a própria Resolução CNE-CEB nº 2.
- ✓ *Resolução CNE-CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) dividindo-se em três títulos e vários capítulos em cada um deles. Detalham-se a continuação:
  - ◆ Título I - Objeto e referencial
    - Capítulo I - Objeto
    - Capítulo II - Referencial legal e conceitual
  - ◆ Título II - Organização curricular e formas de oferta
    - Capítulo I - Organização curricular
    - Capítulo II - Formas de oferta e organização
  - ◆ Título III - Do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino
    - Capítulo I - Do projeto político-pedagógico
    - Capítulo II - Dos sistemas de ensino

### *1.3.3 Produção acadêmica brasileira*

- ✓ *Ensino médio: em busca do princípio pedagógico*: o autor realiza uma discussão sobre o princípio pedagógico que caracteriza o Ensino Médio. Também defende o trabalho como “princípio educativo geral de todo o sistema escolar” (NOSELLA, 2011, p. 1053), acredita que outros princípios vêm sendo esquecidos ou deixados de lado, e que os mesmos formariam parte de uma estrutura básica e necessária do

período analisado, sendo que este é marcado “pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma” (Ibid.).

- ✓ ***O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas:*** a autora traz uma problematização das modificações ocorridas no currículo do Ensino Médio brasileiro desde a reforma de 1996, e as propostas pelos subsequentes governos, mediante as quais, segundo a opinião dela, esta fase da educação “transita entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos” (RAMOS, 2011). O artigo faz uma discussão também sobre os métodos de avaliação derivados das premissas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em particular, assim como também fala sobre os enfoques propedêuticos e de educação para o trabalho e a problemática que supõe resolver essa dualidade.
- ✓ ***A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres:*** as autoras focam o artigo sobre o que elas denominam “a era das diretrizes” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 12), um processo de reformas caracterizado pela inovação e grande difusão, o qual seria acompanhado por regulações curriculares, articulações entre os programas nacionais e internacionais, e como isso afetaria ao sistema de ensino brasileiro. Um eixo central do texto é a Resolução CNE-CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual é analisada criticamente e são expostas proposições alternativas.
- ✓ ***Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas:*** o autor analisa como as competências começaram formar parte do âmbito educativo, do discurso particularmente, a partir do lançamento das DCNEM e os PCN. Algumas das perguntas que norteiam o artigo são, por exemplo:

Seria possível compreender a noção de competências para além de uma subordinação da escola ao mercado de trabalho ou de uma privatização do indivíduo? Ou ainda, poderia a noção de competências contribuir para a adesão dos alunos ao projeto formativo da escola? (RICARDO, 2010, p. 606)

Tentando desta forma apresentar um debate que colabore na elucidação dos caminhos para onde a educação poderia ir por este rumo.

- ✓ ***Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização:*** as autoras analisam no artigo diferentes ações tomadas desde o estado e com foco no Ensino Médio, problematizando a complexa tarefa de universalizar esta etapa

educativa e trazendo como caso particular o Ensino Médio em Minas Gerais, para, partindo de dito caso, generalizar a discussão à problemática do país inteiro.

- ✓ ***Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades:*** os autores fazem uma análise da situação do Ensino Médio brasileiro atual, partindo de “que os processos educativos são constituídos e constituintes do modo dominante da sociedade” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 620), para depois discutir sobre as possíveis perspectivas e obstáculos a superar.
- ✓ ***Juventude, projetos de vida e ensino médio:*** baseando-se numa pesquisa estruturada sob a metodologia de *grupos de discussão* entre estudantes do Pará, os autores trazem ao debate “a relação que eles [*os estudantes*] estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização” (LEAO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 1067, grifos nossos), analisando assim o ponto de vista destes estudantes sobre a escola enquanto à correspondência entre expectativas geradas e demandas cobertas.
- ✓ ***A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios:*** a autora analisa a formação de professores e as suas perspectivas tomando como pano de fundo as diretrizes e o PNE 2011 – 2020. O artigo orienta-se desde uma proposição de contraposição entre a educação vista do ponto de vista do capitalismo e a educação vista do ponto de vista do trabalho, procurando estabelecer – nas palavras da autora – uma visão “contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência” (KUENZER, 2011, p. 669). As diferenças existentes entre os distintos projetos de formação de professores que hoje funcionam, faz com que os mesmos, embora possam ter uns “interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos” (Ibid., p. 670) acabem determinando “práticas contraditórias” (Ibid.).
- ✓ ***Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?:*** a autora apresenta a pesquisa na aula como metodologia de ensino nas escolas, focando o artigo no que denomina os “quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender” (NININ, 2008, p. 17). Sendo que essas quatro ideias sobre educação são fundamentais na concepção do *enfoque por competências*, o artigo passa a ser de importância para esta pesquisa no sentido de visualizar a modo de exemplo, a discussão existente sobre o desenvolvimento de metodologias vinculadas a dito enfoque.

- ✓ *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações:* a autora faz uma análise das novas DCNEM aprovadas em maio de 2011 perguntando-se, entre outras coisas, se houve uma ressignificação a respeito das diretrizes promulgadas em 1998, assim como quais os desafios que ainda se tem pela frente (MOEHLECKE, 2012).

Dados os elementos descritos acima, a pesquisa procurou construir uma análise do discurso, problematizando a maneira como os enunciados colocam o *enfoque por competências* em um *regime de verdade*, seja legitimando-o ou rejeitando-o, mas no final, situando-o no âmbito educativo atual.

Como foi dito anteriormente, com a escolha da materialidade da pesquisa procuramos abarcar um leque significativo – dentro das possibilidades de tempo e recursos – que incluísse os principais documentos oficiais brasileiros, documentos internacionais de referência à temática, e uma seleção da produção acadêmica que abrangesse visões dos professores, dos alunos, das metodologias e do âmbito político.

## CAPÍTULO II – O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS E SUAS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

---

Estratégias da governamentalidade são produzidas de maneira contínua. Uma vez postas em prática, passam por um processo de observação, estudo, avaliação e melhora ou substituição por outras novas e mais eficazes.

Estes processos funcionam quase como naturais, e com o passar do tempo têm sido aperfeiçoados de maneira não só a serem aceitos pela população, senão que em várias ocasiões resultam ser solicitados pela mesma.

Além disso, a *governamentalidade* procura aliar-se com dita população nessas estratégias de forma a conseguir que a mesma funcione como operador de controle na tarefa de governar. O sujeito não só pede para ser governado senão que se governa sozinho e cuida de que os outros se governem a si mesmos.

Desta maneira, o sistema não só se mantém, mas evolui criando formas de governo cada vez mais ajustadas às necessidades de si mesmo, que pela própria lógica com que essas estratégias se levam a cabo são percebidas e logo produzidas pelos sujeitos da população como necessárias para eles mesmos (MILLER e ROSE, 2012).

As instituições educativas formam parte das ferramentas que são utilizadas na implementação destas estratégias de governo, sendo que através do sistema de educação atinge-se não só uma faixa da população que se encontra numa etapa das suas vidas que favorece o aprendizado, no caso, o aluno, senão que também, este último produz novas práticas nos indivíduos próximos a ele, principalmente nas famílias.

A utilização dessas instituições educativas para pôr em prática diferentes estratégias de governo aciona por sua vez, outras ferramentas que atuam na mesma direção e que produzirão *enunciados* que favorecerão as estratégias de governo que se pretende fazer funcionar. Estou falando, por exemplo, da mídia, das instituições políticas, dos operadores privados e até da própria família.

No caso do *enfoque por competências* não parece ter sido distinto. Diferentes políticas públicas voltadas à educação foram implementadas na Europa, na América Latina (e no Brasil em particular), e logo em nível global. À continuação apresentarei



e analisarei parte das condições políticas, sociais e econômicas que favoreceram a possibilidade da emergência de dito enfoque e sua gradual inclusão nos diferentes sistemas educativos.

## **2.1 Erasmus, Sócrates e Comenius, e a sua relação com a aprendizagem permanente.**

---

Na década de 1980 e 1990 a União Europeia (UE) criou vários programas dirigidos à área da educação com o fim de implementar políticas que, entre outros objetivos, afiançaram a noção de bloco entre os países que a constituíam.

De entre eles interessa-me mencionar particularmente três, os quais, acredito, produziram uma série de propostas que formam parte do contexto do que depois se conheceria como a *Declaração de Bolonha*. Estes programas são: *Erasmus*, *Sócrates* e *Comenius*.

*Erasmus*<sup>12</sup> cria-se no ano 1987 como parte de um programa que procurava facilitar a mobilidade dos estudantes da educação superior da UE através do bloco e dos países associados a ele. O projeto surgiu por iniciativa da Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe (AEGEE) e hoje é apoiado por mais de duzentas e oitenta sedes localizadas em trinta e dois países da UE. A sua meta era chegar aos três milhões de intercâmbios no ano 2013 (ERASMUS, 2012).

Os movimentos estudantis, representados geralmente por associações de estudantes, têm sido historicamente caracterizados como inovadores. Este programa aparenta ter também essa característica, providenciando facilidades para os intercâmbios estudantis, o que pareceria ser uma estratégia que contribuiria ao aumento da qualidade da educação superior.

De fato, atualmente existe no Brasil uma grande movimentação nesse sentido com o programa *Ciência sem fronteiras*, o qual não provêm, como no caso europeu, de uma iniciativa dos movimentos estudantis, senão que é desenvolvido pelo governo através das suas agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que é

---

<sup>12</sup> O programa toma o nome do filósofo holandês Erasmo de Rotterdam, mas também dito nome é acrónimo da denominação oficial da iniciativa “*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*”.

apresentado como “um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2013).

Questões como o intercâmbio e a mobilidade aparecem com bastante força na atualidade dentro do âmbito da educação, e em geral são vistas com bons olhos já que oferecem oportunidades para estudantes e professores de vivenciar experiências em contextos diferentes, conhecer outras culturas, interagir com profissionais formados em outras instituições, enfim, espaços de crescimento pessoal e profissional que sempre são bem-vindos por quem os usufrui.

Estas dimensões não escapam de serem necessidades do sistema neoliberal, o qual precisa de sujeitos capazes de adaptar-se às mudanças do entorno, de resolver situações desconhecidas, de desprender-se dos seus laços (familiares, sentimentais, materiais, etc.) quando a empresa que os contrate o requeira. No entanto, ainda não parece que isto seja um problema para a comunidade acadêmica, já que numa pesquisa nas bases de dados SciELO e dos Periódicos CAPES pelas palavras chave “ciência sem fronteiras” e “programa ciência sem fronteiras”, os resultados de artigos foram nulos até o dia 04 de janeiro de 2014.

A criação do *Erasmus* coincide com a assinatura da *Ata Única Europeia* por parte dos doze países que nesse momento constituíam a *Comunidade Europeia*<sup>13</sup>. Dita ata estabeleceu as bases de construção do que cinco anos depois seria denominado como *União Europeia* (UE, 2013).

Façamos um pequeno intervalo para considerar o termo *comunidade*. Segundo Miller e Rose (2012) ele não deve passar despercebido para o pesquisador que procura problematizar aspectos da sociedade atual, já que o “‘o social’ pode estar abrindo caminho para ‘a comunidade’” (Ibid. p. 110). Os autores chamam a atenção sobre como a linguagem referente à comunidade foi tomando protagonismo nos “problemas colocados por políticos, psiquiatras,

---

<sup>13</sup> Depois do final de II Guerra Mundial e perante o desastre que enfrentavam os países da Europa, começam a gestar-se diferentes projetos que procuram a reconstrução. Para isto os governos dos diferentes países estabelecem acordos de cooperação, sendo o primeiro destes o proposto pelo ministro dos Negócios Estrangeiros francês entre 1948 e 1952 Robert Schuman, que propunha a criação de um órgão que regulamentasse a produção de carvão e aço (principais componentes da produção de armamento) dos países europeus. Este primeiro projeto, conhecido como o Plano Schuman, é considerado como a pedra fundamental da construção do bloco (UE, 2013). Isto me leva a pensar que como é lógico de imaginar num sistema baseado no capitalismo, desde o começo o projeto de união entre os países da Europa pós-guerra está marcada pela relação com a produção econômica e industrial, embora também possa pensar-se em razões sociais como vai ser visto depois.

polícia e outros que trabalham em circunstâncias de pluralismo cultural, ético e religioso” (Ibid.).

Este conceito de *comunidade* atuaria nos cidadãos como um componente de pertença, fazendo-os considerar elementos que pareceriam compor noções além do âmbito dos países e sim atreladas a outros grupos. Ou seja, a mudança do conceito de *social* para o conceito de *comunidade* gera uma diferença no imaginário coletivo no tocante ao papel de cada um nessa construção, o que parece procurar gerar um maior engajamento do sujeito aos projetos comuns a ditos grupos. Destarte, poder-se-ia pensar a *Comunidade (União) Europeia* como configurando uma nova forma de organização dos seus cidadãos, conformando uma grande *comunidade* a partir de diversas *comunidades* menores, independentemente dos países a que pertençam.

Transferindo este raciocínio à situação brasileira, vemos que nas décadas dos anos 1980 e 1990 assinavam-se os primeiros documentos que contextualizariam a construção do MERCOSUL, associação que traz também no seu próprio nome, o conceito de *comunidade*.

Diferentes políticas públicas foram sendo criadas, as quais, embora com certa diferença no tempo, parecem ser passíveis de serem pensadas estabelecendo certo paralelismo com as políticas europeias. Conceitos como os de “livre circulação de mercadorias e pessoas”, “mobilidade dos profissionais”, “estabelecimento de acordos do bloco”, etc., são cada vez mais comuns nos discursos políticos dos países que compõem a associação.

Um possível exemplo a citar sobre este tipo de políticas públicas é o já citado programa *Ciência sem fronteiras*, o qual aparece como uma estratégia que tende ao aumento da mobilidade dos profissionais e futuros profissionais, como forma de procurar o melhor posicionamento possível dentro do novo *mercado global*.

Nesse sentido, o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011) traça várias linhas com o objetivo de consolidar a mobilidade, o intercâmbio e a internacionalização dos seus futuros profissionais. As estratégias 12.12, 14.5 e 14.6<sup>14</sup>, por exemplo, visam à criação de condições, financiamento e estimulação para a concreção destes fins.

---

<sup>14</sup> Estratégia 12.12) Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

Estratégia 14.5) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

A consolidação do Brasil como líder do MERCOSUL, favorece a multiplicação de acordos internacionais que estão sendo subscritos, assim como também as possibilidades para novas aberturas de mercados. Isto, por sua vez, gera uma necessidade de capacitar os profissionais para adaptarem-se às exigências desses mercados, fato que impacta diretamente sobre a forma de pensar a educação e as suas metas.

Voltando à Europa, vemos que *Erasmus* estabeleceu as condições para outros programas de características similares funcionarem em outras áreas da educação, os quais tiveram como objetivos continuar com a criação de condições que facilitassem a mobilidade e os intercâmbios no bloco.

*Comenius* pensou-se como uma alternativa de mobilidade no âmbito escolar, desde a educação infantil até o ensino médio. O programa continua funcionando no momento que esta dissertação está sendo escrita e procura criar redes internacionais dentro da UE, fundamentalmente oferecendo opções de formação fora dos seus países de origem para os professores, assim como a possibilidade de estudar num outro país para os estudantes. Com estas ações procura-se, entre outros objetivos, o de melhorar a mobilidade estudantil e do professorado, gerar associações entre as instituições educativas, aprimorar os enfoques pedagógicos nas diferentes áreas e procurar uma dimensão europeia da formação de professores (COMISIÓN EUROPEA, 2012).

Parece visível aqui a tentativa de expandir o programa anteriormente citado, com o intuito de atingir outras áreas da educação. Desta forma não só se contribui ao objetivo primário da mobilidade senão que também se trabalha no sentido de construir uma “cultura do intercâmbio”, gerando assim uma base para o anteriormente mencionado *Erasmus*. Destarte, percebemos como as políticas começam a engrenarem-se entre elas, de modo a uma colaborar no melhor funcionamento da outra.

*Sócrates* existe desde 1994 e surgiu como um programa integrador das diferentes ações vinculadas à educação que se estruturaram no âmbito da UE. Nas palavras do próprio parlamento europeu “El programa está destinado a contribuir al desarrollo de una enseñanza y

una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza”<sup>15</sup> (CCE, 2001, p. 2).

Este programa funcionou em duas etapas, uma primeira desenvolvida desde 1995 até 1999 e uma segunda que coincide com o começo do *Processo de Bolonha* (o qual abordarei mais adiante), situado no período 2000-2006. Nesta segunda etapa do programa somam-se aos já mencionados, outros programas não menos importantes, como o *Grundtvig*, dedicado à aprendizagem na idade adulta, o *Lingua*, orientado à promoção de línguas e o *Minerva*, o qual teve como objetivo a aprendizagem à distância e a utilização das Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC), (CCE, 2009, p. 4).

Seguindo o paralelismo com a situação brasileira, existem vários programas de aprendizagem de língua estrangeira, em atividade e gratuitos, proporcionados pelo governo dentro da mesma linha do *Ciência sem fronteiras* (BRASIL, 2013), os quais facilitam o acesso dos estudantes a estudos superiores em outras línguas e países. Dentro desta mesma política podemos também observar as exigências para os cursos de pós-graduação de suficiência e proficiência em línguas estrangeiras, ferramenta que parece fundamental na hora de pensar na saída de um estudante para realizar estudos no exterior ou para a sua futura entrada no *mercado de trabalho global*.

Para finalizar com a série de programas europeus, referir-me-ei à avaliação destes, a qual, combinada com as diretivas da *Declaração de Bolonha*, gerou as condições para a construção de uma nova iniciativa chamada *The Lifelong Learning Program: education and training opportunities for all* (Programa de Aprendizagem Permanente: oportunidades de educação e formação para todos). A mesma desenvolve-se desde o ano 2007 e tinha previsão de encerramento para 2013. Este programa, tal como seu antecessor, o *Sócrates*, agrupa as diferentes iniciativas educativas da UE sob premissas similares às comentadas anteriormente.

A expressão “*educação permanente*”<sup>16</sup> transformou-se numa frase habitual na linguagem dos habitantes do século XXI. Tanto assim que dificilmente vê-se hoje questionada no senso comum e resulta bastante utilizada no ambiente académico. Segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 181) a “mundialização da educação” através da constituição da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em 1946 teria

---

15 Tradução minha: “O programa está destinado a contribuir com o desenvolvimento de um ensino e uma formação de qualidade e de um espaço europeu aberto de cooperação no quesito do ensino”.

16 Penso na tradução do termo “lifelong learning” como “educação permanente”, já que é mais utilizado no âmbito educativo brasileiro.

beneficiado a criação de um contexto para que a educação se tornasse cada vez mais “multinacional”, processo que viu-se acentuado com a “globalização neoliberal” e que parece continuar avançando na mesma linha.

O conceito de *aprender a aprender* também pode ser relacionado diretamente com esta lógica, sendo que involucra a capacidade das pessoas para desenvolver estratégias que lhes permitam apropriar-se de saberes, habilidades, competências, etc., no intuito de adaptar-se às variações contextuais com as que se deparam.

Vemos então uma série de iniciativas que tiveram como alvo a constituição de um bloco de países que almejavam funcionar como uma grande nação. Para isto foi fundamental forjar na população um sentimento e uma crença na construção da desejada *nação europeia*. Destarte, os governos dos diferentes países, responsáveis pelo plano, deverão colocar a maquinaria dos seus estados em funcionamento para atingir tais objetivos.

Foi assim que, em diferentes níveis de cada estado europeu, os governos foram gestando um programa comum, criando as condições para o surgimento e a constituição dessa união. O aparelho legislativo de cada país movimentou-se na direção de facilitar a construção de estruturas que permitissem a abertura a novos membros, ao mesmo tempo em que o aparelho legislativo do bloco – criado com as características similares às de um estado – encarregava-se de gerar os estatutos que definiriam a união almejada.

Deste lado da linha do Equador, no entanto, a consolidação do MERCOSUL, apesar de levar adiante um processo que parece mais lento, desenvolveu políticas na mesma direção. Atualmente, por exemplo, acordos de intercâmbios estudantis, de validação automática de títulos profissionais, e iniciativas similares, são cada vez mais comuns; medidas que cimentam uma tendência à geração de outro bloco com capacidade de um maior poder político para estes países no cenário mundial.

A educação torna-se uma ferramenta fundamental para o alcance deste objetivo, uma vez que seu caráter de obrigatoriedade a transforma numa das principais formas colocar a população dentro desta nova lógica.

Ainda segundo o Noguera-Ramírez, haveria uma

tendência a apagar as diferenças conceituais presentes no campo do saber pedagógico desde finais do século XVIII, em favor de um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de “currículo”, “sociedade de

aprendizagem”, “aprendizagem ao longo da vida”, “educação permanente” ou “educação por competências” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 181-182).

Ou seja, tanto se pensarmos nos diferentes programas do bloco europeu, quanto se pensarmos na sucinta análise feita da situação do MERCOSUL, parecerem apresentar-se várias semelhanças, as quais têm uma aparente direção comum: responder às necessidades de um sistema que funciona cada vez mais como único e global.

## **2.2 O Acordo de Bolonha, o Projeto Tuning e a construção de um sistema global**

---

A ideia de implementar às competências dentro do sistema educativo começa afiançar-se na Europa a fins da década dos noventa como resposta à *Declaração de Bolonha*. Dita declaração manifesta-se como o documento mãe que serve de guia para a construção do *Espaço Europeu de Educação Superior* (EEES).

Este espaço começou a ser pensado, em 1998, pelos ministros da educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, no primeiro encontro oficial dos governos europeus sobre esta temática, embora já existissem os programas anteriormente mencionados. Foi a partir deste encontro que começou o processo de criação do EEES, assim como as estratégias que possibilitaram a sua expansão ao resto do bloco da União Europeia (UE).

Num segundo encontro, em 1999, e com a presença de representantes de trinta países – não só da UE, senão também dos países associados à mesma – é que surge a *Declaração de Bolonha*, a qual propõe como principais objetivos aumentar a quantidade de empregos na UE e a transformação do Sistema Europeu de Formação Superior com o fim de torná-lo atrativo para académicos (professores e estudantes) de todo o mundo (EEES, 2008).

Estes objetivos começam a ser trabalhados a partir desse momento através do que logo seria conhecido como o *Processo de Bolonha*, projeto que pretendia, por meio da convergência educativa dos países membros da UE, cumprir com algumas das seguintes metas:

- ✓ facilitar a mobilidade dos estudantes, professores, servidores administrativos e profissionais do bloco;
- ✓ assegurar a qualidade educacional fazendo ênfase no desenho curricular;
- ✓ utilizar um sistema de créditos e um suplemento estandarizador ao diploma que colaborassem com as anteriores metas (EEES, 2008).

Também nessa época, o Brasil, com a promulgação da LDB de 1996, introduz o conceito para todas as áreas da educação; LDB que até hoje funciona como o principal documento referente as questões educativas no país.

Documentos derivados dessa LDB como o PNE, propõem-se metas similares, estimulando as condições para a mobilidade, por exemplo, na educação profissional e técnica assim como também na educação superior (BRASIL, 2011).

Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) acreditam que houve uma “subordinação dos estados nacionais, às exigências das agências multilaterais” (UNESCO, BID, CEPAL, etc.). Dentre esses estados citam Espanha, Inglaterra, País de Gales, Brasil, Portugal, Chile e México (Ibid.). Coincidindo com Noguera-Ramírez (2011, p. 14) assinalam o relatório *Delors* e os seus quatro princípios como fundamentais para a implementação desta abordagem; os mesmos são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Ibid.).

Voltando à *educação permanente*, podemos acrescentar, e talvez até resumir esses quatro pilares, naquela que hoje parece ser a sentença da moda: *aprender a aprender*. Este último conceito parece responder a uma lógica muito mais atrelada à concepção neoliberal predominante, a qual remete a um sujeito responsável dos seus êxitos e seus fracassos, ao qual o próprio sistema ofereceria todas as oportunidades para o sucesso, sendo responsabilidade dele saber aproveitá-las.

Nesse sentido, *aprender a aprender* reúne uma série de características que proveriam ao sujeito da capacidade de adaptar-se a uma realidade em constante mudança, a qual é apresentada pelo sistema não como um problema de instabilidade, senão como uma certa contingência onde aproveitar as oportunidades que a conjuntura oferece depende das competências individuais de cada um.

É assim que todo o movimento que pareceu querer focar-se, principalmente, na educação superior, foi se constituindo paulatinamente também nas diferentes áreas da



educação básica, uma vez que, pela mesma estrutura do sistema educativo, esses níveis tomam em determinado momento do seu desenvolvimento um enfoque propedêutico que visa preparar o aluno para seus futuros estudos superiores.

Destarte, começam a surgir propostas orientadas a cumprir com esses objetivos, dentro das quais aparece o *Projeto Tuning Europa*. O mesmo se focaliza no nível universitário, oferecendo uma possível resposta que colabore com a concretização do *Processo de Bolonha* nos diferentes âmbitos do ensino superior (TUNING EUROPA, 2008, p. 9).

Do verbo “to tune”, a ideia do Tuning foi a de “afinar, acordar [...] as estruturas educativas” (Ibid., p. 17) com o intuito de melhorar a qualidade da universidade europeia e contribuir ao avanço do EEES.

As universidades de Deusto (Espanha) e de Groningen (Holanda) foram as criadoras do projeto original e as coordenadoras gerais, no processo que ainda está em andamento. Mas para os nossos propósitos interessa-nos, fundamentalmente, o momento da avaliação da primeira etapa do mesmo.

Durante a mesma, no ano 2004, apresentou-se a ideia de criar *Tuning América Latina*, a qual foi levada em frente e transformou-se num projeto de características similares, cuja segunda etapa tinha data limite de finalização para o ano 2013.

A respeito de “por que” haveria a necessidade de construir um projeto *Tuning América Latina*, o relatório analisado nesta pesquisa – referente ao período 2004 – 2007 – expõe paralelismos entre o processo europeu e o latino-americano. Os mais destacados consistem em: a) crescimento da mobilidade estudantil no nível global com a correspondente necessidade de informação fíável sobre a oferta educativa; b) requerimento por parte dos próprios programas educativos e dos empregadores de informação fiel sobre a formação dos estudantes; c) importância da universidade como inovadora no seu papel de ator social, neste caso em referência às reformas educativas (BENEITONE, ESQUETINI, *et al.*, 2007, p. 12). Através disto propõem que o projeto funcione como um “trabalho conjunto que busca e constrói linguagens e mecanismos para a compreensão recíproca dos sistemas de ensino superior” (Ibid. 13).

Os autores do relatório apontam o programa ALFA como o financiador do *Tuning*. Esse primeiro programa existe desde 1994 e define-se como um empreendimento destinado a co-financiar “projectos dirigidos ao desenvolvimento da capacidade de indivíduos e

instituições (universidades e outras organizações competentes) e à promoção da cooperação acadêmica entre as duas regiões” (ALFA, 2013). A tendência à criação de blocos não só apontava a procurar as integrações regionais, senão que começava a tomar o rumo da integração entre as regiões no que pareceria uma tentativa de programa global.

Ambos os projetos surgiram num começo como pesquisas de caráter acadêmico e sem outros fins que se transformar em estudos que colaborassem em melhorar o desenvolvimento do *Processo de Bolonha*, mas rapidamente foram-se convertendo em “bíblias”, das quais se deveria fazer uso para praticamente tudo o que referisse ao *enfoque por competências* em educação (SACRISTÁN, 2011).

Embora esta afirmação de Sacristán, os autores do projeto esclarecem, logo na apresentação do mesmo, que a intenção é a de procurar “puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo”<sup>17</sup> (TUNING EUROPA, 2008, p. 27). Interessante tarefa, da qual esta dissertação não pretende dar conta, seria a de investigar sobre como foi que tais pesquisas, que pretendiam tais objetivos, transformaram-se nessa espécie de *palavra divina*, que hoje gera tantas discussões.

Assim, procurando esses pontos de acordo e esse entendimento mútuo, se fez necessário encontrar algum indicador que fosse o mais neutro possível, no sentido de não ser afetado pelas características locais de cada país e que conseguisse dar conta das exigências avaliativas de um mundo globalizado que parece se preocupar bastante com as estatísticas dominam a mídia e onde é preciso olhar em números os avanços ou retrocessos daquilo que interesse à sociedade<sup>18</sup>.

Como uma solução bastante útil, encontrou-se que uma vinculação do *Tuning* às competências poderia proporcionar certos parâmetros comparáveis entre os estudantes universitários dos diferentes países participantes. Estes critérios foram considerados como capazes de reunir características tingidas de certa objetividade e, portanto, de funcionar como

---

17 Tradução minha: “pontos de acordo, de convergência, e de entendimento mútuo”.

18 A título de exemplo, no momento da escrita desta dissertação, os ministros de educação de Uruguai, Venezuela, Bolívia, Equador, Paraguai, Argentina e Brasil escreveram uma carta para a OCDE solicitando um tratamento diferenciado para estes países na avaliação PISA, argumentando que estas provas avaliam estudantes de 15 anos e nestas nações, devido aos altos graus de repetência, os jovens dessa idade encontram-se em níveis inferiores aos dos jovens pertencentes aos países do hemisfério norte (EL OBSERVADOR, 2014). As provas PISA são definidas pela OCDE como uma avaliação internacional dos sistemas educativos mediante o teste de habilidades e conhecimentos dos estudantes de 15 anos dos países participantes (OCDE, 2014).

avaliáveis independentemente da nacionalidade do aluno. Segundo os criadores, o projeto baseia-se nas estruturas e nos conteúdos, já que isso seria de responsabilidade das instituições de educação superior (TUNING EUROPA, 2008, p. 26), e é neste aspecto que ditas instituições deverão então assumir o papel de *tunear* à educação.

Paralelamente o projeto *Tuning América Latina* propôs-se desenvolver o seu trabalho mediante quatro linhas de trabalho:

- 1) competências (gerais e específicas das áreas temáticas);
- 2) enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências;
- 3) créditos acadêmicos;
- 4) qualidade dos programas (BENEITONE, ESQUETINI, *et al.*, 2007)

Tanto na Europa quanto na América Latina, mostra-se uma grande preocupação por medir o processo. Nas quatro linhas encontramos relação com formas de avaliação ou medida. Como veremos posteriormente, a *governamentalidade* tem a economia política como sua principal forma de saber, e parte do funcionamento desse saber requer pôr em números os processos e os resultados deles de maneira de gerar formas de avaliação dos mesmos.

A maneira de poder avaliar esse *tuning* da educação encontrou-se por parte dos promotores do projeto nos *resultados da aprendizagem* ou *expectativas de logro*, as quais, segundo eles, agrupariam as competências que o aluno deveria dominar depois de passar por um processo de aprendizagem. Esse domínio passaria por conhecer, compreender e adquirir certas habilidades, num determinado contexto (Ibid., p. 28).

Segundo Blázquez (2011b), estes *resultados de aprendizagem* que se esperam do aluno são estabelecidos pelas competências e pelos objetivos didáticos, sendo tarefa do professor avaliar se aluno consegue atingir ditos resultados, testemunhando que as competências exigidas pelo curso foram logradas.

Neste sentido o PNE (BRASIL, 2011), na sua segunda meta, a qual refere a “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos”, propõe como uma das suas estratégias

Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo

a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Embora dita estratégia se expresse em *expectativas* em lugar de *resultados* parece que os parâmetros de avaliação têm uma semelhança bastante grande.

Observando a meta do mesmo PNE (Ibid.), que pretende “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”, podemos ver que uma das suas estratégias propõe usar o Exame Nacional do Ensino Médio como critério de acesso à Educação Superior.

Este exame apresenta suas provas baseado em matrizes de referência de quatro áreas do conhecimento. Essas matrizes estão organizadas na sua totalidade em *competências de área* que devem ser demonstradas pelo aluno mediante dita avaliação (BRASIL, 2014).

Assim, observa-se que tanto por parte do projeto *Tuning* e do *Acordo de Bolonha*, quanto por parte dos documentos norteadores da educação brasileira, parece procurar-se certo parâmetro avaliativo, aparentemente independente do contexto, o qual guardaria uma correspondência com a construção de um sistema de standardização da educação que permitisse a mobilidade e uma melhor adaptação dos profissionais às exigências do mercado laboral.

Aliás, Miller e Rose (2012, p. 42) consideram a avaliação das políticas públicas como intrínseca ao pensamento político e às estratégias de *governamentalidade*, sendo dita avaliação aquela que provê os insumos para julgar e concluir, para retificar ou lançar novos programas de governo que aperfeiçoem a experiência avaliada anteriormente. Isto, segundo os autores porque a *governamentalidade* é otimista e pensa em domínios ou sociedades que “poderiam ser mais bem administrados ou de maneira mais eficiente, e a realidade é, de um ou outro modo, programável” (Ibid. p. 42 – 43).

Ou seja, o projeto *Tuning* forneceu uma solução para o sistema político europeu (e depois para vários outros) no sentido de achar uma ferramenta que permitisse criar certos parâmetros de avaliação globais, ou melhor, certas *expectativas de logro*, com as quais engatar, de certa forma, os programas educativos às exigências de um mercado laboral cada vez mais necessitado de profissionais maleáveis, capazes de não só adaptar-se a uma realidade

em constante mudança, senão de converterem-se nos próprios agentes transformadores da mesma.

Neste sentido o relatório da primeira etapa do *Tuning América Latina* afirma que a “universidade latino-americana assume as novas tendências universais de ensino superior” (BENEITONE, ESQUETINI, *et al.*, 2007, p. 23), entre as quais ressaltam: a) necessidade dos alunos de adquirirem competências para poder adaptar-se a um mercado de trabalho que, pela sua rapidez, torna os conhecimentos obsoletos; b) importância de mudar as estruturas pedagógicas do sistema educativo com o fim de adaptar este ao desenvolvimento das TIC; c) a mudança do conceito de perfil profissional de maneira de adequar o mesmo às exigências da sociedade; d) mudança da atenção do processo educativo desde o professor para o aluno que passa a ter um papel cada vez mais ativo na sua aprendizagem; e) a inclinação para uma internacionalização da educação superior e a criação de um projeto global (Ibid. p. 23-25).

Percebemos aqui várias características que se identificam com as necessidades e produções do sistema neoliberal atual, conceitos como “mercado de trabalho”, “TIC” e “projeto global”, referem especificamente à linguagem empresarial, assim como também as noções de “mudança”, “adaptação” e “rapidez”. Poder-se-ia dizer que as condições de possibilidade para a criação dos projetos *Tuning* estiveram favorecidas, em parte, por uma conjuntura económica constituída pelo mercado empresarial e às suas necessidades de profissionais que se encaixassem na sua mecânica de funcionamento.

No entanto, os autores se referem ao temor existente no coletivo docente sobre a possibilidade de que o ensino superior acabasse considerando-se como mais um serviço a ser comercializado e desta forma pudesse perder o seu carácter de “bem público” (Ibid., p. 29). Sobre isto mencionam que tanto organizações internacionais como a UNESCO, UDUAL, OUI, quanto mandatários do MERCOSUL posicionaram-se no sentido de salvaguardar a dimensão social da universidade e consideraram o cuidado dessa condição como de responsabilidade pública (Ibid.).

O *Tuning América Latina* conseguiu fechar um acordo acerca de competências gerais, que no relatório final da primeira etapa do processo é definido como comum a todo o continente (Ibid., p. 44). Em dita definição participaram sessenta e duas (62) universidades de dezoito (18) países, incluído o Brasil<sup>19</sup>. O seguinte quadro apresenta as vinte e sete

---

<sup>19</sup> Na época de finalização do relatório analisado por esta pesquisa o projeto envolvia os mesmos dezoito (18) países e o número de universidades involucradas tinha aumentado para cento e noventa (190) (BENEITONE,

competências gerais definidas. Na continuação farei alguns apontamentos sobre as mesmas já que considero todas elas fatíveis de produzir determinadas práticas no Ensino Médio, área que é o principal interesse desta pesquisa.

1) Capacidade de abstração, análise e síntese.
2) Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3) Capacidade para organizar e planejar o tempo.
4) Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
5) Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6) Capacidade de comunicação oral e escrita.
7) Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
8) Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.
9) Capacidade de pesquisa.
10) Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente.
11) Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas.
12) Capacidade crítica e autocrítica.
13) Capacidade para atuar em novas situações.
14) Capacidade criativa.
15) Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas.
16) Capacidade para tomar decisões.
17) Capacidade de trabalho em equipe.
18) Habilidades interpessoais.

---

ESQUETINI, *et al.*, 2007, p. 18). Atualmente a quantidade diminuiu para cento e cinquenta e cinco (155) universidades. As universidades brasileiras que participam são: Universidade de Brasília, Universidade Anhanguera (UNIDERP), Pontifca Universidade Católica do Paraná (PUC PARANÁ), Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, Universidade Federal do Ceará (esta é a única que participa na área de Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Caxias do Sul, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Paulo (TUNING AMÉRICA LATINA, 2013). Chama a atenção a explosão na adesão que existiu no momento do relatório e a posterior queda que apresenta-se na atualidade. Não é objetivo desta pesquisa analisar esse tema, mas considero interessante, talvez para outra pesquisa, a possibilidade de problematizar isto em referência à rejeição por parte do coletivo docente.

19) Capacidade de motivar e liderar metas comuns.
20) Compromisso com a preservação do meio ambiente.
21) Compromisso com seu meio sociocultural.
22) Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade.
23) Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
24) Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
25) Capacidade para formular e gerenciar projetos.
26) Compromisso ético.
27) Compromisso com a qualidade

Tabela 3 – Competências Gerais para América Latina, definidas pelo projeto Tuning América Latina (BENEITONE, ESQUETINI, *et al.*, 2007, p. 44-45)

No intuito de sistematizar os dados proporcionados pelo quadro decidi dividir as competências em grupos relacionados às premissas de *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber ser com os outros*, as quais são geralmente vinculadas à abordagem quando se pensa a mesma dentro da educação.

As competências 1, 4, 6, 7, 8 e 11 têm uma clara vinculação ao *saber*, sendo que se vinculam fundamentalmente a aquisição de conhecimento e a habilidade para manipular dados ou ferramentas na procura deste.

As competências 2, 3, 9, 10, e 15 podem ser relacionadas ao *saber fazer*, já que aludem a conceitos vinculados à resolução de problemas em contexto e aplicação dos saberes adquiridos.

As competências 5, 12, 20, 21, 22 e 26 relacionam-se com o *saber ser*, dado que se referem ao trabalho das atitudes e à construção de cidadania.

As competências 17, 18 e 19 podem ser associadas com o *saber ser com os outros*, pois concentram-se em atividades que possuem um viés social.

Ainda fiz uma quinta categoria na que agrupei as competências 13, 14, 16, 23, 24, 25 e 27, as quais identifiquei com a noção de empreendedorismo. Esta noção será trabalhada mais adiante no texto, mas a modo de primeira caracterização poderíamos dizer que uma pessoa

empreendedora define-se por ser criativa, motivada para a ação, decidida, capaz de adaptar-se ou de adaptar o contexto aos requerimentos de uma determinada situação.

Consideremos aqui as duas vertentes que são mais comuns de associar ao Ensino Médio: uma delas é a sua vinculação ao trabalho, considerado por autores como Nosella (2011), como o princípio pedagógico desta etapa da educação, e como gerador de grandes expectativas nos estudantes que pretendem completar seus estudos básicos (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011); a outra seria o caráter propedêutico, aspecto que procuram aqueles estudantes que pretendem continuar seus estudos no ensino superior ou em carreiras técnicas.

Junto a estas vertentes aparece a noção de “futuro”, de pensar no que virá, de considerar o que fazer depois. Leão, Dayrell e Reis apontam esta noção como uma criação do capitalismo e a relacionam diretamente com o progresso, onde as decisões que se façam no presente marcarão o caminho para o que acontecerá depois. O indivíduo aparece como dono e, portanto, responsável do seu próprio futuro (2011, p. 1072).

Isto faz com que o jovem estudante do Ensino Médio procure nesta etapa da sua formação aquilo que acredita que servirá para atingir certo progresso na vida e dessa forma garantir um futuro melhor. Esta construção do que seria um futuro promissório constitui-se nas diferentes experiências que ele vai vivendo no seu diário acionar e é nelas que procurará se equipar com as ferramentas que a sociedade lhe requer para visionar a oportunidade de sucesso (Ibid. p. 1073).

Considerando isto, podemos fazer uma série de relações das anteriores competências com as sugeridas nos documentos relacionados ao Ensino Médio. No Parecer CNE-CEB nº 5 chama-se a considerar à educação desde uma visão integradora, articulando os diferentes níveis e áreas de ensino e salientando as conexões entre a educação básica e a superior, assim como “entre formação humana, científica, cultural e profissionalização” (BRASIL, 2011, p. 3).

Neste mesmo documento, faz-se referência à necessidade de “investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica [*a das políticas educacionais brasileiras*] e na formação de profissionais de nível médio e superior” (Ibid., p. 1, grifos meus). Este mesmo documento aponta que a atualização das DCNEM deve ser uma das ações tomadas no intuito de repensar uma escola que consiga cobrir as necessidades dos jovens contemporâneos.



No entanto, como uma das respostas a esta problemática mencionam-se o FUNDEB, o PDE, o SAEB, o ENEM e o IDEB (Ibid., p. 3), o que pareceria evidenciar uma preocupação por ferramentas de avaliação que coloquem à educação “em cifras”, já que como veremos mais adiante, a principal ferramenta da *governamentalidade* é a economia política.

De fato, se olharmos para o PNE 2011 – 2020, várias das metas que o mesmo propõe referem-se a questões mensuráveis estatisticamente em percentagens. A economia educativa é tão comum nos discursos referentes à educação que parece ser percebida como normal e enunciados do tipo “atingir certa percentagem de alguma coisa em determinada quantidade de tempo” as vezes passam a ser considerados como mais importantes do que a significação que esses números possam ter ou não ter para os estudantes que neles estão involucrados.

Voltando ao *Tuning*, a abrangência do projeto, como já afirmado, não se detém na Europa, nem na América Latina e segue avançando e sendo acolhido por outras nações. Hoje existem experiências na América do Norte, na África e na Rússia, e podemos encontrar publicações introdutórias em inglês, francês, espanhol, português, japonês e albanês (TUNING EUROPA, 2012). Por último existe o projeto Ahelo (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), o qual está relacionado diretamente com o Tuning que se define como um teste de comparação de estudantes universitários, o qual pode ser utilizado independentemente do contexto (OCDE, 2012)<sup>20</sup>.

Dito projeto adquire rapidamente atributos de globalizante, começando nas universidades e, como pudemos ver, devido à característica propedêutica da educação básica, instalando-se pouco a pouco também nesse âmbito. Na América Latina, e particularmente no Brasil, os programas estruturados a partir das competências fizeram quase um processo paralelo com a Europa, adquirindo relevância a partir dos documentos derivados da LDB de 1996.

Essa lei continua funcionando como o principal documento da educação nacional, e, embora vários dos documentos derivados dela, como o PNE, as DCNEM e outros, tenham mudado suas linguagens de maneira de atenuar a presença das competências, as mesmas

---

<sup>20</sup> No momento da finalização desta dissertação está em andamento uma nova experiência que inclui alguns países da Ásia Central como Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan e Uzbekistan entre outros. Dito projeto tem o objetivo de implementar a metodologia *Tuning* nesses países até 2015.

continuam, como vem sendo demonstrado, presentes nas avaliações, nas metas, nas estratégias, etc.

## CAPÍTULO III – O ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO: UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO

---

Dependendo do âmbito onde sejam citadas, as competências serão definidas de formas diferentes. De fato, segundo Perrenoud (1999, p. 19), “não existe uma definição clara e compartilhada”. No entanto, os conceitos de utilização eficiente de recursos e experiência contextualizada são bastante comuns em quase todas as definições que se encontram.

Vejamos algumas delas:

- ✓ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013): Capacidade, suficiência (fundada em aptidão).
- ✓ Real Academia Española (2012): Perícia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado<sup>21</sup>.
- ✓ Perrenoud (1999): uma capacidade de atuar eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.
- ✓ OCDE – DESECO (2003): Uma competência é a capacidade para responder com êxito a demandas complexas e levar a cabo uma atividade ou tarefa adequadamente. Cada competência se constrói através da combinação de habilidades cognitivas e práticas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de conduta.
- ✓ Relatório Final Tuning América Latina 2004-2007: capacidades que todo ser humano necessita para resolver, de maneira eficaz e autônoma, as situações da vida. Fundamentam-se em um saber profundo, não só saber o quê e saber como, mas saber ser uma pessoa em um mundo complexo, mutável e competitivo [...] Em outras palavras: saber, saber fazer na vida e para a vida, saber ser, saber empreender, sem deixar de lado saber viver em comunidade e saber trabalhar em equipe. (BENEITONE, ESQUETINI, *et al.*, 2007, p. 35-36).

---

<sup>21</sup> Tradução minha: “Perícia, aptidão, idoneidade para fazer alguma coisa ou intervir num determinado assunto”.

Desde a área da Administração, lugar onde as competências estabelecem-se com bastante anterioridade à educação, Dall’Agnol (2004) reúne várias definições de autores vinculados a esta disciplina, as quais referem principalmente à capacidade do indivíduo de decidir e aplicar em diferentes contextos os recursos teóricos, técnicos, sociais, etc., que compõem sua *expertise*<sup>22</sup>, de maneira de oferecer soluções articuladas de forma eficiente às problemáticas laborais que apresente sua prática profissional.

Como podemos ver, as definições apelam à capacidade, à eficácia e à eficiência aplicadas num contexto. Com efeito, Blázquez (2011a) traz os conceitos de saber, saber fazer e saber ser, relacionando-os respectivamente aos conhecimentos, às capacidades e habilidades e às atitudes e os valores.

No entanto, alguns autores (Blázquez 2011a, 2011b; Ricardo 2010; Sacristán 2011; Perrenoud 1999), coincidem em que se torna difícil conceituar uma definição exata acerca das competências, já que as mesmas, por estarem impregnadas do que cada indivíduo traz no que refere aos conhecimentos, às habilidades e às capacidades, assim como também ao entorno e às atitudes, não se darão da mesma forma para cada pessoa, em cada situação.

Beneitone, Esquetini, *et al* (2007, p. 36) consideram que particularmente na área da educação formam um entrelaçado de conceitos que atinge áreas cognitivas, psicomotoras e afetivas, envolvendo questões “sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais e produtivas” (Ibid.) na capacidade de “resolver um problema dado dentro de um contexto específico e mutável” (Ibid.).

Essa característica também é marcada como uma das fraquezas da abordagem, sendo criticada pelo fato de possibilitar que o mercado de trabalho acabe sendo quem avalie as competências desse aluno (futuro trabalhador-empregado), situação que não só atrelaria à educação ao mundo empresarial, senão que também favoreceria situações individualistas tanto no âmbito educativo quanto depois no do trabalho (RICARDO, 2010, p. 610-611).

Nesse mesmo quesito do individualismo seria importante considerar que a conceptualização que cada docente fará das competências e sua inclusão no âmbito educativo, estará impregnada do que caracteriza a essa pessoa no seu papel de professor. Ou seja, a

---

<sup>22</sup> Utilizo a expressão no sentido que dão a ela Miller e Rose (2012), referindo-me a aquela pessoa que especializa-se em uma área, aperfeiçoando os conhecimentos, habilidades e capacidades requeridas pela mesma, até ser reconhecido pelos pares e pelos outros como especialista. Os autores fazem uma análise bastante mais ampla do termo, mas não é objetivo deste texto aprofundar sobre essa questão.

apropriação que esse docente fará do conceito e como ele lidará com o mesmo dentro da sua prática profissional formará parte de como ele se constitui enquanto sujeito – professor.

Aqui entrará no jogo tanto a sua formação quanto seus conceitos de aluno, educação, ensino, aprendizagem, etc. Aspectos contingentes como o entorno social e o entorno profissional em que desenvolva suas atividades, a infraestrutura escolar, o currículo, etc. também serão fatores que construirão essa possível forma de desenvolvimento do processo educativo.

Outro elemento não menos importante a ser considerado é o que Sacristán (2011, p. 34) define como a falta de precisão enquanto ao significado do termo *competência* por causa da impossibilidade de estabelecer alguma relação com uma função dentro da educação. Competências para que?

Segundo o autor o problema não estaria em relacionar as competências à educação, até porque a vinculação histórica da educação ao mundo do trabalho faria com que isso fosse bastante simples. Mas quando dito enfoque começa a dominar o discurso e transformar-se quase em um fim em si mesmo, ou melhor, quando a educação como aquilo que nos ajuda a tornar-nos “conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas” (SACRISTÁN, 2011, p. 36), etc., parece ser colocada por detrás da aquisição das necessidades que o mercado laboral requer, seria quando a inclusão da abordagem começaria a tomar uma direção duvidosa.

Ricardo (2010, p. 612) chama a atenção sobre esse quesito trazendo a ideia de que o conceito de *aprender a aprender* poderia não estar sendo bem compreendido, no sentido de valorizar a “aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados” (Ibid.). Isto estaria contribuindo ao favorecimento de construções requeridas pelo sistema neoliberal, consistentes na necessidade de formar sujeitos empreendedores capazes de administrar seu desenvolvimento profissional baseados nas exigências do mercado.

Um dos problemas parece estar na carência de informação e na correspondente ausência de acordos que caracteriza a entrada do *enfoque por competências* nos sistemas educativos. A antes mencionada falta de certezas e/ou de um conceito definido e consentido pelo coletivo docente sobre as competências dentro da educação, contribui também à soma de outras dúvidas que se geram em dito coletivo. Ou seja, um conceito que não é definido

claramente dificulta proporcionar materialidade à ideia, fazendo com que esta se dilua em diferentes versões, muitas vezes baseadas no “eu acho”, caindo assim no senso comum.

Retomando a relação que habitualmente se faz entre as competências e o mundo empresarial, penso que a educação não pode ser considerada como separada do mundo do trabalho. Refiro-me a que a ideia de criar uma educação para as massas surgiu da necessidade de formar as pessoas para trabalhar, necessidade produzida pela crescente demanda de mão de obra nos séculos XV e XVI provocada pelo advento do mercantilismo (FOUCAULT, 2008a, p. 144). Portanto, não seria coerente que ocorresse uma mudança de paradigma na educação concomitantemente com uma mudança de paradigma no mundo do trabalho?

Sobre essa última mudança, Saraiva e Veiga-Neto (2013, p. 189-192) trazem a ideia de Lazzarato e Negri (2001) sobre o *trabalho imaterial* e a função que o trabalhador desempenha dentro dele. Este tipo de trabalho caracteriza-se pela aparente ausência de um ponto de ancoragem que estabeleça certa estabilidade para o empregado. Outrora, a fábrica cumpria com este papel, servindo não só como referência física, senão que também, pela sua estrutura de funcionamento, estabelecendo determinado espaço controlado mediante uma divisão celular. Esta divisão, embora tivesse uma função limitante e de monitoramento, oferecia ao trabalhador uma espécie de segurança ou de referência no sentido de saber qual era o lugar que ocupava dentro da estrutura.

A escola, com algumas das suas características derivadas dessas formas organizativas, oferecia também determinadas certezas, já que apresentava uma estrutura fortemente compartimentada e bastante rígida, a qual, para além das críticas que hoje sob a luz das diversas teorias pedagógicas podemos fazer-lhe, oferecia condições de estabilidade, sendo um referente sólido para os alunos e suas famílias.

Com o desenvolvimento do neoliberalismo a figura da fábrica foi sendo substituída pela da empresa. A estrutura sólida, visível e fixa da primeira foi absorvida pela quase insondável organização empresarial, com suas filiais transnacionais, seus pseudo-anônimos call-centers e seus escritórios de luxo habitados por terminais de auto-atendimento (Saraiva e Veiga-Neto, op. cit.).

Esta nova organização requeria um novo tipo de trabalhador, tão maleável e móvel quanto a estrutura que o continha. Capaz de adaptar-se a novos ambientes; de não pertencer a

um lugar fixo; de absorver informação, usá-la e descartá-la; de saber trabalhar com outros mas conseguir “se virar” sozinho; de *aprender a aprender*.

Novamente a escola pareceu ter que tomar responsabilidade na formação desse sujeito que o sistema necessitava, e a nova situação que acontecia no mundo do trabalho pareceu contribuir na geração de condições de possibilidade para determinadas mudanças que respondessem às exigências da sociedade. Favorecidos por esta conjuntura, renovados planos na forma de leis, decretos, pareceres e resoluções, efetivaram práticas que procuraram atender os requerimentos.

A própria LDB (p. 17, 24, 25, etc.), o PNE (1, 6, 12, etc.), o parecer CEB-CNE N° 5 de 5 de maio de 2011 (p. 1, 2, 11, etc.), e a resolução CEB-CNE N° 2 do 30 de janeiro de 2012 (p. 1, 2, 4, etc.) fazem referências diretas à necessidade de que a escola prepare os seus alunos para o trabalho. Colocando no discurso, e, portanto, na prática, certo atrelamento entre a instituição escolar e o mundo laboral.

Dita vinculação não parece ser questionada como tal nem nos documentos antes mencionados, nem nos artigos acadêmicos escolhidos para serem analisados nesta pesquisa, mas sim, nestes últimos, questiona-se a maneira como essa vinculação dá-se a partir da LDB de 1996 e em todos os documentos derivados dela. A abordagem por competências é percebida em geral como uma forma de vincular à educação ao *mercado de trabalho* e não ao *mundo do trabalho*, sendo que estes dois termos apresentam diferenças fundamentais quando referimo-nos a questões de formação:

O primeiro termo diz respeito à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho, é a “esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida”, sob uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital, e os trabalhadores. O termo obscurece as condições de trabalho, as relações hierárquicas, a submissão do trabalho assalariado que presidem essas relações (Fidalgo; Machado, 2000, p. 204-5 apud Ciavatta e Ramos, 2012, p. 31).

O segundo termo, mundo ou mundos do trabalho, ideia aparentemente vaga, tem seu uso definido em referência ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária (Hobsbawm, 1987 apud Ciavatta e Ramos, 2012, p. 31).

Nota-se uma diferença estrutural na concepção dos dois termos, sendo que o primeiro define-se pela lógica *da oferta e da demanda*, a qual, pensada dentro da instituição educativa, levaria não só à dependência direta da escola das necessidades do mundo empresarial, senão também à possível valorização de certos saberes impostos pelas empresas em detrimento de

outros considerados importantes desde o ponto de vista da escola como instituição construtora de cidadania.

Entretanto o segundo termo relaciona-se à condição do sujeito trabalhador e à sua compreensão de dito papel na sociedade em geral, vinculando elementos culturais e considerando possibilidades de análise, reflexão e crítica dessa função por parte do indivíduo.

Laudares e Tomassi (2003, p. 1237) desde o enfoque da sociologia do trabalho, assinalam uma reconfiguração das “tendências de mobilidade profissional”, e relacionam a mesma com a passagem da *qualificação* para as *competências*. Os autores apontam essa transformação como causada pela finalização do *taylorismo*, fato que alterou os processos de produção na indústria, levando à necessidade de alterar também o modelo de formação dos trabalhadores. Esta transformação não só requereu destes últimos maior quantidade de conhecimentos e saberes respeito ao seu trabalho, senão também versatilidade para *aprender a aprender* novas técnicas e estratégias quando for necessário. “O trabalho é agora realizado não mais por um autômato altamente especializado, mas por um sujeito flexível, capaz de ser realocado em funções diversas dentro da fábrica” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 191).

A teoria do *taylorismo* considerava ao trabalhador praticamente como se fosse um animal a ser adestrado mediante uma série de estímulos. Para isso aplicavam-se uma série de técnicas e programas baseados em premissas de efetividade econômica, as quais procuravam “aumentar a riqueza nacional e a competitividade internacional dos Estados” (MILLER e ROSE, 2012, p. 59), considerando ao trabalhador como uma “entidade passiva a ser administrada externamente mediante uma complexa tecnologia do ambiente de trabalho” (Ibid.).

Com a mudança antes apontada começam a parecer interessantes outras visões acerca desse trabalhador, começando a ocupar-se da saúde mental, do desenvolvimento social, do relacionamento com o ambiente laboral, com os colegas e até com a família (Ibid. p. 60). Desta forma, uma série de profissionais de diferentes áreas começou a estudar o contexto laboral, desenvolvendo e experimentando teorias, avaliando-as e modificando-as na procura de maiores benefícios empresariais.

A principal característica da mudança apontada por Laudares e Tomassi (op. cit.) é que enquanto para o modelo de *qualificação* a valorização do trabalhador centrava-se no posto



que fosse capaz de ocupar, para o modelo de *competências* encontra-se no trabalhador mesmo, independentemente do posto de trabalho que este ocupe. Para os autores, isto faz com que ocorra um enfraquecimento da força trabalhadora, já que por essa característica de singularidade das competências, deixa-se de lado a pluralidade estabelecida no modelo anterior.

Quer dizer, o conjunto dos trabalhadores, como massa possuínte de uma determinada força produtiva, uns determinados saberes e uma consistência de grupo, é paulatinamente substituído por pessoal especializado que possui conhecimentos específicos, habilidades únicas e capacidade de aplicá-los em diferentes contextos, entorno este, que fomenta a individualidade em lugar da solidariedade.

A nova *sociedade empresarial* requer novos sujeitos que possam trabalhar nela, e a escola é cobrada de prepará-los da melhor maneira possível. Esta nova forma de entender as relações laborais atua sobre a forma como a escola enfoca os processos de ensino e de aprendizagem. Questão que preocupa a uma grande parte do coletivo docente pela possibilidade de pensar numa escola que fomente a individualidade e a competitividade em lugar dos pressupostos daquela que fomente a consciência, a responsabilidade, a justiça, a criatividade, etc., como apontava Sacristán (2011, p. 36) alguns parágrafos atrás.

É assim que aparece uma das principais críticas da entrada do *enfoque por competências* no sistema educativo. Diversos autores pronunciam-se sobre o que poderia transformar-se numa perda das características historicamente atribuídas à educação, pois esta abordagem promoveria práticas individualistas, priorizando a aquisição de habilidades e capacidades por cima de tudo.

Expressões que denominam ao docente como “gestor de competências” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 199) remetem a ideias que não parecem condizer com essa figura de indivíduo transformador, agente de mudança, facilitador de experiências, etc., sobre a que vários autores têm escrito por anos referindo-se ao educador. No seu lugar, parecem denominar um sujeito encarregado de planejar, executar e avaliar determinados programas com o objetivo de atingir certos resultados esperados *a priori*.

No entanto, por parte, fundamentalmente dos documentos que promovem este enfoque, a temática é abordada desde outra ótica, uma que defende que uma procura pela versatilidade, pela adaptação e pelo viés “aplicável” do conhecimento, colaboraria na

superação profissional do aluno e formaria pessoas mais preparadas para encarar uma realidade laboral em contínuo desenvolvimento e, portanto, em contínua mudança, característica que requer do futuro trabalhador possuir a maior quantidade de ferramentas e a capacidade de utilizar elas em diferentes contextos segundo a exigência da situação.

### 3.1 A governamentalidade e a educação

---

Governamentalidade, governo, biopolítica e biopoder foram quatro termos que apareceram no meu vocabulário só depois de começar a ler Michel Foucault. Até esse momento, embora pudesse ter feito raciocínios vinculados a eles, com certeza não os realizei pensando nessas expressões como são entendidas pelo autor.

Num seminário que formou parte das minhas disciplinas do mestrado tive contato com um capítulo do livro “Biopolítica, governamentalidade e educação”, de Sylvio Gadelha (2009), “uma obra de caráter declaradamente introdutório” (Ibid., p.19), que junto com as discussões feitas no próprio seminário, funcionou como fonte de inspiração para começar a considerar a possibilidade de definir o *enfoque por competências* em educação como uma *tecnologia de governo*.

Para pensar essa possibilidade foi fundamental considerar que o conceito de biopolítica está diretamente relacionado à noção de população e à relação que o poder estabelece com esta última, no sentido de preocupar-se por estabelecer formas de governo nas áreas da saúde, higiene, alimentação, educação, enfim, tudo aquilo que hoje conhecemos como vinculado às políticas públicas (REVEL, 2005, p. 26).

Também cabe aqui fazer uma aclaração referente à utilização da palavra *governo* e não da palavra *governo*. Faço esta opção por causa de coincidir com Veiga-Neto (2007b, p. 952) quando assinala a diferenciação entre *governo* para designar as “instâncias centralizadoras do Estado” onde o poder pareceria, embora não seja assim, estar concentrado numa instituição ou instituições dependentes desse Estado; por outra parte, o autor prefere utilizar *governo* para referir-se ao “conjunto das ações – dispersadas, disseminadas, e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” ou melhor, as condutas dos indivíduos.

Foi também importante não entender a noção de biopolítica como alheia aos membros dessa população, como se fosse algo depositado encima das suas vidas. Não, esses indivíduos que formam a população, são parte envolvida e produtora dessa biopolítica, no sentido de que assim como eles se transformam em sujeitos por meio dela, também estão aptos para se desassujeitar, transformando-se em geradores de *contracondutas*, capazes de “reformulações éticas da relação com o político” (Ibid. p. 28).

Nesse sentido, e já adentrando-nos na questão das competências dentro da educação, podemos ver como exerceram-se várias ações relativas à inserção das mesmas no sistema educativo, como implementação de programas, promulgação de leis, avaliação e comparação com médias nacionais e internacionais, produção acadêmica a respeito, etc. Ao mesmo tempo surgiram também as mencionadas *contracondutas*, fundamentalmente provindas desde uma parte do coletivo docente, mediante produções acadêmicas críticas, organização de projetos alternativos, seminários, etc.

Dessa forma começou a ser posto em discurso um tema que abrange as diferentes áreas da educação, o qual, pelo fato de se colocar no discurso, foi também posto em prática, e, portanto, acionado como um elemento com o qual os diferentes atores da educação começaram a trabalhar de uma forma ou de outra.

Por fim, antes de entrar diretamente na noção de governamentalidade, foi importante para mim compreender, embora de uma forma básica ainda, a maneira como Michel Foucault entendia o poder. Para isto, me apoiei nos postulados que Deleuze (2005, p. 34-40) apresentou, os quais trabalham sobre as que não seriam as características desse poder segundo o primeiro autor.

O poder não é algo que possa ser possuído, já que não se materializa como uma coisa. Ele se manifesta nas relações que se estabelecem entre os seres humanos e nas estratégias que são desenvolvidas para que ele possa funcionar e, portanto, produzir.

O poder não vem de um organismo ou lugar, chame-se Estado, corporação, etc. Ele se movimenta em diferentes direções, sendo que elas dependerão da conveniência dos diferentes atores que estejam em relação para um determinado fim. Ou seja, não devemos ver o poder como unidirecional, senão como multidirecional.

Do anterior postulado se deduz que não estamos subordinados ao poder, senão que formamos parte da rede por onde ele se move, fazendo também parte das produções por ele

provocadas. Isto posto, o nosso papel não pode ser o de resistir, como se ele viesse de outra parte a tentar dominar-nos, senão sendo conscientes de que formamos parte da maquinaria e procurando agir desde dentro dela.

O quarto postulado vem explicar que o poder não tem uma “essência” capaz de qualificar a quem o possui. Isso resulta quase lógico se pensarmos no primeiro postulado. Então devemos entender esse poder como relacional e servindo como ponto de apoio para essas relações, à vez que se apoia nelas para existir e produzir.

O poder age de diferentes formas, mas sempre essas formas produzem determinados saberes e vice-versa. Ou seja, numa relação de poder, serão produzidos saberes que constituirão e determinarão novos campos de conhecimento.

Por último, a expressão da dimensão jurídica do poder, estaria representada na lei, a qual *gere* os atos considerados legais ou ilegais seguindo um jogo de interesses que aliviam as tensões e favorecem as relações entre classes dominantes e classes dominadas.

Possuindo uma ideia de como Foucault entendia o poder, me restava tentar esclarecer uma conceptualização do termo *biopoder*, para o que precisei chamar a Rabinow e Rose (2006) à discussão.

Os autores coincidem em que Foucault, embora não tenha sido muito preciso com o uso do termo, deixou claro que os conceitos de *biopoder* e *biopolítica* estão intimamente relacionados com todo um campo que visa intervir nas características vitais da população, tanto do ponto de vista do coletivo quanto do individual de cada membro que a compõe.

Desta maneira eles sugerem que o *biopoder* poderia ser conceitualizado a partir de três elementos fundamentais (Ibid., p. 29):

- ✓ discursos de verdade pronunciados por autoridades consideradas competentes para falar sobre essa verdade;
- ✓ estratégias vitais coletivas aplicadas a populações que não necessariamente devam compartilhar um território, mas que sim são categorizadas sob alguma característica comum;
- ✓ formas de subjetivação que estimulam ou mandatam aos indivíduos a atuar de determinadas maneiras sobre si mesmos, direcionados por esses discursos de

verdade e que proclamam atuar em nome do bem-estar da população, da coletividade, da família, ou do próprio indivíduo.

A partir destas reflexões, ficou bastante claro para mim que os conceitos de *biopolítica* e *biopoder* seriam quase impossíveis de pensar por separado da governamentalidade, sendo que a mesma possui uma série de características que se relacionam diretamente com esses dois conceitos e vice-versa<sup>23</sup>.

Michel Foucault, no seu livro “Segurança, território e população” (2008a, p. 143-144), caracteriza a governamentalidade da seguinte forma:

Por esta palavra "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito, a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

O autor define o conceito como uma ferramenta necessária para a sua pesquisa sobre a constituição do sujeito. Esta ferramenta ajuda-o a problematizar o conceito de população assim como também o referente ao governo da mesma (governo de si, governo dos outros e governo pelos outros).

Castro (2009, p. 190) descreve-a como uma “consequência da insuficiência dos instrumentos teóricos para analisar o poder”, assinalando as práticas de governo como as constituintes da forma de ser sujeito no ocidente. “Governar consiste em conduzir condutas” (Ibid.), sendo a *governamentalidade* um instrumento, uma forma definida de entender, analisar e problematizar essa arte de governar.

---

<sup>23</sup> Ambas as noções de *biopolítica* e de *biopoder* foram necessárias de ser entendidas e apresentadas sucintamente nesta dissertação como forma de vincular estes conceitos à governamentalidade e suas tecnologias associadas, mas não é o objetivo deste trabalho aprofundar na problematização de ditas noções e a sua vinculação à educação.

Neste sentido, o conceito abrange tanto as formas de governo estabelecidas pelo estado para com a população, quanto à relação das mesmas com o governo do próprio sujeito sobre si mesmo. Mas também considera nessa relação às possibilidades de resistência, configuradas, por exemplo, pelo acontecimento de *contracondutas*.

Uma das principais características que a conecta diretamente com a *biopolítica* e o *biopoder* é o fato de estar ligada diretamente à *população* e especificamente ao governo da mesma. Sylvio Gadelha (2009, p. 120) a define como “tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. Ou seja, a *governamentalidade* funciona para Foucault (2008b, p. 258) como “uma proposta de grade para a análise” das relações de poder, a qual inclui uma infraestrutura, uns mecanismos, umas técnicas, umas estratégias, etc., e tem um objetivo principal, que já não é o homem, nem o território, senão o conjunto de pessoas que formam a sociedade, a população.

Podemos dizer que Foucault define três campos fundamentais para entender, ou melhor, sistematizar a *governamentalidade*: a população, novo foco das artes de governar; a economia, conjunto de saberes produzidos com o fim de exercer essas artes; e os dispositivos, instrumentos ou ferramentas que utilizarão essas artes com o fim de que o governo seja mais eficiente e efetivo cada vez.

Assim, a população, a qual, com os mesmos fins de estudá-la pode ser dividida em grupos (homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, sãos, doentes, ricos, pobres, etc.), define-se como o alvo das *artes de governar*, as quais passam de ter à família como “modelo de governo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 135) nos séculos XVI e XVII, a ter ela “como aliada e como alvo” (Ibid.) nos séculos XVIII e XIX, isto, através das “campanhas biopolíticas” (Ibid.). Ou seja, a população passa a ser a preocupação e ocupação das *artes de governar* ocidentais, instituindo-se toda uma série de políticas orientadas a conduzir as condutas dos indivíduos que a compõem<sup>24</sup>.

A economia, por sua vez, passa a ter um papel fundamental, sendo o saber que deve ser desenvolvido no intuito de aperfeiçoar essa *arte de governar*, aproveitando da melhor

---

<sup>24</sup> Talvez uma questão interessante da qual outra pesquisa possa se encarregar já que não é o objetivo desta, seja a investigação das possíveis mudanças que estejam acontecendo no sentido de uma alteração na configuração tradicionalmente conhecida da família. Aquele padrão ocidental do casal e dois ou três filhos que caracterizou o século XX parece estar-se modificando no início deste novo século, e, portanto, eventualmente poderia se pensar como isso afeta as *artes de governar* atuais.

forma os recursos disponíveis, sejam materiais ou humanos. Note-se que nessa mesma lógica, as pessoas tomam atributos de recurso, o qual, embora “renovável”, é finito e “aperfeiçoável”. No entanto, para renovar e aperfeiçoar esse recurso, é necessária a geração de técnicas capazes de fazer autossustentável o sistema.

Esta compreensão dos indivíduos como recursos atrela-se à noção de *capital humano* na leitura que faz do termo o sistema neoliberal atual. Foucault (2008b, 310-311), pensando sobre esta compreensão, define o trabalhador dentro de dito sistema como um conjunto “competência-máquina”. Conjunto que possui umas determinadas características e propriedades que podem ser melhoradas se esse sujeito investe na formação própria, o que geraria uma “versão aprimorada” dele e, portanto, mais valiosa. Mas também esse conjunto possui uma obsolescência, a qual faz com que esse valor que adjudica-se a ele decresça com o passar do tempo.

O valor dado pelo sistema neoliberal à “máquina trabalhadora” é medido em salários, e esses salários podem ser vistos como a renda gerada pelo capital composto pelo próprio sujeito. Capital que é continuamente investido na forma de trabalho e continuamente valorizado mediante a formação.

Mas Foucault (Ibid. p. 304) chama a atenção para não confundir e perceber este raciocínio pelo viés marxista compreendendo-o como a venda da força de trabalho, senão que mostra como os neoliberais entendem de maneira diferente essa relação do trabalhador com o mercado e consideram certos fatores qualitativos, os quais, no entendimento deles teriam escapado na análise que a crítica marxista faz e, portanto, dita crítica apresentaria “lacunas” na compreensão das relações laborais neoliberais.

Sobre este tópico Miller e Rose (2012, p. 232-234) atentam para as mudanças nos pensamentos neoliberais europeu e norte-americano das décadas de 1970 e 1980, que adaptando o modelo empresarial japonês, concentraram-se em olhar para os trabalhadores como indivíduos que procuravam sua realização pessoal dentro dos seus trabalhos, razão pela qual esses sujeitos passaram a ser analisados como empresários de si mesmos, que mediante a superação dentro do emprego, atingiam melhor qualidade de vida à vez que colaboravam no desenvolvimento geral da companhia.

No caso do Brasil, e a partir da materialidade analisada por esta pesquisa, pareceria que o discurso sobre as competências ocorreu com certa força no campo educacional

brasileiro a partir do ano de 1996, com a promulgação da LDB. Isto não quer dizer que tenha havido uma espécie de nascimento ou ponto de partida, senão que dita lei, forma parte de uma contextualização favorável à entrada da abordagem no sistema educativo.

Aliás, a lei não apresenta uma relação direta ou marcada com as competências, senão que se encontram alguns excertos que poderia se dizer que ofereceram certas condições de possibilidade para que os documentos derivados dela tivessem, sim, uma vinculação mais forte com a abordagem referida.

Assim, encontramos, por exemplo, que o inciso IV do artigo 9º mandata à União a incumbir-se de definir, junto aos estados, ao Distrito Federal e os municípios, as competências e diretrizes para os diferentes níveis da educação. Também o inciso I do artigo 26º e o inciso I do artigo 32 fazem referência à necessidade de estimular a aprendizagem nas áreas de língua portuguesa, matemáticas e ciência (BRASIL, 1996), as quais – a lei não fala disto – são áreas avaliadas pelas provas PISA, instrumento avaliativo diretamente vinculado às competências.

Por último, vemos que o artigo 23 permite que a organização da educação básica possa ser feita baseada em vários critérios, o que oferece uma grande liberdade, mas o que me resulta interessante é que essa liberdade também deve estar sustentada pelo que “o interesse do processo de aprendizagem” recomendar (Ibid.). Noguera-Ramírez associa esse interesse pela aprendizagem “à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal)” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230), fazendo referência a que “estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Ibid.).

Nesta pequena descrição da conjuntura que construiu as condições de possibilidade para o ingresso das competências na educação, é necessário mencionar, embora não seja o objetivo desta pesquisa, que a Teoria do Capital Humano, desenvolvida pela Escola de Chicago, já tinha tido ingerência na educação brasileira a partir do golpe militar de 1964 com os acordos MEC – USAID e a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a lei 5.962/71 (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 15; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 624).

Dado que o *enfoque por competências* é relacionado com conceitos como “autonomia na aprendizagem”, “aprendizagem permanente”, “empreendedorismo” e outros que remetem a imaginar o aluno, futuro trabalhador, como *indivíduo-microempresa* (GADELHA, 2009, p.



144), percebe-se uma relação deste enfoque com a teoria antes mencionada, mas com certas diferenças a respeito de como era considerada nas décadas de 1960 e 1970.

Servindo-nos dessa noção de *indivíduo-microempresa* expressada por Gadelha (Ibid.), assim como também das considerações sobre as mudanças do mundo da fábrica para o mundo da empresa de Saraiva e Veiga-Neto (2009), podemos imaginar a esse sujeito como seguindo um roteiro similar ao de uma companhia, a qual possui um capital que deve ser continuamente aumentado, com o fim de que este a ajude a atingir patamares elevados no mercado e, portanto, a ganhar mais dinheiro, o qual será investido novamente na geração de mais capital ou na aquisição de objetos ou serviços que satisfaçam os desejos almejados.

Nesta mesma direção, Gadelha (Op. Cit., p. 148-150), apoiando-se nas palavras de Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2008b), acrescenta à equação a noção de consumo e do desejo pelo bem ou serviço a ser consumido. Neste sentido, a lógica neoliberal considera estudar o trabalho exercido por esse sujeito como uma conduta econômica, onde os investimentos que ele faz no seu *capital humano* são mensurados pela relação custo – benefício que lhe oferecem.

No caso do nosso aluno-futuro-trabalhador-empresa, segundo a lógica neoliberal, esse capital estaria dado pelos conhecimentos, habilidades, competências que possui, os quais, mediante a *aprendizagem permanente*, ele poderia aumentar. Esse aumento daria a ele um maior capital e, portanto, uma melhor posição no mercado de trabalho, o que, por sua vez, redundaria em melhores salários, melhor status e maior capacidade de consumo.

Esta necessidade do sistema de *produzir* sujeitos com desejos de consumo que precisem trabalhar para obter as satisfações almejadas redundaria na constante criação e modificação de estratégias que contribuam no desenvolvimento desses assujeitamentos. Assim, os diferentes dispositivos, tecnologias, discursos, apontam para a formação de uma cultura do consumo, a qual passa a ser veiculada através da mídia, dos planos de governo, das instituições, etc.

Por sua vez, a população participa ativamente na produção dessa cultura do consumo, desejando, almejando, exigindo do estado as condições que lhe permitam *ganhar* qualidade de vida e atingir os patamares imaginados como de *bom viver*. Estas exigências ganham importância dentro das próprias estratégias, dispositivos, tecnologias e discursos, e acabam produzindo toda uma maquinaria que se desenvolve nessa direção.

Ou seja, produz-se um processo de sentido duplo, onde por um lado as estratégias da governamentalidade dirigem-se na direção da construção de sujeições que contribuam à manutenção do sistema neoliberal; e por outro esses próprios sujeitos constroem dito sistema, o modificam e exigem-lhe que satisfaça os desejos criados e ofereça as condições de desenvolvimento necessárias.

Voltando às considerações de Foucault sobre o termo *governamentalidade*, vemos que a economia passa a ter um papel fundamental e inerente às formas de pensar a população, transformando-se no saber por excelência à hora de compreender a mesma, suas formas de agir e as formas de agir sobre ela.

Isto parece bastante evidente se olharmos para o fato de que na atualidade a maior parte das análises que se fazem acerca de quase qualquer atividade involucram dados sobre economia. Tomemos por exemplo a educação: o orçamento destinado a partir do PIB; os salários dos professores e funcionários; o investimento em infraestrutura; as estatísticas sobre repetição, evasão, quantidade de alunos, etc.; enfim, poderíamos dizer que grande parte da produção discursiva sobre a educação, incluirá temas econômicos.

Por último, Foucault nos diz que serão necessários certos dispositivos de segurança, os quais funcionarão como as ferramentas que exercerão o controle dessa população nos diferentes níveis e áreas para os quais sejam desenhados. No caso desta pesquisa, nos interessa analisar e problematizar o dispositivo de segurança constituído pela escola, e mais precisamente o considerar à introdução das competências dentro desta última como uma forma de aperfeiçoamento pensada pelo sistema neoliberal.

A escola é um dos dispositivos de segurança definidos por Foucault (1976), o qual produz e é produzido por certas práticas de governo. Dentro deste dispositivo tanto os alunos como os professores e demais sujeitos envolvidos nos processos educativos constroem a *governamentalidade* no seu dia a dia mediante as ações que desenvolvem. Diferentes processos executados dentro da instituição constituem práticas de governo de si, dos outros e pelos outros, as quais, considerando a escola como instituída dentro do sistema neoliberal atual, podem, de certa forma, responder às necessidades dele.

Tomando a segunda parte da definição veremos que a governamentalidade é um fenômeno característico da sociedade ocidental, a qual mediante a geração de saberes e a construção de mecanismos, ferramentas e dispositivos de “governo”, erigiu uma estrutura que

se refina constantemente na procura de exercer o melhor gerenciamento possível da população.

A escola é fundamental nessa estrutura, pois é a primeira instituição estatal na qual o indivíduo é obrigado a se inserir de maneira sistemática. Ou seja, a educação obrigatória cumpriria um duplo papel, pois serviria como instrumento de aumento da qualidade de vida da população, mas também como dispositivo de segurança encarregado de formar o cidadão que o estado requer.

Desta afirmação pode-se inferir como razoável a constante preocupação da escola com reconstruir a sua estrutura de maneira acorde a cada época, assim como também, a de trabalhar na formação dos sujeitos “necessários” para a estrutura da sociedade.

Pensando na conjuntura correspondente ao atual sistema neoliberal e capitalista, onde a produção de sujeitos flexíveis (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009; GADELHA, 2009; LAZZARATO e NEGRI, 2001) é cada vez mais uma aparente necessidade do mercado de trabalho, pareceria que o *enfoque por competências* e as suas vinculações à prática, à resolução de problemas, à avaliação por expectativas de logro e ao empreendedorismo, guardassem até certa lógica.

Por outro lado, a escola recebe alunos que chegam com uma *formação*<sup>25</sup> *extraescolar* cada vez mais forte. A título de exemplo, Parkes (2013) assinala que no Reino Unido um estudo baseado numa amostra de 1.1000 crianças de cinco anos, apresentou que as mesmas assistiam a televisão numa média de uma a três horas por dia; um outro estudo feito nos Estados Unidos, mostra que as crianças em idade de frequentar a educação infantil, assistem acima de três horas por dia de televisão (MILLER, *et al.*, 2012). Isto sem contar as horas diárias que cada vez mais crianças dedicam a navegar na internet, a utilizar aplicações didáticas em tablets, etc.

Essa bagagem constrói uma identidade nesse indivíduo que chega à escola desde muito tempo antes dele ingressar na instituição, o que exige desta última não só que deva ajustar suas normas para trabalhar com esses sujeitos nos pressupostos que a sociedade assigna a ela, senão também a necessidade de estabelecer uma estrutura *maleável* que consiga adaptar-se às necessidades que ditos sujeitos trazem de antemão.

---

<sup>25</sup> Grifo o termo já que estou me referindo aos estímulos, informações, saberes, aprendizagens, etc., aos quais esse novo aluno de escola tem acesso fora dela, mas que de todas formas configuram uma certa formação informal.

Por último, na terceira parte da definição o autor nos adverte que não é possível determinar uma data específica de nascimento da governamentalidade, senão que a mesma é fruto de um processo que se foi desenvolvendo desde os séculos XV e XVI e que, como nas duas partes anteriores já se especificou, segue em evolução, adaptando-se e às vezes participando das mudanças sociais.

Esta conceptualização é importantíssima para entender o alcance do termo *governamentalidade*, pois marca o carácter vivo da mesma. Foucault (2008a, p. 144) nos adverte para não tomá-la como alguma coisa fixa e rígida, senão como uma série de estruturas e recursos maleáveis, capazes de modificar suas formas e modos de acionar, transformando-se de acordo às alterações que aconteçam na sociedade.

Isto faz com que todas aquelas “instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos e as táticas” que apareciam no começo da definição de *governamentalidade* dada por Foucault, devam também ser dúcteis e idôneas em se adaptar às condições do meio social. Uma destas instituições, como já vimos dizendo, será a escola, a qual gerará formas de trabalhar na constituição dos sujeitos e experimentará processos de transformação próprios, derivados da afluência de novos sujeitos-alunos. Estas formas de trabalhar assim como os processos de transformação serão produto e produziram análises, reflexões, cálculos, avaliações, táticas, etc., que passarão a formar parte da instituição em si mesma.

Neste sentido Miller e Rose (2012, p. 28) argumentam que “as falhas de uma maneira de governo são oportunidades para a formulação de outra” percebendo “as governamentalidades como eternamente otimistas” enquanto consideram que “o governar é uma operação inatamente falha”. Ou seja, pensemos numa máquina qualquer, por exemplo, um computador. Esse computador é construído visando determinados requerimentos e utilizando determinada tecnologia. O computador é posto em funcionamento e avaliado no seu desempenho, entretanto, a tecnologia avança e aparecem novos componentes que podem melhorar o rendimento da máquina. Assim um novo computador é construído no intuito de cumprir com as tarefas de maneira mais eficiente ou no caso conseguir atingir maiores requerimentos.

Comparando esse processo com o da governamentalidade, poderíamos dizer que a população gera determinados requerimentos que devem ser solucionados pelas *tecnologias de governo* ou também estas tecnologias podem ser ideadas no intuito de conduzir determinada conduta. Pensam-se e elaboram-se certas estratégias, táticas, instituições,

sujeitos, etc., que colocam essas tecnologias para funcionar e, portanto, para serem avaliadas. Simultaneamente vão sendo pensadas novas versões ou outras tecnologias que procurarão uma *gestão* mais eficiente do problema que está sendo resolvido. Passado um determinado período, observam-se os resultados e resolve-se se é necessária alguma modificação ou não.

Pensando agora na educação brasileira, podemos ver como a LDB de 1996, foi reeditada várias vezes e os documentos derivados dela receberam atualizações ou novas versões; ações que procuraram tanto adaptar-se aos resultados da avaliação resultante das práticas quanto melhorar a eficiência e a eficácia das mesmas. As modificações feitas às DCNEM de 1998 mediante decretos e a sua posterior substituição pelas de 2011 são um exemplo disto; outro pode ser visto na confecção do PNE 2011 – 2020, onde foi levada em conta a avaliação do acontecido com o PNE 2001 – 2010.

Pensando no objetivo deste trabalho, nos interessa principalmente a primeira parte da definição de *governamentalidade* feita por Foucault, pois acreditamos que as competências formam parte dessa estrutura de governamentalidade que “tem como objeto fundamental *a população*, como saber privilegiado *a economia* e como mecanismos básicos de atuação *os dispositivos de segurança*” (MACHADO apud GADELHA, 2009, p. 121), mas será necessário, para os nossos propósitos, enxergar alguns tópicos que considero fundamentais para continuar compreendendo a governamentalidade.

No estudo deste conceito que Michel Foucault desenvolveu no curso “*Segurança, território e população*” (2008a), construiu uma vinculação do mesmo à noção de “poder pastoral”, o qual, por sua vez, como veremos nos seguintes parágrafos, pode ser relacionado com várias cenas comuns que acontecem dentro de uma sala de aula.

O autor assinala como “pano de fundo histórico” (FOUCAULT, 2008a, p. 219) da governamentalidade a acepção cristã do poder pastoral. Observando que ele

[...] deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurra-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência (Ibid.).

Desta forma, e centrando seu interesse na necessidade de produzir, o poder concentra-se em desenvolver o que o autor denominará como “técnicas de dominação” (FOUCAULT

apud REVEL, 2005, p. 55)<sup>26</sup>, as quais, junto com as “técnicas de si” (Ibid.), constituirão a *governamentalidade*. Segundo Castro (2009, p. 126) as técnicas de dominação permitem determinar a conduta dos outros, por sua vez, as técnicas de si permitem operar sobre si mesmo, seja no âmbito do corpo, da alma, do pensamento, etc. As práticas da *governamentalidade* atuam em ambos campos, produzindo uma dupla ação onde o sujeito cuida de governar-se e atua como agente encarregado de cuidar que os outros se governem.

É neste ponto que se torna importantíssima a entrada da educação como ferramenta constitutiva dessas técnicas. A educação cumprirá a função de agir sobre a população “considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências” (FOUCAULT, 2008a, p. 98), etc., transformando-se num pilar da estrutura social e das práticas de governo requeridas pela mesma.

A necessidade de governar a população faz com que os governos desenvolvam estratégias que colaborem com essa função. As “instituições pedagógicas” (GADELHA, 2009, p. 71) começam a formar parte desse aparelho que vai normalizar a população e vai trabalhar sobre as técnicas de governo de si e dos outros. Alunos, professores, funcionários, etc., constroem condutas de governo dentro do *tempo escolar*, assim como também, levam essas construções para fora da escola involucrando família, amigos, colegas, etc.

A escola é a primeira instituição com a qual a criança tem contato, depois do que poderíamos denominar de *período exclusivo da família*<sup>27</sup>. Com o passar dos anos, a primeira vai adquirindo uma importância transcendente para a realização dessa criança como sujeito social. Isto chega a ser tão relevante com o tempo, que até no imaginário da própria família a escola tem um papel mais importante daquele que ela mesma possui.

É assim que essas *instituições pedagógicas* (creches, escolas, universidades, etc.), por sua vez, aperfeiçoam a sua função com o decorrer do tempo, entendendo este aperfeiçoamento como a melhora no cumprimento dos objetivos para os quais foram criadas. Isto implica uma

---

<sup>26</sup> Neste caso repete-se a situação do livro de Castro (2009), já que Revel (2005) cita Dits et Ecrits na sua versão original em francês, portanto, foi impossível remeter-me ao original.

<sup>27</sup> Escolhemos este termo para denominar o período em que a criança permanece mais vinculado aos pais e familiares como referentes do mundo adulto. Embora este período possa ser cada vez mais curto devido ao temprano ingresso dessas crianças à escola, e as mudanças no que era considerado como família tradicionalmente (pai, mãe, filhos), o referencial da família, como seja que a mesma estiver configurada, continua sendo citado na escola como a base educativa do aluno.

série de constantes estudos e pesquisas que procurarão – falando em termos de economia – melhorar a produtividade educativa.

Nesse sentido, há um paralelismo que talvez seja interessante colocar. Quando Foucault (apud GADELHA, 2009, p. 91) analisa a medicina social (e particularmente o *healt service* inglês), acredita que a mesma possua um caráter “autoritário” por atingir toda a população e, portanto, possa exercer um determinado controle sobre a mesma. A partir disto considero que, se olharmos para a educação e a sua obrigatoriedade, poderemos talvez pensar que não só tem o objetivo de gerar qualidade de vida para a população, senão também o de controlá-la.

Mais uma vez, chamo a atenção para não considerar estes apontamentos desde um olhar negativo, ou seja, pensando eles como estratégias provindas desde algum lugar, grupo de pessoas, etc., que procurem a dominação da população; senão que analisá-los desde uma perspectiva de um sistema que procura produzir através da colocação em prática de determinadas ações que constroem cidadania segundo as necessidades do próprio sistema.

Destarte, não se trata aqui de fazer uma hipótese sobre conspirações ou similares, senão de procurar trazer à discussão esta função de controle, preparação e normalização da escola, a qual, segundo Torres Santomé (1998, p.69), partindo de um sistema que disciplina e controla, utilizando-se de hierarquias, acaba construindo estruturas acadêmicas rígidas e difíceis de compreender, o que, por sua vez, as faz quase inquestionáveis na sua relação com o sistema externo de produção e comercialização.

Consideremos, por exemplo, como a sociedade através dos governos dos diferentes países e das organizações internacionais, tem trabalhado para colocar no senso comum da população o papel da escola como principal elemento de progressão social. Promulgação de leis e documentos, campanhas publicitárias, destinação de recursos financeiros, criação de profissões, etc., visam colocar a educação como um dos pilares da sociedade contemporânea.

Seguindo essa linha, podemos ver que as estruturas sociais formam-se nessa lógica, o que faz com que os diferentes níveis educativos exigidos pela lei se transformem em objetivos a serem atingidos pela população, o que redundará numa procura “voluntária” por parte dessa população de ser educada. Ou seja, uma necessidade do governo é transformada numa necessidade da população.

O sistema gera na educação uma necessidade da própria sociedade que procura evoluir. Desta forma, a educação da população, a transmissão da cultura, a preparação para o trabalho, a geração de novos saberes fazem com que a estrutura social possa se manter e avançar, fazendo da educação um instrumento fundamental para dito fim.

Esse jogo duplo, de manutenção e procura pelo avanço da sociedade, por um lado, e de ferramenta de disciplinamento e controle, pelo outro, acaba sendo necessário e benéfico para a estrutura social no seu conjunto e para cada um dos seus membros de maneira individual.

Pensando na inclusão e o desenvolvimento do *enfoque por competências* dentro do sistema educativo, podemos perceber como a necessidade do sistema neoliberal de uma população economicamente ativa e trabalhadora, que reúna as características antes mencionadas de responsabilidade pelo emprego centrada no indivíduo, capacidade de *aprender a aprender*, adaptabilidade às exigências do mercado laboral, autonomia, etc.; parece ser congruente com que as estruturas do governo coloquem em prática uma abordagem considerada como possuinte de um viés prático, adaptável a diferentes entornos, que promove o empreendimento, etc.

Da mesma forma, algumas ações exercidas pelo coletivo docente na forma de criação de práticas alternativas, produções acadêmicas, pesquisas, etc., podem ser enxergadas como *contracondutas* adotadas por dito coletivo, as quais procuram resistir e construir *brechas* que permitam outras configurações desses “sujeitos-alunos” assim como deles próprios como “sujeitos-professores”.

Voltando à citação de Foucault sobre o poder pastoral, podemos vislumbrar algumas similitudes com cenas que parecem comuns numa sala de aula, em particular, e no âmbito escolar em geral. Pensemos nessa “arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar” e evoquemos imagens do que Kohan (apud Gadelha, 2009, p. 122) denominou como “professor-pastor” dentro da sua sala de aula. Esse professor poderia ser visto como o encarregado de iniciar o aluno no papel de *ser governado*, gerando com ele uma relação de dependência, que sem chegar a ser sub-reptícia, semeia as primeiras condutas de subordinação necessárias nesse futuro cidadão.

Aqui terão um papel importante também os conhecimentos, as aprendizagens e as habilidades prévias com as quais a criança chega à escola. As construções pré-escolares efetivadas através da interação com a família, com a mídia, e com o entorno social, também



serão alvo dessas *artes de governar*, que em certa forma auxiliarão ao professor nesse papel, mas também exigirão dele a consideração dessa *formação pré-escolar* no planejamento e desenvolvimento do processo educativo dos seus alunos.

Mas considero importante não enxergar este papel que o professor muitas vezes cumpre como parte das já mencionadas “conspirações” para a dominação da população, senão ver a esse professor como mais uma engrenagem da maquinaria necessária para a constituição da sociedade ocidental civilizada.

Esse sujeito-professor é também uma construção do sistema, o qual almeja formar um profissional adequado às suas necessidades. Nesse sentido, o Estado vai promulgar determinadas leis e diretrizes programáticas que procurarão estabelecer os parâmetros que dita formação deve seguir.

Nesse sentido, Kuenzer (2011, p. 677) aponta que o trabalho do professor

[...] contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante.

Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Embora a autora baseia-se em noções e autores de inclinação marxista, acredito que a sua argumentação neste texto encaixa-se na discussão que esta pesquisa tenta trazer. Ela afirma que a qualidade dessa formação de professores, assim como a direção que ela leve “vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares” (Ibid.), nesse sentido, e tentando olhar dita afirmação desde uma visão inspirada pelas ideias foucaultianas, eu acrescentaria que os próprios professores e alunos construirão essas concepções, assim como também a conjuntura sócio-histórica que contextualize a implementação da proposta em questão, condicionará a posta em prática da mesma.

Neste sentido, o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011) propõe várias metas e estratégias no que respeita à formação de professores que estão inscritas dentro do que poderia ser classificado como uma necessidade do sistema neoliberal, assim como também outras que procuram a colaboração na construção de condições de possibilidade para que as estratégias de governamentalidade sejam exitosas. Vejamos a continuação algumas delas:

- ✓ Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
- ✓ Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Um mercado cada vez mais competitivo gera um volume de preparação profissional que cresce, poderíamos estimar, geometricamente. Isto produz uma espécie de círculo vicioso onde a demanda de profissionais qualificados cria uma sensação de “falta de preparação” quase constante nesses profissionais, fato que por sua vez, os motiva a procurar uma formação permanente. Assim, o círculo fecha-se, cresce o número de doutores e mestres, cresce também a demanda de cursos que preparem mais, faz-se necessário aumentar a oferta, o que faz crescer as exigências do mercado à hora de requerer profissionais para contratar.

- ✓ Estratégia 12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.

Esta estratégia está incluída dentro da Meta 12, a qual propõe “elevar as taxas de matrícula na educação [...] assegurando a qualidade da oferta”. Vemos nela a necessidade de cobrir a demanda de professores que cumpram as exigências do mercado enquanto a nível de estudos, assim como também a ênfase nas áreas cobiçadas pelo mercado e avaliadas pelas provas internacionais.

- ✓ Estratégia 15.8) Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.

Incorporada dentro das estratégias correspondentes à meta 15, a qual propõe “garantir [...] que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura”, podemos perceber aqui uma ferramenta chave para o funcionamento das *tecnologias de governo* existentes na educação básica. Ou seja, induzindo nos cursos de formação de professores as noções necessárias sobre as diretrizes

curriculares, assegura-se a aplicação destas por parte desses futuros docentes quando exercerem a sua profissão.

Por outro lado, o Estado pretende que ditas leis e diretrizes sejam aceitas pela comunidade acadêmica e o coletivo docente em geral; assim como também necessita do assessoramento dos profissionais da área no intuito de construir programas mais eficientes e eficazes que consigam desenvolver uma educação “melhor”. Destarte, faz-se necessária uma produção em conjunto ou, no mínimo, a realização de consultas ou avaliações por parte dos docentes, as quais terão a dupla função de por um lado trabalhar em prol de conseguir a aceitação do coletivo e por outro testar o programa proposto com o fim de melhorá-lo, mudá-lo, etc.

No caso das DCNEM de 1998, promulgadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as mesmas receberam fortes críticas por parte do coletivo docente, gerando-se uma resistência ao discurso das competências que dito documento colocava em prática. Mohelecke (2012, p. 48) ressalta os três grupos mais recorrentes de críticas efetuadas pelo coletivo docente à proposta das DCNEM

- a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Essas críticas materializaram-se de várias maneiras, desde produções escritas até a rejeição por parte dos professores dentro das suas próprias aulas. Isto fez acionar o anteriormente citado mecanismo das governamentalidade descrito por Miller e Rose (2012, p. 28), o qual, a partir da avaliação de certa posta em prática, faz uma revisão e uma posterior reformulação, para assim, construir uma proposta renovada a ser lançada e dessa forma instrumentar um novo processo.

Com a posse, em 2003, de Luiz Inácio da Silva (Lula) no governo, desde a esquerda, viu-se a necessidade de atender às críticas feitas às DCNEM e à estrutura do Ensino Médio. A primeira ação focou-se na questão da separação deste último em duas vertentes: um Ensino Médio Regular, com um enfoque maioritariamente propedêutico; e um Ensino Médio Profissionalizante, com um enfoque mais voltado ao mundo do trabalho.

Em 2004, com o Decreto Nº 5154/04, gerou-se a primeira ação de atenção às demandas dos docentes admitindo-se a integração do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional, mas a mesma foi deixada aos critérios das escolas, sistemas e redes de ensino,

situação que não favoreceu um desenvolvimento uniforme da integração (MELO e DUARTE, 2011, p. 234). Ciavatta e Ramos (2012, p. 20) chamam este decreto de maquiagem e o julgam como uma reiteração do Decreto Nº 2.208/97, já que consideram que apesar de parecer uma mudança, acabava servindo às mesmas diretrizes antes mencionadas.

No segundo governo Lula, constituiu-se mais uma ação com as aprovações do Decreto Nº 6.095/2007 e a da Lei Nº 11.892/2008 que estabeleceram as condições de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (MELO e DUARTE, 2011, p. 235), os quais marcaram uma nova iniciativa no sentido de aperfeiçoar as políticas de governo postas em prática e avaliadas.

As diretrizes aprovadas com o Parecer CNE-CEB nº 5-2011 e com a Resolução CNE-CEB nº 2-2012, apresentaram novos exemplos dessa lógica de “prática – falha – avaliação – mudança” da que nos falam Miller e Rose (2012, p. 28), onde os organismos de governo estabelecem novas estratégias a partir da avaliação das falhas e os acertos das políticas executadas e avaliadas anteriormente.

Voltando ao nosso professor, podemos vê-lo como uma parte ativa desses processos de construção, execução, avaliação e reprogramação das políticas; embora várias vezes possamos escutar que os docentes não são levados em conta na hora de instrumentar as políticas educativas, eles estão continuamente acionando esse discurso. Ou seja, eles são construtores de propostas baseadas nesses programas, executores das mesmas dentro das escolas, avaliadores dos processos e resultados dos alunos e deles mesmos, assim como de certa forma também criadores de novos programas, os quais substituirão ou trarão novas alternativas aos anteriores.

Nesse sentido é que volto a trazer o conceito foucaultiano de *contraconduta*, olhando para esses professores que, mediante a reflexão sobre sua prática, podem ser capazes de gerar *brechas* que furem a estrutura do sistema e construam novas formas de se tornar sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-pai, etc. Ditas *brechas* não podem ser criadas desde fora, senão que devem se construir desde dentro do próprio sistema. Considerando que formamos parte ativa dele e usando-o como plataforma que sustente esse trabalho de dirupção de certas normas, as quais, apesar de parecerem estabelecidas, apresentam debilidades de fundamentação.

Também é importante visualizar que essas *contracondutas* não propõem nem provocar uma queda do sistema por via de uma revolução geral, nem chamam a atitudes de passividade perante as demandas de dito sistema, senão que procuram uma postura ativa, atenta e reflexiva da pessoa. Os docentes transformam-se, de uma peça a mais da maquinaria, em alguém capaz de agir tanto no campo da política, quanto no das relações de poder. (FOUCAULT, 2008a, p. 266).

Entretanto, para que isto ocorra parece necessário romper com certa *vontade de verdade* ao redor do conceito do *enfoque por competências*, a qual pode estar provocando a supressão das condições necessárias para que discursos alternativos sobre o mesmo possam ser produzidos. Foucault (2008c, 1996) adverte para estarmos atentos às lutas políticas que fazem com que um determinado discurso ou discursos construam as possibilidades do seu acontecimento enquanto outras, correspondentes a outros discursos, são suprimidas por causa dessas lutas de poder.

Assim, pensando nesses professores capazes de encontrar ou construir *brechas* desde suas posições privilegiadas de trabalhadores internos do sistema, considero possível que essa condução de condutas implementada pela *governamentalidade* admita outras formas de serem pensadas. Enquanto cidadãos do mundo, formamos parte do sistema, e podemos aproveitar nossa posição de aparentes “obreiros” da condução de condutas para pensar na possibilidade de fazer funcionar as engrenagens da maquinaria de outras formas, de maneira de colaborar na geração de outros caminhos de se tornar sujeitos alunos, sujeitos professores, sujeitos cidadãos.

### **3.2 As competências na educação: uma tecnologia de governo**

Até agora tenho desenvolvido uma caracterização do contexto que deu condições de possibilidade para que o *enfoque por competências* pudesse ser considerado como uma abordagem desde onde pensar e executar a educação. Este contexto parece ter características globais, assim como também atributos locais bem identificados com cada um dos países que têm escolhido esta opção para os seus programas educativos.

A partir deste momento apoiando-me no que até agora tenho escrito, categorizarei dito enfoque dentro de uma das possíveis ferramentas de análise definidas tanto por Michel Foucault (2008a) quanto por outros comentadores e outros autores que têm se inspirado nele, como por exemplo, Veiga-Neto (2007a, 2009), Miller e Rose (2012), etc.; estou referindo-me às *tecnologias de governo*.

No estudo da constituição do sujeito, que fez Michel Foucault ao longo da sua trajetória, os *dispositivos* formam parte da estrutura da sociedade disciplinar. Interessa-me particularmente discutir a noção de *dispositivo* e vinculá-la à escola, para logo depois relacionar estas noções com a *governamentalidade* e particularmente com as *tecnologias de governo*.

A escola ou o “aparelho escolar” (FOUCAULT, 1999, p. 52), é considerado pelo autor como um dispositivo de segurança, e embora ao longo da sua pesquisa não tenha se ocupado especificamente com ela, dedicou-lhe várias páginas e falas. Talvez, e cometo aqui o atrevimento de conjecturar uma possível razão: por considerá-la um dos agentes produtores da constituição desse sujeito, dado que começa acionar sobre o indivíduo, desde as primeiras etapas da construção da personalidade, interagindo com ele até a vida adulta.

O conceito de *dispositivo* mudou no percurso da pesquisa de Foucault, sendo relacionado no começo, principalmente, ao poder para logo ampliar-se a outros âmbitos, mas adotando estruturas específicas segundo as necessidades do autor. Isto derivou na definição de tipos específicos de *dispositivo*: de saber, de poder, disciplinar, de sexualidade, de segurança, etc. (REVEL, 2005, p. 39).

Foucault (1999b, p. 244) define *dispositivo* como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Na primeira etapa da pesquisa meditei a possibilidade de encaixar o *enfoque por competências* em educação na categoria de dispositivo, o qual funcionaria dentro de outro, a escola. Isto devido a que, partindo desta definição, essa abordagem parecia reunir várias das características descritas por Foucault, o que me abria à alternativa de pensá-lo dessa forma.

Mas, avançadas as leituras e as discussões com docentes e colegas, mudei algumas compreensões e comecei a olhar para o enfoque como uma possível *tecnologia de governo*.

Baseado em textos de Miller e Rose (2012) e Veiga-Neto (2007a) que apontam dito conceito como uma série de técnicas ou tecnologias que procuram conduzir as condutas, tanto de si mesmo quanto dos outros, analisei e problematizei algumas das características do *enfoque por competências* sob a contingência de vê-lo como um condutor de condutas.

Um dos dispositivos que participa na construção das subjetividades que a sociedade precisa é a própria escola, e o sistema educativo em geral, já que a mesma deve, entre outras coisas, construir cidadania, neste caso, cidadania apta para um sistema neoliberal.

Por sua vez, considero que as competências podem estar funcionando como uma tecnologia dentro desse dispositivo, a qual ofereceria certa forma de entender à educação, assim como também certas aprendizagens adaptadas à lógica de dito sistema.

A situação socioeconômica do Brasil e as perspectivas de crescimento, renderam-lhe globalmente a entrada no seleto grupo dos BRIC<sup>28</sup>, mas esse novo status exigia-lhe certos compromissos a serem cumpridos, entre eles, adaptar a matriz educativa às exigências do mercado global.

Assim, a redação da LDB incumbiu-se dos assuntos requeridos pela comunidade global para a qual o Brasil começava a ser um membro promissório. A modo de exemplo podemos ver como o artigo 9, inciso IV da LDB mandata à União a encarregar-se de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

Portanto, o currículo de todas as etapas do ensino básico deveria ser guiado pelas competências e diretrizes definidas pelos governos, fossem estes o Federal, os estaduais ou os municipais.

---

<sup>28</sup> Acrônimo utilizado para referir-se às economias emergentes: Brasil, Rússia, Índia e China. Não pude evitar pensar no parecido da palavra com “brick”, que em inglês significa “tijolo”, e as relações que podem fazer-se com noções de algo sólido, de construção, etc. Ou seja, penso que o acrônimo não foi escolhido inocentemente, senão que tentou-se dar ao mundo uma imagem de fortaleza econômica e estabilidade.

Logo depois da entrada em vigência da LDB, em 1998, promulgam-se as DCNEM, as quais possuíam uma marcada relação com as competências. Assim, o discurso sobre o enfoque foi construindo as suas condições de possibilidade, nos documentos, nas discussões dos atores educativos, dentro das aulas, nas avaliações, nas produções acadêmicas, etc. Os documentos que propunham e propõem um *enfoque por competências* dentro do sistema educativo inseriram o enunciado “competências” no discurso e, portanto, o colocaram num jogo de verdade que foi marcando as diferentes instâncias educativas destes últimos anos no país.

Em essas DCNEM de 1998, através do Parecer Nº 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998 e da Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, as competências instituíram-se com uma forte presença, justificando-se a sua inclusão, entre outras razões, pelas contínuas transformações do mundo e a necessidade de criatividade, habilidades, autonomia e capacidade de resolver problemas por parte dos jovens, os quais deveriam utilizar estes elementos no exercício da cidadania e na sua inserção “flexível no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998a, 1998b).

Os mencionados documentos, por sua vez, foram configurando a conjuntura para que apareçam no dia a dia da escola “enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1999b, p. 244), nos discursos que eram produzidos pelos próprios docentes e pelas pessoas direta ou indiretamente vinculadas à educação (funcionários, políticos, etc.).

Tanto na produção acadêmica, como é o caso desta pesquisa, resultante de investigações vinculadas ao tema, como nas palestras, nas discussões entre docentes e nas aulas, etc., o discurso do *enfoque por competências* está presente e é reproduzido, promovido, rejeitado, julgado, etc. Em síntese, ele é posto em movimento e gera toda uma rede discursiva, constituída pela dita produção, pela aplicação de metodologia dentro das aulas, pela forma de avaliar as expectativas de aprendizagem e até pelas próprias conversações que acontecem entre os atores educativos, que procura sustentar a *vontade de verdade* de quem pronuncia os enunciados que o compõem.

Castro (2009, p. 412) aponta que as noções de *técnica* e *tecnologia* em Foucault acrescentam os conceitos de estratégia e tática às *práticas*. Os dispositivos, e portanto a escola, estão incluídos dentro das referidas práticas, e as tecnologias, funcionando em conjunto com eles, adicionariam ditas características à estrutura da mesma.



Mas vejamos primeiro e brevemente como considera o autor as definições de estratégia e tática. Ambos os termos são utilizados em referência às relações de poder e suas movimentações na procura de exercer certo domínio sobre os outros. Desta forma a estratégia relaciona-se aos mecanismos aplicados com o intuito de acionar sobre as ações, as quais podem ser inferidas ou supostas como possíveis (Ibid. p. 152). Ao respeito da tática, interessa-me a maneira que Foucault a relaciona com o discurso, considerando que existe uma “polivalência tática dos discursos”, a qual faz com que os mesmos não se apresentem como rígidos ou fixos, senão como desempenhando diferentes papéis segundo as condições de possibilidade (Ibid., p. 411).

É assim que a abordagem das competências entra num jogo de verdade e nele se movimenta. Em uma direção quando é rejeitada pelo coletivo docente, nos diferentes níveis de ensino e em outra, quando, apesar disso, continua aparecendo nos documentos oficiais, sendo reafirmado ou apenas sugerido, mas sempre produzindo e sendo produzido, gerando novos saberes, avaliações, estatísticas, enfim, práticas que constituem o próprio *enfoque por competências*.

Vários autores, entre eles Ricardo (2010), Ramos (2011), Frigotto e Ciavatta (2011), assinalam que na tentativa de integração das competências à educação, há uma aproximação diferente desta última ao trabalho, a qual pelo fato de entender as primeiras como um “saber-fazer operacional validado” (RICARDO, p. 609) limitaria os direitos e os ganhos históricos dos trabalhadores, já que as qualificações por estes adquiridas na sua formação, deveriam ser avaliadas pelos empregadores, fato que deixaria o trabalhador desprovido da proteção que antigamente fornecia uma titulação.

Neste sentido, autores favoráveis ao enfoque (Blázquez Sánchez, 2011; Perrenoud 1999) afirmam que as competências só podem ter uma avaliação final na vida real, devido a que o indivíduo só podera demonstrar que é competente numa área quando se encontre nela, rodeado do entorno que a compõe e nas diferentes situações que ela apresente. Isto, embora considerado desde outro olhar, referiria à mesma situação apontada por Ricardo (2010), já que este cenário ao qual se referem Blázquez Sánchez (2011) e Perrenoud (1999) teria lugar somente quando o indivíduo ingressa ao mundo do trabalho. Temos aqui um ponto onde dificilmente possa haver um acordo, já que por uma parte parece existir uma forma de enlaçar a educação com o mundo do trabalho, mas pela outra, dita forma produziria uma situação onde o trabalhador ficaria indefeso perante as decisões dos empresários.

Outra das razões expressadas como negativas na hora de pensar as competências dentro do sistema educativo é que pelo viés individualista que a abordagem propõe a respeito dos logros do aluno, estaria se deixando de lado a ideia da escola como possível contribuidora com a emancipação das pessoas, já que “mesmo considerando os distintos pontos de partida dos alunos, conforme ressaltam as DCNEM, não há garantias de que os pontos de chegada serão iguais” (RICARDO, 2010, p. 611).

No entanto, se voltarmos às considerações sobre o pensamento neoliberal. Dita *lógica* coincidiria com o raciocínio deste, no sentido de fazer a cada indivíduo responsável do seu progresso. Portanto, considerando a escola como produto e produtora de uma sociedade sob um sistema desse tipo, caberia pensar que esses pressupostos guardariam certa coerência com uma estratégia de governo de dita sociedade.

Sobre isto Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189) apontam que “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade de maneira que todos possam estar no jogo econômico”. Assim sendo, a entrada das competências na educação, favorecendo uma atitude de superação pessoal em detrimento da solidariedade, e atrelando a mesma à avaliação do mercado laboral, o qual por sua vez, premiará aos “melhores” com maiores compensações econômicas e de status, poderia ser visualizada como mais uma ferramenta dessa governamentalidade neoliberal referida pelos autores.

Com a assunção no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil em 2003, e devido principalmente à forte rejeição que tinha havido por parte do coletivo docente às diretrizes derivadas da LDB de 1996, introduziram-se alterações nos documentos que regulamentavam a educação. No entanto, essas modificações não necessariamente significaram uma mudança na abordagem que vinha sendo defendida e implementada no governo anterior.

Assim, decretos, resoluções e novas diretrizes foram promulgados no decorrer dos anos, mas um aspecto interessante a ser analisado é que a LDB de 1996, documento que poderíamos denominar como norteador dos que foram revogados, não foi trocada e apesar de existir uma mudança nos enunciados que compõem os novos documentos, estes seguem estando sob o mandato daquela LDB. Da mesma forma, enunciados como melhorar o desempenho nas provas PISA, definir expectativas de aprendizagem (conceito vinculado ao enfoque por competências), inclusão no mercado consumidor e de trabalho, etc. (BRASIL,

2011a, 2011b), continuaram a aparecer nos documentos mais recentes, mostrando que a abordagem das competências está longe de ter desaparecido da educação brasileira.

Sacristán (2011) aponta como característica dos documentos referidos ao *enfoque por competências* o fato de eles não necessariamente mencionarem as mesmas, no entanto, as metodologias sugeridas, as propostas didáticas, os referentes teóricos, etc., apontam diretamente a dita abordagem como predominante.

Neste sentido, Moehlecke (2012, p.54) assinala a respeito das DCNEM de 2011 que

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes.

A autora comenta sobre mudanças em certos termos muito criticados nas DCNEM de 1998, como por exemplo, “flexibilidade”, o qual nas DCNEM de 2011 foi substituído por “diversidade”. Embora diferentes em suas definições na língua portuguesa, o segundo termo é utilizado de formas variadas, sendo uma de estas como sinônimo de “flexibilização” (Ibid., p. 55). Ou seja, percebe-se que apesar das aparentes mudanças, as bases continuam a serem as mesmas.

Vemos aqui novamente as *estratégias da governamentalidade* às quais fazem referência Miller e Rose (2012), produzidas neste caso pela reestruturação de uma prática a partir da avaliação da mesma. Os mesmos autores vão definir as *tecnologias de governo* como

[...] um campo de estratégias, técnicas e procedimentos através dos quais forças diferentes procuram tornar programas operáveis, e por meio dos quais uma multidão de conexões são estabilizadas entre as aspirações das autoridades e as atividades dos indivíduos e grupos (2012, p. 81-82).

Considerando o meu objeto de pesquisa, analisando-o dentro de um contexto neoliberal como este que estou descrevendo, e levando em conta esta definição vejo nas competências essas “técnicas e procedimentos” representados pelas formas de avaliação das mesmas, pelo viés prático que lhes é adjudicado e pela vinculação à noção de empreendedorismo que se lhes reconhece (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Por outro lado, percebo como “estratégias” as promulgações das leis, diretrizes e planos que as colocaram em prática, assim como também as posteriores modificações que surgiram no intuito de adaptá-las, e dessa forma equilibrar as “aspirações das autoridades e as atividades dos indivíduos”. Tudo isso, com o objetivo de tornar esses “programas operáveis”.

Desta forma, procura-se “agir sobre a conduta de pessoas individual e coletivamente” (Miller e Rose, op. cit., p. 28) de maneira a produzir sujeitos cuja responsabilidade pelo próprio trabalho dependa só deles, sujeitos empreendedores, sujeitos consumidores da liberdade que eles mesmos podem construir.

A noção de “progresso” adquire aqui um papel fundamental, já que a mesma parece ter-se fixado no senso comum, sendo o motor da procura de avanços e estando atrelada à noção de “adiamento das recompensas”. A visualização de um futuro promissor atiça nossa vontade de adquirir as “ferramentas” necessárias e a habilidade para utilizá-las, de maneira a cumprir os sonhos que projetamos para as nossas vidas. A *governamentalidade neoliberal* motiva-nos a procurar melhorar continuamente, “dar-se bem na vida” é umas das frases mais comuns quando somos interrogados sobre qual é a nossa razão para estudar (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 1072-1073).

Sobre isto Leccardi (2005, p. 36) aponta que na perspectiva neoliberal atual:

[...] o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será. Em suma, a perspectiva biográfica à qual remete o diferimento das recompensas implica a presença de um horizonte temporal estendido, uma grande capacidade de autocontrole, uma conduta de vida para a qual a programação do tempo se torna crucial. O tempo cotidiano é cuidadosamente investido e desfrutado de modo análogo ao dinheiro; é programado, e seu uso, racionalizado.

Assim, somos impelidos a planejar o nosso futuro e a nos prepararmos da melhor maneira possível para um amanhã incerto, onde quem tenha formação mais completa, e saiba se adaptar a essa realidade mutante, possuirá a maior chance de êxito. Mas temos de ser cuidadosos no entendimento dessa incitação, já que a mesma não proveem de algum órgão externo do governo, da política ou similar, senão que é constituída por uma espécie vontade comum que toda a população gera. A governamentalidade, como aquela arte de conduzir as condutas, faz como que cada um incentive ao outro para que procure o progresso, pai ao filho, amigo ao amigo, colega ao colega, cada um quer que o outro progrida, pois se o outro progride todos progredimos.

Mas o que significa progredir num sistema neoliberal? Como entendemos a noção de “dar-se bem na vida” e quais as escolhas que esse entendimento nos leva a fazer?

Segundo Leccardi (Ibid. p. 40-41) a revolução industrial e a necessidade de um tempo linear que permitisse o trabalho nas fábricas, faz com que o futuro seja “subtraído da dupla

divina e natural, e submetido ao domínio humano”, assim, o amanhã abre-se e passa a depender do homem, e de como este se prepare para ele, o “progresso (mundano) toma o lugar da perfeição (espiritual)” e as noções de novidade, originalidade, criatividade, invenção, etc., são vistas como características de aqueles que são aptos para o sucesso, pois são competentes o suficiente para atingir o logros que os distingam do resto.

Em toda esta nova concepção, as competências passam a ter um papel principal tanto dentro do mundo do trabalho quanto na sociedade em geral, já que quem possa demonstrar que as possui na área em que sejam solicitadas, adquirirá uma categoria superior que a concorrência. O *enfoque por competências* ingressa assim na educação, como uma *tecnologia* que almeja cumprir com uma das funções históricas da escola, preparar para o (novo) mundo do trabalho.

Como tenho tentado mostrar, as competências parecem ter entrado no sistema educativo em geral, e no Ensino Médio em particular, desde diferentes ângulos e através de distintas áreas. As práticas estabelecidas a respeito de dito enfoque exercem-se no dia a dia dos atores da educação, os quais, querendo o não, participam dos processos que colocam o discurso das competências no seu acionar.

### **3.3 A aterrissagem das competências**

---

Uma das características que se repete nas reformas educativas é que as mesmas parecem chegar aos docentes como diretivas a serem cumpridas, ignorando a sua participação e intervenção. O coletivo docente poucas vezes participa ativamente na elaboração de ditos projetos, sendo que estes se gestam no âmbito político e geralmente são pensados por pessoas que pouco participam do que acontece dia a dia dentro da escola.

O discurso reformista geralmente vem carregado de expressões como participação, decisões compartilhadas, planificação conjunta, etc., mas em repetidas ocasiões é possível identificar enunciados que menosprezam ou desconsideram os docentes e sua capacidade de contribuir com ditas reformas (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 191).

Sacristán (2011, p. 50) considera que uma das maiores problemáticas que tem a implantação do *enfoque por competências* em educação em todo o mundo é que as propostas têm chegado ao âmbito dos professores e pedagogos desde cima. Com muita publicidade e grande difusão, mas sem considerar a realidade escolar de cada local e os atores que convivem com ela diariamente.

Na mesma direção, Álvarez Méndez (2011, p. 243) sugere que uma das principais dificuldades em tomar uma posição crítica frente às competências na educação é que esta abordagem “conduz a um sistema fechado com uma retórica que sugere e convida a pensar em um sistema aberto”. O autor afirma que parecem existir boas ideias e fins louváveis nas reformas que querem instituir este novo paradigma, mas devido à debilidade quanto a referenciais e a essa qualidade de inserção vertical, não poderia assegurar-se que as competências viessem para melhorar a situação atual da educação.

Aparentemente uma das principais problemáticas que se apresenta é a desconfiança que este novo paradigma gera. O coletivo de professores parece dispor de dados difusos, de documentos pouco fiáveis ou de origem desconhecida, de ditos e ouvidos que vão criando um nevoeiro por onde transita o ato educativo.

Segundo Beneitone, Esquetini, *et al* (2007, p. 43) as resistências são produzidas pela falta de costume dos acadêmicos a tratar temas vinculados a metodologias de ensino/aprendizado, pela relação que se faz entre as competências e o utilitarismo e a eficiência, assim como também pela ligação da linguagem deste enfoque à empregada no mundo empresarial.

Neste mesmo quesito, a promulgação da LDB de 1996 fez com que a produção acadêmica de livros e outros materiais aumentasse consideravelmente, mas muitos dos mesmos foram (e são) produzidos tomando posição a favor ou contra, coisa que apesar de aportar à discussão, acaba contribuindo mais com argumentações que procuram captar adeptos para um ou outro bando do que em avançar na compreensão da problemática educativa.

No caso do Brasil, como já foi apontado antes, a década de 1990 foi a que marcou entrada das competências como eixo do planejamento educativo, com sucessivos documentos que a partir da LDB de 1996, foram trazendo esta abordagem para o âmbito da educação e

colocando em discurso toda uma nova série de enunciados que abordam a temática desde diferentes ângulos.

A tônica do debate se posicionou entre uma grande rejeição por parte do coletivo docente por um lado e uma impulsão através de documentos, programas, etc., desde os sucessivos governos pelo outro. Um claro exemplo deste enfrentamento entre quem impulsionou e quem rejeitou a nova abordagem se localiza na substituição do decreto Nº 2.208/1997 pelo Nº 5.154/2004, ambos dirigidos especificamente à reforma do ensino médio, sendo o primeiro promulgado no governo FHC e o segundo no governo Lula (RAMOS, 2011, p. 775).

Ambos os decretos se relacionaram com a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, sendo que o primeiro explicitava uma clara divisão entre os dois, o que foi considerado como uma visão claramente instrumentalista – condição também atribuída às competências – dessa educação profissional. Isto provocou uma recusa por parte dos docentes e colocou em debate dito documento, embora a reforma tenha sido promulgada.

Com a assunção do governo Lula e o renascimento do debate, foi promulgado um novo decreto que encarava a questão desde outro ponto de vista, propondo uma integração da educação profissional ao ensino médio. Todavia, os docentes tiveram grande participação no debate e foram uma grande – senão a maior – força de pressão para esta mudança, autores como Ramos afirmam que a nova proposta só

[...] se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada [...] *enquanto* discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral. (Ibid., grifos nossos)

Parece claro aqui que apesar dos docentes terem sido peças fundamentais na mudança da lei, não tiveram uma participação tão relevante na redação do novo texto, no qual, embora atendidas algumas demandas, segue havendo uma intervenção parcial do coletivo enquanto as principais decisões são tomadas pelo poder político.

Neste sentido Moehlecke (2012, p. 52) assinala que no processo de reforma do Ensino Médio estabelecido a partir do início do governo Lula, ocorreram várias instâncias onde os docentes foram partícipes de projetos de pesquisa, seminários, escrita de livros, etc., mas as

novas DCNEM de 2011 não necessariamente consideraram ditos aportes, senão que “referendam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino” (Ibid.).

Frigotto e Ciavatta (2011), no entanto, consideram que o Ensino Médio não tem tido grandes alterações desde a primeira LDB do ano 1961, e que falando em termos de qualidade a oferta continua sendo para poucos. Os autores apontam a duas razões consideradas por eles como fundamentais nesta estagnação: por um lado a reiteração da metáfora do “apagão educacional” esgrimida por parte da classe política e empresarial, referente a falta de mão de obra qualificada; por outro, a falta de mudanças embora os sucessivos governos de esquerda, devido ao projeto “desenvolvimentista de caráter modernizador [*os quais mantiveram*] uma política econômica ditada pelos organismos internacionais vinculados à expansão do capital” (Ibid. p. 633, grifos meus).

Desde a produção acadêmica parece existir um consenso sobre as dificuldades à hora de encontrar acordos entre os documentos oficiais que direcionam os rumos que a educação deveria tomar e o pensamento que o coletivo docente tem sobre isto. De fato, as ações deste último parecem gerar determinadas mudanças nas novas produções que são promulgadas desde o governo, não obstante, ditas modificações não são percebidas como transformações estruturais, senão mais como consertos que procuram suavizar tensões mediante conciliações políticas.

No entanto, Ricardo (2010, p. 620-621) pensa na possibilidade de que a inserção do *ênfase por competências* na educação levaria a uma “revisão e reorientação das práticas” dos professores, a qual implicaria uma árdua tarefa de abandono de algumas dessas práticas, as quais, em certa forma são produtoras de segurança e estabilidade enquanto constitutivas da própria identidade dos sujeitos.

Dita reconstrução estaria justificada pela cada vez mais questionada pertinência do Ensino Médio enquanto instância educativa relativa à juventude. A questão dos altos índices de abandono e de repetência, e a falta de sentido encontrada pelos jovens nessa etapa de educação, têm sido tema de estudo de várias produções escritas, e é tema comum em qualquer âmbito que reúna dois ou mais professores.

Por outra parte Beneitone, Esquetini, *et al* (2007, p. 40) chamam a atenção sobre a frustração por parte de alunos e professores do Ensino Superior devida – segundo os autores –



à falta de aquisição das *competências básicas* no Ensino Médio, como “leitura e escrita de textos complexos, capacidade para o raciocínio lógico matemático, capacidade de análise e de síntese, capacidade de argumentação, etc., além de conteúdos disciplinares”. A introdução do *enfoque por competências* na educação é assinalado, neste caso, como uma possível contribuição para a melhora desta situação, no sentido de possibilitar novas formas de enfrentar um ensino que parece não dar conta das exigências que o sistema requer.

Isto posto, no mesmo texto, os autores referendo-se ao campo profissional apontam que

[...] a versatilidade é, cada vez mais, uma característica fundamental para desenvolver na formação profissional. Quer dizer que a flexibilidade mental, a capacidade para adaptar-se a novos desafios, o saber como resolver problemas e situações problemáticas, a preparação para a incerteza são as novas habilidades mentais necessárias aos profissionais futuros e nas quais devemos treiná-los (Ibid., p. 41)

Esta ideia posiciona-se em um viés que não pareceria se preocupar com a necessidade ressignificar o ensino de forma de atender as demandas dos jovens enquanto as novas estratégias pedagógicas e didáticas que se adaptem a sua condição de sujeitos do século XXI, senão que responde a uma lógica de mercado que exige profissionais maleáveis não se importando com os indivíduos que os representem.

Neste tópico Leão et al. (2011, p. 1080) perguntam-se o seguinte:

[...] em que medida a escola, o ensino médio, vem contribuindo para que estes jovens elaborem seus projetos? Ela contribui para que eles se conheçam mais, construam uma identidade positiva e conheçam o campo de possibilidades onde se encontram inseridos? Em que medida a escola vem contribuindo para uma inserção social mais qualificada destes jovens como cidadãos?

E numa tentativa de resposta, apontam que pareceria que a escola, apesar de gerar expectativas no imaginário desses jovens, não só não parece ser capaz de cumprir com elas senão que se mostra como limitada na hora de compreender o “por que?” desta situação, assim como também não parece procurar articular-se com suas vivências cotidianas (Ibid., p. 1081-1082).

Por fim, questionam o papel da escola numa sociedade que “joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo” (Ibid., p. 1083) oferecendo um leque de possibilidades de formação que parece estar fora dos requerimentos exigidos pela mesma sociedade *a posteriori* do passo pela instituição.

Considerando que nós professores somos parte fundamental da estrutura escolar, e que devido a nossa condição de protagonistas dos processos educativos constituimo-nos em possíveis agentes de mudança dos mesmos, acredito que caiba perguntar-nos qual a nossa responsabilidade nessa aparente falta de resposta às expectativas dos jovens? Também penso que questionarmos acerca de nossa maneira de tornarmos sujeitos professores poderia abrir-nos novas construções dessa subjetividade.

### **3.4 Educação, competências e empreendedorismo**

---

Tenho tentado mostrar, ao longo do texto, como elementos do discurso das competências na educação relacionam-se direta ou indiretamente ao discurso do mercado de trabalho existente na sociedade neoliberal contemporânea. Enunciados, estratégias, técnicas, práticas, etc., evidenciam pontos em comum dentro e fora da escola.

Neste sentido Torres Santomé (2006, p. 26) acredita que

Conceptos y propuestas como las de “descentralización”, “autonomía de los centros”, “flexibilidad en los programas escolares”, “trabajo en equipo”, “evaluación nacional de la calidad de las instituciones escolares”, “libertad de elección de los centros docentes”, etc., tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para acomodarse a la variabilidad de los mercados y consumidores, las estrategias de mejora productiva basadas en los círculos de calidad, la evaluación y supervisión central para controlar la validez, el cumplimiento de los grandes objetivos de la empresa, etc.<sup>29</sup>

É assim que ouvimos expressões que estimulam as pessoas em geral, e aos alunos e professores em particular a serem proativos, criativos e inovadores; a saber trabalhar em equipe, mas a serem capazes de virar-se sozinhos. Outras que os motivam a apaixonar-se pelo

---

<sup>29</sup> Tradução minha: “Conceitos e propostas como as de “descentralização”, “autonomia dos centros”, “flexibilidade nos programas escolares”, “trabalho em equipe”, “avaliação nacional da qualidade das instituições escolares”, “liberdade de eleição dos centros docentes”, etc., têm a sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, a autonomia relativa de cada uma das fábricas, a flexibilidade organizativa para acomodar-se à variabilidade dos mercados e consumidores, as estratégias de melhora produtiva baseadas nos círculos de qualidade, a avaliação e supervisão central para controlar a validade, o atingimento dos grandes objetivos da empresa, etc.”

que fazem e a ter a ambição de lograr os objetivos próprios. Assim como também as que os convidam a querer “ser alguém na vida”.

Talvez pudéssemos dizer que aquela pessoa que reunir essas características deveria ser denominada como “empreendedora”. Parece que ser empreendedor na sociedade de hoje é algo muito bem visto e apreciado. Desde o professor na escola até o empregador na empresa; desde a pedagoga na educação infantil até o professor na universidade; desde o colega de estudo até o colega na firma; todos gostam daquele que é empreendedor.

Segundo Miller e Rose (2012, p. 121) existem uma série de estímulos para que os indivíduos já não sintam o seu papel de trabalhadores como uma obrigação social ou um lugar onde beneficiar-se através do intercâmbio desse trabalho por dinheiro, senão que se procura que esse sujeito veja a oportunidade de trabalhar como uma chance de evolução, de progresso pessoal, de impulso nos patamares sociais estabelecidos. Para isto o sujeito-trabalhador deve investir em si mesmo, sendo autossuficiente e adaptável a um mundo em constante mudança.

Os autores acreditam que esta lógica vem atrelada a certa maneira de enxergar as relações entre trabalho e sociedade. De fato, quebra com a vinculação entre o social e o econômico, já que considera a superação pessoal como pilar do comportamento dos sujeitos (Ibid.).

A denominada “sociedade do empreendedorismo”, conforme Gadelha (2009) incentiva-nos a tomar iniciativa na vida e tentar não depender de ninguém. Os adolescentes já não querem fundar sua banda de rock; hoje o sonho parece ser iniciar uma empresa na garagem da casa e transformá-la na nova Google. Os sonhos contemporâneos, as atuais formas de “ter sucesso” parecem apontar mais ao fato de fazer dinheiro e possuir bens, do que as antigas esperanças de ser uma “estrela”, adorada pelas multidões. Em repetidas ocasiões, tenho ouvido conversações dos meus alunos que rondam questões sobre os ganhos em dinheiro dos seus ídolos, o preço daquele carro que mais gostam, os salários dos seus pais ou quanto custa o último modelo de telefone celular que eles desejam. Não estou dizendo que seja correto ou não, nem também não é a minha intenção querer fazer um juízo de valor do tipo “antes não era assim”, senão que aponto estas vivências com o intuito de exemplificar alguns comportamentos que se apresentam como cada vez mais comuns e que poderiam estar marcando uma aparente mudança da noção de “êxito” para o fato de possuir dinheiro.

Destarte, se pensarmos numa sociedade baseada no sistema capitalista como a nossa, não é difícil deduzir que uma pessoa empreendedora, capaz de gerar mais ganhos pessoais e, portanto, ter capacidade de possuir mais, pareceria ter possibilidades de se dar muito bem. Ou seja, isto se considerarmos que dar-se bem no senso comum deste sistema estaria relacionado a “ter” mais do que a “ser”, e, portanto quem tiver uma alta cotação no mercado laboral, terá maiores chances de triunfar.

Neste sentido, também a escola funciona como uma ferramenta do sistema nessa “sociedade do empreendedorismo”. Embora a primeira exista como um universo dentro de outro – a escola dentro da sociedade – e, às vezes, tenha regras que parecem independentes do que acontece fora dos seus muros, ela é uma instituição disciplinadora e normalizadora. Desta forma, podemos afirmar que os cânones adotados pela sociedade nas diferentes épocas sejam não só aceitos pela escola, senão também promovidos por ela.

Seria lógico pensar, então, que numa sociedade onde cada vez mais o mercado é quem dita as regras, a escola começasse a construir as identidades solicitadas por este, e, portanto, adotasse determinadas práticas que guardassem semelhanças com as implementadas fora dela.

Aliás, se considerarmos a histórica vinculação da escola ao mundo do trabalho, e a conjuntura que parece definir este “mundo do trabalho” mais como um “mercado do trabalho”, parece lógico pensar que a instituição escolar veja-se afetada por esta mudança de conceito e, portanto, forme parte da construção do mesmo.

A este respeito pondero as considerações de Miller e Rose acerca do papel do trabalho na estrutura social atual:

[...] é no trabalho, tanto quanto na “vida privada”, que se tem exigido dos seres humanos que civilizem a si mesmos e que se descubram a si próprios. Ao redor do trabalho, bem como em torno da sexualidade, é que normas e julgamentos acerca da conduta dos indivíduos tem se cristalizado. É em relação ao trabalho, bem como em relação à intimidade, que as autoridades têm obtido uma competência legitimada para pronunciar verdades acerca de pessoas e a respeito dos modos pelos quais nossas vidas deveriam ser conduzidas. E é no trabalho, bem como em algum campo fora dos portões da fábrica ou fora do complexo de escritórios, que têm sido ensinadas as técnicas da conduta da vida, do modelar e monitorar a nós mesmos [...] (2012, p. 236-237).

Acredito que essa última ideia é fundamental para explicar a entrada do empreendedorismo na escola, conceito que funcionaria como enlace entre esta última, o mundo do trabalho e as competências. Incluir no currículo escolar o ensino do

empreendedorismo, ou melhor, o incentivo das características (competências/habilidades) que o definem, faz com que a escola cumpra – sob as exigências desta sociedade governada pelo mercado – uma das funções que historicamente foi assignada a ela: preparar para o mundo do trabalho.

Neste mesmo viés Noguera-Ramírez (2011, p. 232-233) aponta a importância da noção de “interesse” que atrelada à emergência do conceito de aprendizagem constitui-se num pilar para que a educação atue como dispositivo da governamentalidade. Esse interesse, como foi escrito anteriormente neste texto, não se vincula ao fato de possuir, senão à relação do indivíduo com o que ele pode possuir e ao adiamento da recompensa em virtude de um ganho maior no futuro (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011; LECCARDI, 2005; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

A entrada do empreendedorismo nesta lógica vem atrelada tanto à noção de responsabilidade pessoal pelo sucesso quanto à impulsão por parte da ideia de “progresso” das noções de inventiva, inovação, etc., encontrando-se nessa figura do empreendedor uma forma de subjetivação que reúne a motivação por atingir o próprio sucesso junto ao reconhecimento social pelas características que o levarão até lá.

Assim, pessoas como Steve Jobs<sup>30</sup> transformaram-se em ídolos globais e, portanto, modelos a seguir, sendo seus principais logros, por exemplo, ter construído uma empresa multinacional a partir da iniciativa própria, a qual, mediante uma enorme midiatização da marca, transformou-se num símbolo de status universal.

Um dos possíveis problemas que a introdução desta noção na educação traz ,estaria dado, segundo Gadelha (2009, p. 158), pelo fato de que algumas funções que devem ser cumpridas pela escola como o ensino do trabalho em equipe, da cooperação, da solidariedade, da consideração pelo outro, em geral, se veem afetadas pelas práticas associadas à educação relacionada ao empreendedorismo. Mas a pergunta que me assalta, embora esteja de acordo com o autor, é: até onde o docente é consciente da responsabilidade que tem como praticante do ensino nesse contexto e até onde faz o esforço de criar práticas que favoreçam *contracondutas* no aluno e nele próprio?

Vinculando isto às afirmações antes citadas de Álvarez Méndez (2011, p. 243) sobre a aparente dualidade no discurso das competências, o qual apesar de possuir características de

---

<sup>30</sup> Steve Jobs (1955 – 2011) foi co-fundador, presidente e diretor da companhia Apple.

“fechado”, parece oferecer alternativas de abertura, existe a possibilidade de essa situação deixar o docente numa posição delicada, já que de não prestar a suficiente atenção, ele poderia acabar reproduzindo condutas ou práticas que fossem contrários aos princípios da sua profissão.

Contudo, não se trata aqui de fazer um juízo de valor sobre a conduta do docente como tal, nem de sua atitude frente aos seus alunos; senão de colocar em discussão até onde somos responsáveis – e até onde não – pelas coisas que sucedem e as que não sucedem dentro das nossas aulas para que esse *enfoque por competências* não venha a funcionar apenas como mais uma *tecnologia* ao serviço do sistema.

Isto também não quer dizer que sobre esse docente caia toda a responsabilidade pelo viés que possa tomar a inserção desta abordagem nas suas aulas. Outros fatores atuarão oferecendo condições de possibilidade para as diferentes alternativas que possam ser constituídas: as expectativas dos alunos, dos pais, das autoridades da escola, das autoridades que mandatam a escola; os contextos de onde provenham os alunos, os professores, as famílias dos alunos, etc.; as condições estruturais da instituição e os recursos disponíveis; assim como um sem fim de outros fatores que poderiam ser enumerados, formarão parte das práticas diárias que construirão o processo educativo que dentro da escola se desenvolva.

Por outra parte, o que aconteceria se o docente aceitasse e concordasse com as premissas do empreendedorismo? Ou seja, se esse docente acreditasse que sua função dentro da escola é a de colaborar na formação de uma pessoa competente e capaz de competir, pensando num mundo onde parece que essas características são quase sinónimos de êxito, estaria cumprindo com a função que a sociedade lhe encomenda no seu rol de docente?

Acredito que essa seja uma pergunta muito difícil de responder, senão impossível, já que imaginando um trabalho de campo, onde pudéssemos perguntar às pessoas, independentemente de onde viessem, o que esperam do professor enquanto “encarregado” de ensinar, as respostas seriam tão variadas quanto interesses vinculados à educação essas pessoas tivessem.

Uma vez que não foi pretensão desta pesquisa entrar fisicamente na escola, limitei-me a fazer apenas alguns apontamentos sobre a temática, relacionando-os com os textos que constituíram a materialidade da mesma, assim como também com os escritos dos autores nos quais me apoiei.

Oliveira e Tomazetti (2012) trazem para o debate as dificuldades que pode encontrar o ensino médio quando quer ser significativo na vida dos adolescentes e jovens de uma sociedade marcada pelo consumo. Os autores se debruçam sobre a experiência de ser estudante do Ensino Médio, qualificando esta de carente de sentido, excetuando o de propiciar a entrada no mercado de trabalho ou preencher um requisito para ingressar aos estudos superiores (Ibid., 190).

Este sentir afeta também a experiência dos professores, sendo que os mesmos muitas vezes também assumem o papel prospectivo dessa etapa do ensino básico, entrando na mesma lógica de preparação para um futuro que exigirá desse jovens condutas flexíveis para que se adaptem às realidades cada dia mais cambiantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A modo de considerações finais trarei alguns dos apontamentos trabalhados ao longo do texto e tentarei fazer algumas reflexões sobre eles. Isto porque acredito que esta dissertação não tem o objetivo de fazer uma conclusão sobre a inclusão do *enfoque por competências* no Ensino Médio brasileiro, senão a de funcionar como uma colaboração nas reflexões sobre este tema.

Inspirado pelo pensamento de Foucault arrisquei fazer uma problematização sobre como dita abordagem é posta em discurso dentro e fora das escolas, constituindo-se assim em uma série de práticas que à vez que procuram cumprir os objetivos para as quais foram criadas, também funcionam como experiências a serem avaliadas com o fim de construir novas e melhoradas práticas de governo.

No decorrer dos capítulos procurei analisar algumas facetas de um sistema neoliberal que através de diferentes tecnologias constrói mecanismos de auto-sustentação e desenvolvimento. Nessa análise busquei utilizar a governamentalidade como uma ferramenta que me permitisse gerar problematizações sobre a escola e particularmente sobre o *enfoque por competências* trabalhando como uma tecnologia dentro dela.

A escola tem sido estudada e problematizada por vários autores e em relação a diferentes temáticas. A condição de instituição disciplinar e seu funcionamento como dispositivo de governamentalidade foi abordada nesta pesquisa com o fim de estabelecer a contextualização onde se desenvolve a abordagem que quisemos problematizar.

Fundamentado no pensamento de Michel Foucault (2008a, 2008b), Veiga-Neto (2007a, 2007b) e de Miller e Rose (2012), considerei que as características de promoção da autossuficiência na aprendizagem, estímulo da superação pessoal, fomento do empreendedorismo, assim como a estreita relação com o conceito de *aprender a aprender*, habilitavam a possibilidade de catalogar esta abordagem como uma *tecnologia de governo*.

Assim, relacionando parte da materialidade escolhida para a pesquisa com os autores antes mencionados, assim como também com outros vindos da educação (Gadella, Noguera-Ramírez, Oliveira, Saraiva, Tomazetti, Torres Santomé) e de outras áreas afins (Castro, Dall’Agnol, Laudares, Lazzaratto, Leccardi, Tomasi), coloquei nessa categorização



ao *enfoque por competências* na educação, mostrando-o como uma tecnologia que funciona dentro de um dos dispositivos de segurança do atual sistema neoliberal.

Desta forma, sob a inspiração das ideias foucaultianas, tentei mostrar como a situação do Ensino Médio brasileiro forma parte de uma complexa conjuntura global, na qual as leis de oferta e demanda do mercado parecem ditar as regras. No entanto, existem formas de exercer ações de resistência, dadas pelas *contracondutas*, as quais oferecem possibilidades de provocar um pensamento concordante com o de Foucault, quando nos dizia que somos muito mais livres do que realmente pensamos, e permitem a construção de experiências alternativas dentro da instituição escolar.

### **Sobre a materialidade e a utilidade que lhe dei**

---

A tendência de mudança que se apresentou no começo da pesquisa, quando desistimos de utilizar entrevistas com professores e analisar um maior leque de espaços em que o enfoque por competências é aplicado na educação, continuou acontecendo no processo de investigação. Assim alguns dos documentos e produções escolhidas para a análise acabaram não aportando à utilidade que no começo acreditávamos que poderiam ter.

A escolha dos documentos referentes ao projeto *Tuning*, teve um aproveitamento que eu denominaria de “parcial, mas produtivo”. O *Relatório Final – Projeto Tuning 2004-2007* ofereceu uma muito boa fonte de informação para entender a dinâmica de funcionamento do mesmo e algumas concepções dos seus promotores a respeito da temática tratada nesta pesquisa. O documento *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*, apesar de oferecer-me alguns dados úteis na compreensão da experiência europeia, não foi tão interessante para mim, pois por vezes apresentava dados ou descrições de entornos distantes do que acontece no Ensino Médio brasileiro.

Os documentos brasileiros que escolhemos proporcionaram um leque de opções bastante mais aproveitável no sentido de construir análises e problematizações a partir da confrontação deles com os documentos mencionados no parágrafo anterior, assim como também com a produção acadêmica selecionada.

A LDB de 1996, como principal documento promulgado enquanto diretrizes gerais para a educação, institucionalizou uma série de discursos tanto nos documentos derivados dela quanto nas próprias atuações do coletivo docente e dos outros atores educativos. Produziram-se toda uma série de práticas relacionadas às competências, por vezes aceitando-as e aplicando-as, por vezes rejeitando-as e talvez gerando ações de resistência, mas, em ambos os casos, criando condições de possibilidade para que o enfoque se estabelecesse.

A forte vinculação deste documento com o mundo do trabalho pareceu responder a certas necessidades do mercado laboral, mas não podemos deixar de considerar que a conjuntura mundial no momento da sua promulgação criava um entorno favorável para que estes discursos fossem viáveis. Tanto na Europa, quanto no Brasil e no resto da América Latina, as políticas socioeconômicas apontavam para o agrupamento dos países em blocos, já que com um sistema neoliberal em completo desenvolvimento, o fortalecimento das condições para competir no mercado parecia a solução mais viável para enfrentar o que viria.

A educação em geral funcionou mais uma vez como ferramenta de construção das subjetividades necessárias à situação, assim como por outra parte, também como produtora das condições de possibilidade dessa situação. O Ensino Médio em particular – área que é o alvo desta pesquisa – teve um papel fundamental já que o mesmo se encontra na etapa da vida em que os alunos parecem ter que definir se sairão diretamente para o mercado de trabalho ou se continuarão seus estudos no Ensino Superior.

As DCNEM de 1998, documento que não foi parte da materialidade desta pesquisa, mas que esteve dentro das minhas leituras, produziram um discurso de viés neoliberal, de cunho pragmático e voltado para as necessidades do mercado laboral, tendo como principal característica a implementação de uma divisão entre o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Profissionalizante. Isto foi plenamente rejeitado pela maioria do coletivo docente, gerando-se uma série de resistências em várias áreas.

Assim, gerou-se a conjuntura para que dita medida fosse revogada no primeiro mandato do presidente Lula, e se propusesse um Ensino Médio integrado. Mas a LDB original foi mantida, e o discurso das competências continuou norteando os caminhos da educação secundária.

Em 2010, com o lançamento do PNE 2011 – 2020 e depois em 2011, com a promulgação das novas DCNEM, uma nova série de discursos começou a efetivar-se no

âmbito educativo brasileiro em geral e no Ensino Médio em particular. Os mesmos estabeleceram certas mudanças ao respeito do PNE 2001 – 2010 e das DCNEM de 1998, mas, devido à situação do país dentro do *mercado global*, onde o mesmo passou a formar parte das economias promissórias, com todas as variáveis socioeconômicas e políticas que isso acarreta, ditas medidas não acabaram sendo de caráter estrutural, senão que várias delas foram vistas como maquiagens (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 12), ou como referendando o que as suas predecessoras tinham estipulado, centrando mais o foco na tentativa de fazer o Ensino Médio atraente para os jovens do que em mudar as características que tantas críticas tinham recebido (MOEHLECKE, 2012, p. 52-53).

Assim, as competências e a necessidade de uma resposta às exigências do mercado de trabalho continuaram presentes nos documentos. A adaptabilidade, a versatilidade, o empreendedorismo, a educação permanente e a capacidade de *aprender a aprender*, constituíram-se os pilares sobre os que a educação média do século XXI parece ter que se apoiar no Brasil.

Apesar disto poder parecer não próprio de um governo de esquerda como aquele que existe no Brasil desde o ano 2003 até a data de conclusão desta pesquisa, é importante considerar que, segundo temos visto ao longo desta dissertação, a conjuntura global e, portanto, a inclusão do país dentro dela, faz com que determinadas políticas públicas devam ser coerentes com dita realidade. Ou seja, o Brasil está dentro de um mundo regido pelo sistema neoliberal e onde o mercado, com suas leis de oferta e demanda, parece governar mais do que os próprios governos, portanto, e novamente inspirando-me nas ideias de Michel Foucault, pensarmos em uma política interna e externa isolada desse universo não parece uma solução possível aos problemas que existem. Assim, trabalhar desde dentro desse sistema mediante a geração de práticas de resistência apresenta-se como uma opção não só válida senão também possível.

### **O enfoque por competências na educação e as possibilidades de contracondutas**

---

Diferentes aspectos foram desenvolvendo as condições para que as competências se instalassem em distintos âmbitos da sociedade. O neoliberalismo precisa, e, portanto, produz

sujeitos que consumam liberdade neoliberal. Liberdade que é proporcionada não só pela capacidade de consumir bens e serviços, senão que também pelo sonho de atingir um futuro ainda melhor, o sonho de progredir (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009).

Mas esse sonho é sempre substituído por outro, porque o progresso não se detém, o futuro sempre está adiantado a nós. Consumimos o desejo de um amanhã que nos promete ser melhor, e produzimos um modo de vida baseado nessa promessa.

Assim, o sistema não só assegura-se de manter viva a necessidade de produção de bens e de serviços, senão que também afiança o incentivo constante de cada membro da população a si mesmo e aos outros a querer mais. A sensação de satisfação é tão efêmera quanto à velocidade do novo o permita, mas nesse jogo, o sistema nos diz que todos temos a oportunidade, pois só dependemos de uma coisa, a nossa própria vontade de chegar lá.

Aquele que for competente, que possua iniciativa, que tenha conhecimentos aplicáveis e a habilidade para mexer com eles, esse será o triunfador, o digno de chamar-se exitoso e de ser admirado e imitado pelo resto. Os novos ídolos não são personagens mitológicos nem divinos, são aqueles que souberam aproveitar as oportunidades que o sistema lhes ofereceu como prêmio por ter-se destacado dos outros.

Esta conjuntura deu as condições para as competências se desenvolverem. Primeiro dentro do mundo laboral, onde o espaço da fábrica deu lugar ao da empresa, e o trabalhador qualificado foi substituído pelo *colaborador competente*. A sociedade de finais do século XX e começos do século XXI precisava de uma atualização dentro do *dispositivo escola* e as competências emergiram como uma das possibilidades de adaptar à instituição às novas exigências.

Destarte, paulatinamente o enfoque foi aparecendo nos discursos educativos e afiançando-se como uma *tecnologia de governo* que visava trabalhar na produção de subjetividades funcionais ao sistema. Entrando dessa forma na lógica das políticas de governamentalidade descrita por Miller e Rose (2012, p. 28), onde as mesmas são postas em prática para depois ser avaliadas e reformuladas ou substituídas por outras novas. Isto tudo visto desde um olhar “eternamente otimista”, já que apesar da governamentalidade ser “uma operação inatamente falha”, ditas imperfeições são ocasiões favoráveis para projetar melhores formas de governar (Ibid.).

A necessidade de fazer entrar o *enfoque por competências* num regime de verdade que lhe permitisse afincar-se dentro do aparelho educativo, acionou uma sucessão de mecanismos que procuraram pôr em prática determinados discursos. Materializando-se na forma de leis, planos, referenciais teóricos, metodologias, avaliações, etc., produziram-se práticas que constituíram e fundamentaram toda uma vontade de verdade sobre a abordagem das competências. Dentro e fora da instituição escolar, entre os docentes, os alunos, os pais, os académicos, os políticos, etc., as competências foram postas em discurso, e, portanto, em prática.

A forte rejeição que sofreram por parte do coletivo docente os primeiros documentos que propuseram a abordagem, fez com que acontecessem mudanças e outros foram promulgados, mas como já vimos estes não apresentaram alterações estruturais, senão que ajustaram parte do discurso na tentativa de conseguir conciliações.

Então, o que resta por fazer? Existem alternativas diante desta situação?

O objetivo desta dissertação está longe de oferecer soluções, e se coloca mais no plano de tentar pensar em conjunto desde as possibilidades que o fato de pertencer ao sistema nos oferece. Assim, a aspiração é a de funcionar como mais uma gota nesse mar de práticas que desde a entrada desta abordagem aconteceram entre os docentes e que neste texto têm sido vinculadas às noções de *contraconduta* e da *função-educador*.

Uma das características que apresentam todos os documentos analisados é que nenhum deles estipula condições fechadas sobre como devem ser aplicadas ou executadas as ações neles contidas. Isto permite a possibilidade de exercer dinâmicas que não necessariamente se alinhem com os requerimentos do sistema neoliberal, senão que oportunizem experiências alternativas de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos subjetivem-se ativamente no sentido das suas próprias demandas e não das que lhes marca o mercado.

Estas *contracondutas* não podem ser pensadas como grandes ações – embora possam provocar grandes reações – mas sim como acontecimentos que provoquem pequenas explosões dentro e fora das aulas. Explosões que não farão barulho nem emitirão luzes, senão que muito provavelmente acontecerão por dentro, manifestando-se em falas e/ou pensamentos que permitam enlaces com outras práticas de liberdade.

A *função-educador* pensada por Carvalho (2008, 2010, 2013) pode funcionar neste sentido como a possibilidade de dar inteligibilidade a este tipo de ações por parte dos docentes, e assim convidá-los a se colocar numa postura lhes permita avaliar suas práticas enquanto profissionais da educação e poder quebrar com imagens tradicionalmente associadas ao exercício da docência, mas que longe estão de produzir acontecimentos singulares (Idem., 2008, p. 5).

Desta forma, na posta em prática de um exercer a profissão atenta e cuidadosamente acredito que possamos encontrar possibilidades de abertura de *brechas* no sistema, as quais se sustentando em ações cotidianas, permitam transcender o âmbito da escola gerando assim “rupturas nas redes e circuitos de saberes-poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas áreas de subjetivação humana” (Ibid., p. 6).

### **Entre sem bater, não está chaveado**

---

Hei de encerrar a escrita deste trabalho. Chegado este ponto, tenho tentado expor algumas ideias que possam delinear parte de todo o que tenho pensado nestes dois anos. Tenho certeza que não consegui nestas páginas, imprimir muitas das mudanças que aconteceram em mim, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, mas almejo que ao menos, possa ter trazido alguma parte do grande enriquecimento pessoal que me foi brindado.

Por outra parte, espero ter sido claro o suficiente e haver conseguido expressar de maneira inteligível o que a pesquisa me levou a pensar. O exercício de expressar as minhas ideias em outro idioma que não é aquele que sempre falei, tem sido um desafio constante. Desafio que abracei e que fez com que escrever se transformasse também em uma forma de me sintonizar com o pensamento dos brasileiros. Assim, tomara que o texto expresse todo o respeito com o qual tentei escrevê-lo, respeito que é extensivo a todos aqueles que de uma forma ou de outra formaram parte dessa escrita.

Por último, o fato de encerrar a escrita não significa que esteja fechando a discussão, esse não foi o objetivo desta dissertação em momento nenhum. Ao contrário, acredito que aqui também a inspiração do pensamento de Michel Foucault tenha me afetado. E que bom que foi assim! Escrevi estas páginas com o intuito de compartilhar meu pensamento sobre o

*ênfoque por competências* na educação em geral e no Ensino Médio brasileiro em particular, e assim que o compartilhei, abri o jogo para que qualquer outra pessoa possa tomar ele e usá-lo da maneira que considere mais proveitosa para continuar pensando sobre isto ou sobre o que o ajude a pensar.

## REFERÊNCIAS

---

### Materialidade da pesquisa

---

BENEITONE, P. et al. **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina - Relatório Final - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007**. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 07 de maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE-CEB nº 5-2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2011a. Disponível em: <<http://goo.gl/3MYbx>>. Acesso em: 30 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2011b. Disponível em: <<http://goo.gl/POFHE>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://goo.gl/SijQg9>>.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>>.

LEAO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. D. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>>.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011. ISSN 0101-3262. Disponível em : <<http://goo.gl/axc8sf>>.



MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://goo.gl/ZXHvyH>>.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em Revista**, n. 48, p. 17-35, 2008. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200002>>.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em:< <http://goo.gl/Xrp719>>.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>>.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>>.

TUNING EUROPA. **Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe - La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia**. 2º. ed. España: Universidad de Deusto, 2008.

### **Bibliografia citada**

---

ALFA, C. E. **Programa ALFA**, 2013. Disponível em: < <http://goo.gl/ISPZqW> >. Acesso em: 13 jan. 2013.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.); **Educar por Competências - O que há de novo?** 1º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BLÁZQUEZ S. D. **Enseñar por Competencias en Educación Física**. Curso ditado na Facultad de Educación Física do Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Febrero de 2011a. Uruguai.

\_\_\_\_\_. **Evaluación de la Educación Física: Enfoque basado en Competencias**. Curso ditado na Facultad de Educación Física do Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Agosto de 2011b. Uruguai.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 11 de maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE-CEB nº 15-1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/hju34o>>. Acesso em: 07 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/H9Cbce>>. Acesso em: 11 de maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Portal Ciência sem Fronteiras**, 2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. INEP, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/1S7K5Z>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

CARVALHO, A. F. D. **Pensar a função-educador: Aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas**. 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/enTUiE>>. Acesso em: Dez. 2013

\_\_\_\_\_. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010. ISBN: 978-85-7429-874-0.

\_\_\_\_\_. O profeta, o sábio, o professor e o parresiasta: reflexões acerca do cuidado de si e do dizer na educação. **2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación**. Montevideo: UDELAR. 2013. p. 1-15.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. ISBN 978-85-7526-402-7.

CCE, C. D. L. C. E. **Informe Final sobre la aplicación del programa Sócrates 1995 1999**, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/kqoZT4>>. Acesso em: 30 out. 2012.

CCE, C. D. L. C. E. **Informe de la comisión europea sobre la aplicación del programa Sócrates 2000 2006**, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/7iiNdg>>. Acesso em: 30 out. 2012.

COMISIÓN EUROPEA, U. **Education & Training**, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/79DfcQ>>. Acesso em: 30 out. 2012.

DALL'AGNOL, I. C. F. **A articulação entre as competências organizacionais e gerenciais em uma instituição de Ensino Superior:** o caso da UNISINOS. 2004. 151 p. Dissertação (Mestrado em Administração)-UFRGS - Escola de Administração, Porto Alegre, 2008.

DELEUZE, G. **Foucault**. 1º. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

EEES. Espacio Europeo de Educación Superior, 2008. Disponível em: <<http://www.eees.es/es/eees>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ERASMUS, P. Erasmus Student Network. **ESN**, 2012. Disponível em: <<http://www.esn.org/>>. Acesso em: 29 out. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. 1º. ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1976.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. 1º. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1999a.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos:** Estética - literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. 1º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a..

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 2008b.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 7º. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. 2º. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2010. p. 240-251.

\_\_\_\_\_. Conversação sem Complexos com um Filósofo que Analisa as "Estruturas do Poder". In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 3º. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 238 p. ISBN 978-85-7526-414-0.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Imperio**. 1º. ed. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2002. 432 p. ISBN 978-84-493-1227-4.

LAUDARES, J. B; TOMASI, A. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Educação & Sociedade** [online], v. 24, n. 85, p. 1237-1256, 2003. ISSN 0101-7330. Disponível em: < <http://goo.gl/E2IFtz>>.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. ISSN 0103-2070.

MILLER, L. E. et al. The associations between community violence, television violence, intimate partner violence, parent-child aggression, and aggression in sibling relationships of a sample of preschoolers. **Psychology of Violence**, v. 2, p. 165-178, 2012. ISSN 2152-081X.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. 1º. ed. São Paulo: Paulus, 2012.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 21-33, 2009. ISSN 2175-6236.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OCDE. DESECO - La definición y selección de competencias clave. **Resumen Ejecutivo**, 2005. Disponível em: < <http://goo.gl/Kpc93> >. Acesso em: 24 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Better policies for better lives. AHELO documents**, 2012. Disponível em: < <http://goo.gl/yUod4f> >. Acesso em: 27 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

OLIVEIRA, A.; TOMAZETTI, E. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educação em revista** [online], n. 44, p. 181-200, 2012. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://goo.gl/8mhpP1>>.

PARKES, A. Screen Time and Behavioral and Emotional Problems. **Pediatrics for Parents**, v. 29, n. 1&2, p. 13, Jan/Fev 2013. ISSN 0730-6725.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. 1º. ed. Porto Alegre: Artmed, v. ISBN: 85-7307-574-0, 1999.

PRIBERAM, D. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

RAE, R. A. E. **Real Academia Española**, 2012. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política e Trabalho**, n. 24, p. 27-57, 2006. ISSN 0104-8015. Disponível em: <<http://goo.gl/rhVeuz>>. Acesso em: 24/06/13.

REVEL, J. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005. ISBN 2-7298-1088-9.

SACRISTÁN, J. G. (Org.); **Educar por Competências - O que há de novo?** 1º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. ISBN 978-85-363-2296-4.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, 2009. 187-202.

TORRES SANTOMÉ, J. **El currículum oculto**. 6º. ed. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado**. 5º. ed. Madrid: Morata, 2006.

\_\_\_\_\_. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.); **Educar por Competências - O que há de novo?** 1º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TRISTE pedido a la OCDE. **El Observador**, Montevideú, 26 jan. 2014.

TUNING AMÉRICA LATINA, T. **Tuning América Latina**, 2013. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

TUNING EUROPA. **Tuning Educational Structures in Europe**, 2012. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

UE, U. E. EUROPA, **Sítio oficial da União Europeia**, 2013. Disponível em: <[http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.  
\_\_\_\_\_. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 947-963, Outubro 2007b.

### **Bibliografia complementar**

---

CEIP, C. D. E. I. Y. P. **Consejo de Educación Inicial y Primaria**, 2008. Disponível em: <<http://www.cep.edu.uy/index.php/programaescolar>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

CES, C. D. E. S. **Consejo de Educación Secundaria**, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/Ne43cn>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ICtuhZ>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CORTÉS DE LAS HERAS, J. Como redactar resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. **Documento de trabajo de las III Jornadas de Profesorado de Centros Universitarios de Enfermería**. Valencia: [http://www.cndcue.com/eventos/III\\_Jornadas\\_Enfermeria/](http://www.cndcue.com/eventos/III_Jornadas_Enfermeria/). 2009.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 51-63, 1997. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://goo.gl/edKViR>>.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1999. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://goo.gl/KjWc1G>>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3°. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://goo.gl/SbMd59>>.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>>.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 189-211, 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300010>>.

MEC, M. D. E. Y. C. Ley General de Educación. In: MEC, M. D. E. Y. C. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. ISBN: 978-9974-36-120-1. ed. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. p. 52.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100004>>.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: : Para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-733020020008000020>>.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>>.