

Epistemologia e Currículo - Na modernidade e na contemporaneidade

Epistemology and Curriculum -
In modern and contemporary

Luiz Gilberto Kronbauer*

Resumo: O presente texto relaciona o estado da questão do conhecimento científico com as formas de estruturação curricular e mostra as mudanças em curso nesse período de crise do referencial moderno. A parte inicial trata da emergência e do desenvolvimento das modernas ciências da natureza, num contexto de mudanças no modo de produção, e mostra as implicações desses fatores sobre as concepções de conhecimento e as práticas curriculares nos diversos níveis de ensino. A segunda parte apresenta a fragmentação das ciências e a multiplicidade crescente de novas disciplinas como um problema para os currículos enquanto pretendam dar conta dos conhecimentos produzidos ou, no caso proceder crítica e criativamente, como uma oportunidade para substituir o modelo disciplinar e modificar o próprio conceito de currículo enquanto espaço-tempo de

Abstract: This text lists the state of the question of scientific knowledge with the ways of structuring curriculum to show the changes underway in this period of crisis of modern referential. The first part deals with the emergence and development of modern science of nature, in a context of changes in mode of production, and shows the implications of these factors on the conceptions of knowledge and curriculum practices in the several educational levels. In the second part presents the fragmentation of the sciences and the growing multiplicity of new disciplines as a problem for the curricula while intending to perform the knowledge produced with satisfaction or, in the case proceed critically and creatively, as an opportunity to replace the disciplinary model and modify the concept of curriculum while space-time learning, replacing the question about the

* Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

aprendizagem, recolocando a pergunta acerca da natureza e das finalidades da educação numa sociedade caracterizada pela mobilidade contínua, com a emergência de conhecimentos e áreas de atuação antes nem vislumbradas.

Palavras-chave: Epistemologia; Currículo; Contemporaneidade

nature and purpose of education in a society characterized by continuous mobility with the emergence of knowledge and professional activities never seen before.

Keywords: Epistemology; Curriculum; Contemporary

Introdução

Inicialmente, pretendo mostrar a relação entre o estado da questão do conhecimento científico e as formas de estruturação curricular, no intuito de oportunizar a compreensão das mudanças em curso nesse período de questionamentos aos referenciais teóricos da racionalidade moderna. Começo abordando o surgimento e o desenvolvimento das modernas ciências da natureza, num contexto de mudanças no modo de produção, e mostrando as implicações desses fatores sobre as concepções e as práticas curriculares nos diversos níveis de ensino.

Num contexto bem distinto, ensaio possibilidades de pensar o quadro atual, caracterizado pela fragmentação das ciências e pelo surgimento de múltiplos campos do saber, que demanda uma multiplicidade crescente de novas disciplinas, e a relação disso com a concepção curricular, no sentido de manter a pretensão de dar conta do conhecimento produzido ou de declarar a definitiva obsolescência dos currículos tradicionais e a necessidade de ousar na direção de novas propostas para dar conta da ‘transmissão’ dos conhecimentos já produzidos ou, numa hipótese mais crítica e inovadora, apostar na transformação do próprio conceito de currículo enquanto espaço-tempo de aprendizagem. Nesse último caso, recoloca-se a pergunta acerca da natureza mesma da educação, para pensá-la como processo mais amplo em relação à forma tradicional de transmissão de conteúdos catalogados, à assimilação de modos de vida já consagrados por uma determinada tradição e a formação profissional para ofícios e serviços institucionalizados, aos quais os ‘formados’ poderiam dedicar-se por toda vida laboriosamente útil. As novas tecnologias demandam novas aprendizagens a cada momento, quase que impondo o ‘aprender a aprender’ como imperativo, e o desenvolvimento de outras qualidades humanas para adquirir e construir competências, na perspectiva da mobilidade contínua, mais condizente com a sociedade cuja característica fundamental é a contínua mudança¹.

Retomando a ideia inicial, pode-se mostrar que os trânsitos apresentados no texto são sustentados internamente pelas diversas formas de legitimação do próprio conhecimento científico, seja das ciências naturais, seja daqueles saberes

¹ É como se no lugar da pretensão da imobilidade e da coincidência entre o ser e o pensar de Parmênides a sociedade contemporânea tivesse colocado agora o eterno devir de Heráclito como característica fundamental.

acerca da práxis humana, como a educação, por exemplo, e que essas, por sua vez, se erguem sobre as relações produtivas concretas. Se isso é assim, tanto a epistemologia quanto a própria educação não se modificam sem que haja uma mudança na raiz das relações produtivas, isto é, da nossa relação com o meio, base das relações sociais, das concepções dos espaços e tempos escolares e das formas de estruturação dos saberes e fazeres institucionais, que denominamos de educação.

Modernidade, conhecimento e currículo.

É normal que a forma de educação, em qualquer sociedade, se legitime mediante a cultura na qual ela acontece, ainda que isso não esteja explicitado. Mas desde a antiguidade grega, a legitimação antropológica e ética da educação é formulada nos moldes de uma argumentação racional, intencionalmente perseguida na prática. Em se tratando do período pós-renascentista, da época que denominamos de modernidade, a legitimação da práxis humana e, especificamente, da educação, é construída basicamente em torno da epistemologia. Por isso, é de se supor que, ao tratar da educação e de currículos, se inicie pela indicação de algumas características da epistemologia moderna, que sustenta a forma de construção do conhecimento científico e, também, de organização curricular formal e do currículo em ação nas práticas educativas.

Fator de primeira importância é o da secularização da cultura ocidental, condição decisiva para o desenvolvimento do conhecimento científico e para o domínio técnico do ser humano sobre a natureza. Isso requereu um longo processo de desmistificação e dessacralização da natureza, implicando mesmo o desencantamento do mundo e a virada radical quanto à concepção de natureza, como condição indispensável para o surgimento da civilização científica e tecnológica. Se a crença medieval na bondade da natureza, enquanto criada por Deus, não tivesse sido contrariada certamente não haveria razões para o desenvolvimento de um saber, que é, também, um poder sobre a natureza, isto é, que parte do pressuposto da necessidade de se transformar a natureza para torná-la melhor, mais adequada ao desejo de uma vida mais confortável e com menos sofrimento.

Esse ideal pragmático de transformação da natureza está dentro do contexto de uma sociedade concreta, que se construiu em torno de um novo modo de produção que, também, representa uma guinada, uma vez que no lugar da centralidade da propriedade fundiária, do período feudal, coloca a circulação de mercadorias, de moeda; mobilidade das coisas e, também, de seres humanos, enquanto seres sociais. Trata-se do mercantilismo e de suas características econômicas, geopolíticas e culturais, cujos desdobramentos se estenderam às formulações teóricas de um lado e às formas de organização social de outro, atingindo os espaços e os tempos do ensinar e do aprender. O surgimento de uma nova base econômica e de uma forma de relação predatória com a natureza, vista apenas como fonte de riqueza, vem acompanhado de novas formas de legitimação da monarquia absoluta, além

da emergência do heliocentrismo, que levou à mudança de perspectiva quanto ao lugar do ser humano no cosmos, e acarretou mudanças profundas nas relações sociais, em geral e, especificamente, na educação como processo de formação dos seres humanos para esse novo contexto.

Estabelecendo, pois, a devida relação entre o modelo educacional e aquilo que material e teoricamente suporta tal modelo, percebe-se o caráter ideológico das propostas educativas e seu arraigamento mais profundo na visão de mundo e de ser humano, que perpassam as relações sociais de cada época. As relações sociais têm sua base na forma de relação prático-produtiva dos seres humanos com o meio em que vivem e esta, por sua vez, supõe determinada concepção de natureza. Por essa razão, teceremos considerações inicialmente sobre o conceito de natureza e da sua relação entre os seres humanos, como via de acesso ao modelo educacional da modernidade.

Pode-se caracterizar a concepção moderna de natureza contrapondo-a ao imaginário do período anterior, o medieval, pois é em oposição a este que o discurso da modernidade se constrói. Em termos bem gerais, a concepção de natureza, que orientava a civilização medieval, era essencialmente religiosa, criacionista, donde decorre a resposta à pergunta acerca do lugar do ser humano no mundo, de sua função em meio à criação e à forma adequada de se relacionar com o mundo circundante, bem como à forma de convívio social e de estruturação desse convívio em instituições e estruturas.

A mentalidade medieval pressupunha a sacralidade da obra do Criador, da natureza como um todo, da qual decorrem algumas consequências práticas importantes. Se a natureza é sagrada e 'boa', ela não precisa nem deve ser modificada, muito menos violada sem mais. Daí surge a controversa tese medieval de que coisas naturais têm direitos, pois seguem as leis, que o ser humano deve respeitar e seguir. Correspondendo a essa compreensão de natureza, há uma concepção de conhecimento que, por sua vez, perpassa a forma de organização da educação.

Embora se suponha que toda a proposta de currículo suponha sempre uma concepção epistemológica, a epistemologia ainda não é o fator fundante, porque ela própria é resultado de uma construção histórica, que se ergue sobre a base das relações sociais de produção. Fundante é a relação prático-produtiva que os seres humanos estabelecem com o meio em vista de sua sobrevivência. Dito de forma direta, a relação sujeito-objeto fundamental é mesmo aquela que se pratica nas relações efetivas de produção. Elas é que determinam o lugar e a função do sujeito e do objeto, também, nas instâncias, que convencionamos denominar de teóricas. A forma de relação, que caracteriza a prática produtiva, reproduz-se na instância cognitiva ou epistemológica. O currículo escolar vem a ser uma reprodução dessa forma de relação, adaptada à especificidade do ambiente escolar.²

² GIROUX, (1977, p. 44) estabelece a relação entre a forma de gestão do mundo do trabalho e o currículo escolar, mostrando que, ao modo da Teoria Científica de Administração (leia-se Taylorismo e Fordismo), o arranjo das coisas em sala de aula reproduz o de funcionamento de uma fábrica.

Mapeando o universo disciplinar

O mercantilismo, acima referido, resultou num acúmulo de capital, que possibilitou o incremento de manufaturas e, também, o investimento na produção de conhecimentos e tecnologias, conduzindo gradualmente à consolidação do modo capitalista de produção com a Revolução Industrial. O surgimento de novas áreas de conhecimento de um lado e as necessidades do mercado de trabalho de outro demandaram a forma disciplinar de estruturação do currículo, seja para garantir o mínimo de instrução para a mão-de-obra fabril, seja como mecanismo de controle ao modo do próprio chão de fábrica. Assim, a modernidade estabeleceu a lógica disciplinar, no intuito de dar conta do crescente surgimento de novas áreas temáticas e novos conhecimentos, além de dar sentido às novidades advindas de contatos com outras culturas no processo de expansionismo mercantilista europeu.

A nova forma de estruturação do conhecimento em disciplinas decorre da civilização científica e tecnológica da modernidade, que representa a organização ordenada do saber por um lado e a forma eficiente de disciplinamento dos indivíduos por outro, adestrando-os para se acomodarem às divisões, às catalogações e, ainda que minimamente, para aprender a fazer cada coisa em seu devido lugar e no tempo oportuno, só para falar diretamente das coordenadas de espaço e tempo como formas de mapeamento e de dominação do real.

A lógica disciplinar e discriminatória, respaldada na concepção mecanicista de natureza e na convicção de que a fragmentação e o procedimento analítico são eficientes meios para o progresso das ciências, levou a uma proliferação disciplinar, tanto no sentido de permitir o surgimento de novos campos de investigação, novas ciências, quanto no sentido de subdividir internamente uma ciência já consolidada. O conhecimento foi se fragmentando em muitos campos distintos, cada qual com seu objeto e suas formas de procedimento, resultando na superespecialização como característica da modernidade³.

Numa dialética entre produção material e produção intelectual, surgiram historicamente as bases de uma organização escolar disciplinar que, de um modo sistemático e consolidado, se efetivou modernamente no *currículo*. A lógica interna do procedimento disciplinar move uma gama de elementos complementares entre si, no intuito de dar conta de formação das crianças e dos jovens. Primeiramente, em termos didáticos, disciplina significa um conjunto de conhecimentos de uma determinada área, ou acerca de um objeto determinado, com metodologias e técnicas de procedimento bem definidos, cujo resultado já alcançado e catalogado como aceito pela comunidade científica pode ser inscrito na 'ordem da transmissibilidade' (FAVARETTO, 1993, p. 82) e disponibilizado para os alunos

³ A Física Clássica se mantém ao lado da física de partículas e desta, em interlocução com a astronomia, resulta a astrofísica, e assim por diante. As fronteiras entre os territórios de cada uma delas se tornam cada vez mais esbatidas a ponto de quase desaparecerem como limites disciplinares. E isso acaba sendo um novo e grande problema para a elaboração de um currículo escolar, uma vez que é de sua pretensão dar conta da transmissão do saber já produzido e catalogado em cada ciência. Como se poderia continuar a ensinar física clássica (newtoniana) se já há muitas subdivisões e até novas físicas? Como dar conta do produzido e disponibilizado se o número de disciplinas novas tende a aumentar continuamente?

na forma de ‘disciplina’, com ‘sua matéria’, sua didática e suas metodologias. Tem-se, desse modo, as tradicionais disciplinas classificadas em grandes blocos de conhecimentos afins como, por exemplo, ciências exatas e da natureza, ciências humanas e sociais, artes.

A atividade disciplinar e classificatória dos saberes vem acompanhada de um segundo elemento, que não se refere diretamente à ordem dos saberes e que consiste na aplicação dos princípios de ordem e hierarquia nos procedimentos escolares do cotidiano⁴.

Transportados para o âmbito do currículo, agora em sentido mais amplo do que o catálogo de matérias e fazeres escolares, esses ideais servem de referência para a moldagem de corpos e espíritos, para o disciplinamento dos indivíduos, de modo mais geral, assim como tal procedimento é explicitamente proposto por Kant como primeira forma de educação da infância, a fim de que as crianças internalizem espaços, tempos e as respectivas formas de postura e comportamento moral em cada um deles, tornando-as aptas a fazerem mais tarde o uso de sua liberdade. Nesse sentido mais amplo, a ‘disciplina’ é um modelo de organização dos currículos e um modo de procedimento para formar os alunos, moldando-os para o convívio numa sociedade determinada, implicando inclusive na preparação para o trabalho⁵. Embora esse procedimento de fragmentação tenha iniciado nas universidades, substituindo o Trivium e o Quatrivium, em torno dos quais se organizava a formação nas Universidades medievais desde a sua origem até o surgimento das modernas ciências autônomas e da separação entre fé e razão, tal modo de estruturação das coisas na sala de aula foi aplicado lentamente no ensino básico que ia sendo estendido para toda a população, uma vez que o novo modo de produção demandava o mínimo de conhecimentos por parte dos trabalhadores. É, portanto, no contexto da atividade fabril que a expansão do ensino passa a ser uma exigência, dado o seu papel fundamental na reorganização social. Então, é que o currículo passa a figurar como fator decisivo para que essa lógica disciplinar e fragmentária se incorporasse no cerne do modo de ser da Europa moderna.

Mas em que consiste mesmo essa lógica e como ela se sustenta desde o seu surgimento, desde o nascimento da Escola Moderna (século XVI) até o século XXI? Talvez se possa dar uma direção de resposta a partir da concepção de conhecimento vigente na modernidade, basicamente a partir da compreensão da relação entre sujeito e objeto; a partir do lugar e da função de cada um deles na construção do conhecimento. Quanto a isso, houve uma mudança expressiva,

⁴ Os Princípios de Ordem e Hierarquia remetem aos ideais cartesianos de ‘clareza e distinção’ e a lógica disciplinar e discriminatória lembra a visão mecanicista e o procedimento analítico da segunda regra do Método de Descartes. Mas esses princípios já figuram como articuladores e reguladores do social na Politeia de Platão. Ao modo da Ordem no Cosmos, a Justiça na Cidade consiste em que cada coisa esteja em seu devido lugar e no cumprimento de sua importante função social. E no caso de Platão, é a ‘Cidade educadora’, que deve formar seus importantes quadros para que cada uma das funções sociais, numa hierarquia estável, seja cumprida de modo mais qualificado.

⁵ Daí a justificativa da importância do ‘trabalho’ na pedagogia kantiana, não porque o ser humano é o único animal obrigado a trabalhar, mas porque o trabalho traz consigo o peso do mundo, mas ao mesmo tempo o trabalho é liberdade, pois nele o homem se descobre obra de si mesmo. Pelo trabalho, aprende-se a relação com o mundo e com os outros como exercício de obediência e autonomia. Ver: KANT, 1996, p. 65-66.

que mais tarde Kant denomina de “revolução copernicana” do conhecimento⁶, que consiste na inversão da ordem de prioridade entre sujeito e objeto. Enquanto que no pensamento clássico o objeto tem papel preponderante, trata-se agora da centralidade do Sujeito e de sua racionalidade matemática e ordenadora.

A concepção epistemológica das ciências herdou as características da modernidade nascente, tão genialmente legitimadas na filosofia de Descartes mediante o procedimento analítico, ordenador e discriminatório, da segunda regra do método: ‘conduzir por ordem o pensamento, do mais simples ao mais complexo’. E mais, supor que todo o conhecimento é representação do Sujeito pensante, capaz de separar, distinguir e hierarquizar com rigor. E isso não acontece como obra do acaso ou como invenção de um gênio, mas como produto de uma época, de um processo civilizatório, que recebeu o nome de modernidade e que se caracteriza pelo reordenamento do mundo, dando origem ao procedimento disciplinar, sob a orientação epistemológica da teoria da representação do sujeito. Procedimento que se mostrou muito útil e funcional para o desenvolvimento das ciências, além de trazer uma sensação de maior confiabilidade nos resultados devido ao rigor metodológico.

Quanto à educação, principalmente com sua extensão às camadas populares na Europa fabril, o modelo disciplinar funcionou como operador eficiente da ordem social, no sentido de definir o lugar e a função dos indivíduos e dos grupos e de hierarquizar para estabelecer relações de autoridade e de prioridade. E a lógica classificatória das disciplinas foi fundamental para recolocar o mundo dividido em ordem, já que cada um delas apresenta as leis de funcionamento de um recorte do todo, segundo a afinidade natural das coisas. Por outro lado, remete aos preceitos que Kant legou para a pedagogia moderna: ‘fazer da escola um lugar onde cada um aprenda a ser igualmente disciplinado, no tempo, observando pontualmente o que se lhe ordena’, e no espaço, permanecendo tranqüilamente sentado’ (KANT, 1996, p. 71).

E ainda como forma de harmonizar os seres humanos como o mundo, tal qual está constituído, a fragmentação disciplinar dos saberes leva ao disciplinamento dos atingidos pela prática disciplinar, a ponto de aproximar o conceito de formação ao atual conceito de formatação. O currículo escolar disciplinador funciona como dispositivo de formação das subjetividades tipicamente modernas ou do sujeito moderno. Ele reproduz a mentalidade classificatória de saberes e disciplina os indivíduos, fazendo com que assimilem a mentalidade, também, para a definição das funções sociais, e isso corresponde perfeitamente à visão mecanicista de mundo e ao procedimento metodológico de análise. É nesse sentido que o currículo se tornou estruturador das subjetividades, fazendo com que os

⁶ Kant propôs a expressão para caracterizar a inversão epistemológica: na tradição clássica, a prioridade era do Objeto e o sujeito tinha de adequar-se às suas condições para poder conhecê-lo; agora, na modernidade, a prioridade passa a ser do Sujeito, isto é, da Razão, sendo que os objetos têm de regular-se pelas condições que a Razão coloca. É a teoria epistemológica da representação, à qual a razão instrumental adiciona a finalidade poética sob o critério da eficiência técnica.

‘escolares’ introjetem a convicção de que o saber é disciplinar, por um lado, e, por outro, de que existem tempos e lugares estabelecidos para cada coisa e para cada indivíduo.

A palavra Disciplina tem a ver com estabelecimento de critérios e limites, que discriminam entre o que está dentro e o que está fora, o que pode e o que não pode, e, até mesmo, o que se deve e o que não se deve. Refere-se tanto ao comportamento humano, no sentido de demarcar o lugar apropriado e estabelecer a intensidade devida de cada tipo de ação, quanto aos conteúdos dos diversos saberes. O que cada qual deve aprender em cada etapa e em que medida, mas também o que não deve.

Essa concepção fragmentária e discriminatória de currículo serve para subdividir os campos dos saberes tal como são apresentados em todas as dimensões e, também, como são disponibilizadas para os alunos nas carreiras acadêmicas, por um lado, e para denotar o modo como os indivíduos devem se portar em suas relações no mundo, por outro. Isso permite pensar numa espécie de paralelismo entre “formas de pensamento” e as práticas sociais, mas ambas resultantes do jogo econômico, no sentido de que a forma específica de relação dos seres humanos com a natureza é a relação fundante da relação epistemológica sujeito-objeto e da forma de estruturação e disponibilização dos saberes.

Assim como se organiza gradativamente o trabalho nas fábricas ou a forma mais geral de relação de produção, também o estilo de organização das coisas na “escola” vai se modificando na mesma perspectiva: espaços, tempos, rituais, poderes, regramentos, tudo passa a ser demarcado e claramente definido em suas funções. Se na fábrica são as máquinas, que ditam os tempos e as tarefas, na ‘escola moderna’ é o currículo disciplinar, que perfaz a estrutura de sustentação segundo a qual se moldam as mentes e os corpos dos indivíduos. Há, nesse caso, uma dialética em que o currículo referenda as práticas espaciotemporais da escola e tais práticas legitimam o próprio currículo enquanto respaldado no modo capitalista de produção; ambos os pólos a se sustentarem pela lógica disciplinar, no duplo sentido acima anunciado, de disciplinamento dos indivíduos e de ordenamento dos saberes e fazeres na ‘escola’.

Quanto às políticas públicas nacionais, uma das formas de considerar a fragmentação como problema, sem, contudo, enfrentá-lo, é a sugestão de integralizar o currículo pela mediação de temas transversais. Se, contudo, o tema transversal tiver eficácia, há um novo problema: pensar formas de organização da vida escolar que supere a centralidade das disciplinas. Isso, por sua vez, implicaria noutros procedimentos metodológicos para superar, também, a centralidade dos conteúdos. Há, ainda, a alternativa de focalizar o desenvolvimento de habilidades e de competências, com a manutenção dos conteúdos disciplinares como meios para esse fim. Isso incidiria decisivamente sobre a forma de avaliação, que deixaria de inquirir sobre a assimilação de conteúdos.

Mas essa mudança de perspectiva, sugerida no caso do currículo por competências, não significaria uma ruptura com a dinâmica social. Ao contrário, ela

pode harmonizar-se com a virada atual em que a rigidez dos limites geográficos cede lugar à volatilidade ou à dissolução dos limites, afrouxando, também, os critérios de seriedade acadêmica, de definição de identidades e, inclusive, de definição de carreiras e profissões. No meio dessa mudança, as instituições de ensino poderiam assemelhar-se a grandes hipermercados, com suas prateleiras fartas em diversidade de opções para compor a “cesta” da própria carreira acadêmica, de acordo com as preferências e condições de cada cliente. A liberdade para a escolha das próprias opções de currículo assemelharia as escolas e as universidades aos grandes mercados, que oferecem de tudo um pouco e onde os clientes se servem de acordo com suas preferências de consumo. E assim, o chão de fábrica fordista teria cedido lugar à sociedade de mercado e o trabalhador controlado pelo sistema mecânico ao consumo contumaz, volúvel e volátil⁷.

Mudando a perspectiva: desenvolver habilidades e competências

Utilizo-me do conceito de competência tal qual foi desenvolvido na teoria linguística de Chomsky, sob a forma de competência linguística e que teve adaptações para a Antropologia Social, por Lévi-Strauss, e para a educação, com Jean-Piaget, sob a forma de *competência cognitiva*. Por analogia, o termo foi adaptado, por Perrenoud, para a concepção de currículo. Segundo Perrenoud, a característica distintiva do currículo por competências é a substituição da pergunta acerca de quais conteúdos devem ser ensinados em cada etapa da educação pela pergunta sobre as habilidades e competências que se pretende construir. Essa virada consiste, ainda, em substituir a reflexão especulativa e idealista da concepção iluminista por uma transposição didática apoiada na análise prospectiva e realista das situações concretas da vida. (PERRENOUD, 1999, p. 75)⁸

Nos diversos campos do conhecimento científico, constata-se que o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção de seu desenvolvimento e da sociedade de que participa. Desde a década de 1920, já se encontram algumas alusões ao modelo de competências para o currículo de formação de professores, em paralelo aos modelos dos teóricos da eficiência social, com a pretensão de conseguir finalidades mais funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional. É na perspectiva do pragmatismo americano, dos anos 70, que o currículo por competências adquire a tonalidade instrumental da metodologia tecnicista. Mas com a influência de Perrenoud, na década de 90, a concepção do currículo por competências adquire sua consis-

⁷ As Diretrizes Curriculares do CNE, em implantação desde 2001, mostram essa concepção aplicada às escolas e às universidades. Como exemplo, destacamos o caso dos Cursos Sequenciais, que, por flexíveis, dão a sensação de liberdade de escolha, porque o rol de disciplinas cursáveis assemelha-se ao elenco de produtos disponíveis nas prateleiras de um hipermercado.

⁸ Também quanto à formação de docentes, Perrenoud acentua a importância do currículo por competências, conforme ilustra o próprio título do seu livro: *10 competências para ensinar* (2008).

tência teórica e sua aplicação mais destacada, a ponto de ser considerado como inovação na educação escolar.

Partindo do pressuposto de que a capacidade de relacionar conhecimentos prévios com problemas vividos na experiência concreta é uma das competências fundamentais, Perrenoud (1999, p. 32) afirma que a escola deveria preocupar-se menos com a transmissão de conteúdos e canalizar as atividades para o desenvolvimento de tais habilidades e competências nos educandos⁹. Ao priorizar a construção de competências, os currículos precisam diminuir a quantidade de conhecimentos a serem ensinados e cobrados, e o próprio critério de avaliação deve ser modificado. No lugar da cobrança de conteúdos transmitidos pelos professores e assimilados pelos alunos, avalia-se a capacidade que os estudantes têm de mobilizar conjuntos de saberes de diversas áreas para elaborar um determinado problema e encaminhar hipóteses para responder ao mesmo. Isso porque a escola só pode preparar para a diversidade do mundo do trabalho, lidando concretamente com esse mundo e relacionando-o continuamente com o saber. Numa fórmula bem simples, aliar o saber teórico com o saber-fazer em relação às situações da vida cotidiana, recolocando a questão da substituição da pedagogia ilustrada e seu modo de reflexão especulativa e idealista pela consideração realista das situações do cotidiano.

O elemento mais importante dessa virada pedagógica consiste na forma de avaliar o processo, colocando em questão exatamente a convicção mais geral em torno da qual se construiu o currículo tradicional: a centralidade dos conteúdos cede lugar às habilidades e competências. E quando se trata da escolha das competências mais gerais, embora Perrenoud elenque dez competências necessárias à boa formação de docentes, é sempre oportuno enfatizar as qualidades fundamentais à vida das pessoas em sociedade. E nesse sentido, pode-se retomar os Quatro Pilares da Educação, apresentados por Jacques-Delors¹⁰, e acentuar a importância de cada um deles para o aprimoramento do ser humano no contexto atual da educação.

Ao substituir a ênfase tradicional no ensino-aprendizagem de conteúdos pelo ‘aprender a aprender’, supõe-se que é mais importante desenvolver desde bem cedo a autonomia intelectual, aprendendo a buscar por si mesmo, do que a assimilação de conteúdos, que pode caducar em seguida, já que vivemos na era do conhecimento em que o conhecimento já produzido pode ser superado por outro. Haver aprendido um conteúdo pronto em tal situação é menos vantajoso

⁹ Perrenoud apresenta a proposta das competências para o trabalho do professor e do aluno na escola, entendendo que o ensino por competências pode transformar a formação e a prática do professor. Mesmo que o conceito de competências remeta à associação entre o currículo e a atividade econômica, pelo menos ao processo de preparação para o trabalho, a finalidade é a de que o sujeito se prepare para viver numa sociedade na qual o desenvolvimento da “empregabilidade” tornou-se vital. E o processo de formação é de responsabilidade do próprio sujeito que, numa sociedade cambiante, deve ser de formação permanente.

¹⁰ Relatório da terceira sessão da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Paris, 12-15 de janeiro de 1994, publicado posteriormente em (DELORS, 2003).

do que haver aprendido a buscar por si mesmo e, também, haver desenvolvido as atitudes de colocar-se cada dia de novo na busca do conhecimento e de saber fazê-lo tanto por si mesmo quanto com os outros.

Mas está claro que essa aprendizagem se dá pela mediação dos conhecimentos já disponíveis. A novidade é que o conteúdo a aprender não é o fim visado; ele é meio no processo da aprendizagem do aprender. Por outro lado, a natureza intersubjetiva do saber remete à habilidade de buscar com os outros, de construir juntos, e exige do educando, e também do educador, ‘aprender a conviver’. E no nítido esforço para superar o intelectualismo abstrato da pedagogia ilustrada, Jacques Delors acentua o aspecto pragmático da aplicabilidade do saber, melhor, da busca de saber orientada por problemas do cotidiano, formulada como ‘aprender a fazer’. Quanto ao ‘aprender a ser’, via essencial que integra as três precedentes, Delors (2003, p. 90) afirma que ele consiste no desenvolvimento total da pessoa e sua educação para o exercício da autonomia¹¹.

Nessa perspectiva dos ‘Quatro Pilares’, o currículo por competências privilegia o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências como um processo, que perpassa as atividades interdisciplinares e se configura na prática como algo transdisciplinar. Isso requer uma forma de organização do currículo em torno de grandes temas ou questões, cuja resolução não é possível senão pela mobilização de conteúdos das diferentes disciplinas, bem como das próprias habilidades em processo¹². Em função dessa organização, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos e uma prática interdisciplinar.

Por outro lado, não basta que se faça um elenco de competências e habilidades a serem construídas se a mentalidade continuar disciplinar e se as disciplinas continuarem servindo de instrumentos de controle dos saberes, que figuram no currículo escolar. Nesse caso, a lógica do currículo por competências acaba por reduzir as diversas disciplinas a uma função instrumental, além de não lograr êxito na construção das próprias competências. Dito de outra forma, em tal lógica se continua priorizando o produto da aprendizagem em detrimento do processo de construção de competências e habilidades, conhecimentos e atitudes¹³.

¹¹ Na conclusão do texto referido na nota anterior, Delors afirma: “aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais autonomia, de discernimento e de personalidade pessoal, mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo” (DELORS, op. cit. p. 102).

¹² Na prática concreta, pode-se trabalhar por projetos, por temas geradores, a exemplo da proposta freireana de alfabetização, ou por programas de aprendizagem, nos quais o acento recai sobre a atividade do estudante e não sobre o ensino de conteúdos. Essa forma de organização oportuniza a formação de profissionais muito mais versáteis, malháveis e plurivalentes, uma vez que as formas de trabalho da sociedade pós-industrial requerem a superação das qualificações profissionais altamente especializadas.

¹³ É o caso da compreensão de competências, que figura nos PCNEM quando enunciam que se move ‘conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista’, fazendo uma utilização meramente instrumental da interdisciplinaridade, sem repercussão epistemológica, uma vez que se recorre aos conhecimentos de diversas áreas enquanto eles são eficientes para a solução de problemas sociais contemporâneos.

Considerações finais - sobre o avaliar

Mas como avaliar a construção ou o desenvolvimento de habilidades, de atitudes e de competências? Essa pergunta é fundamental para que não se traia a lógica do currículo por competências. É necessário que na avaliação se supere a centralidade dos conteúdos já catalogados e o foco no ensino, bem como as formas dogmáticas de lidar com o conhecimento, normalmente acompanhadas de procedimentos metodológicos autoritários. Isso não tem a ver somente com 'o que se avalia e como se avalia'. O currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas e visando, também, a dimensão moral da pessoa, bem como a preparação dos educandos para operações de pensamento mais complexas, que hoje se mostram mais adequadas ao mundo do trabalho pós-fordista, mas sem abrir do critério de eficiência, no sentido de preparar os indivíduos para um mundo produtivo.

O aspecto pragmático, tanto do aprender a aprender quanto do aprender a fazer, tem relação direta com a situação de mudança e de complexidade, diante das quais a qualificação profissional altamente especializada é insuficiente. Mas na metodologia por competências, articula-se o desenvolvimento pessoal com o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo no qual o trabalho está em constante mudança e sem garantia de empregabilidade. Com isso, a qualificação profissional não pode restringir-se à preparação para atividades simples e repetitivas do modelo taylorista. Ela precisa assumir um caráter mais complexo de habilidades e competências superiores, necessárias às tecnologias, que sustentam as novas formas de produção. Isso significa certamente uma responsabilidade ainda maior para a educação, para educadores e educandos, uma vez que o desenvolvimento das competências depende de cada sujeito.

Na perspectiva do currículo por competências, corre-se o risco do esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, bem como dos saberes populares, em favor do saber-fazer ou da técnica, sob o critério do desempenho e da eficiência social. Mas não é essa a finalidade da proposta de Perrenoud, embora o estabelecimento de diretrizes curriculares oficiais tenha muita influência sobre a efetivação do currículo nas escolas, isso pode ser reduzido ao mínimo quando se parte do contexto concreto e das necessidades locais na elaboração curricular. Embora o Estado atue como regulador das ações escolares, a possibilidade de afirmação da diferença e da singularidade pode materializar-se nos processos de avaliação.

Isso significa que no interior de cada instituição educacional pode-se ressignificar os princípios, que oficialmente instituem o currículo, partindo inclusive de referências teóricas outras, que potencializem a crítica diante do discurso curricular conservador no contexto de sua elaboração e aplicação prática. Crítica que é ainda mais necessária nesse contexto em que a aparência de inovações tecnológicas pode facilmente ser confundida com inovação pedagógica, sem que se considerem as

questões fundamentais das relações pedagógicas, como, por exemplo, o lugar e a função de cada ator, porque, para que e como avaliar.

Sob essa perspectiva, o problema central não está na “concepção” curricular, seja no currículo por disciplinas seja numa estrutura de programas e projetos. O maior problema, atestado na pesquisa com estudantes em final de cursos de graduação, está no modo de avaliação que os seus professores adotam. Na maioria dos casos, a avaliação se reduz a provas, com perguntas para as quais se supõe uma resposta correta¹⁴. Assim, avalia-se somente a assimilação de conteúdos e não se avalia a construção de habilidades e competências, muito menos a questão fundamental para o convívio social e a realização pessoal: as atitudes. É o procedimento tradicional da centralidade do conteúdo, da concepção mecanicista de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica autoritária.

Como consideração, enfatizo que não é possível desenvolver habilidades e competências sem conhecimentos, assim como não se aprende a pensar sem conteúdo. A diferença é que o conteúdo não figura como fim em si mesmo; ele serve de mediação para o desenvolvimento de habilidades, a exemplo da metodologia proposta por Mathew Lipman, na ‘Educação para o pensar’. Segundo ele,¹⁵ aprende-se a filosofar repensando o pensamento já pensado, lendo os clássicos. Sem dúvida, isso serve para as outras áreas de conhecimento, de que não se aprende a pensar por conta própria, repetindo simplesmente o conhecimento já disponível. Para aprender a pensar melhor, de modo autônomo, a fim de decidir por si mesmo, supondo que numa sociedade democrática os outros tenham os mesmos direitos e competências, é necessário que se desenvolva uma série de habilidades mentais e, em paralelo, também, se adquira e construa algumas atitudes morais básicas para o convívio social e para o exercício da cidadania.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Col. Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1984.

BERNSTEIN, B. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC/UNESCO, 2003.

¹⁴ Trata-se novamente da “pergunta retórica” ou da pergunta falsa, porque aquele que pergunta já sabe a resposta. Na verdadeira pergunta, busca-se saber aquilo que ainda não se sabe. Conforme Gadamer, na pergunta retórica, “não há quem pergunte, nem há algo realmente perguntado”, portanto, não há resposta possível (1998, p. 536).

¹⁵ Destacam-se, no caso de Mathew Lipman, o desenvolvimento de habilidades de *raciocínio*, de *conceituação*, de *investigação* e de *tradução*, mediante procedimentos metodológicos bem estruturados e que garantem a gradativa construção da autonomia de cada participante da ‘comunidade de investigação’ da turma de crianças ou adolescentes. Ver (SILVEIRA, 2001, p. 57-58).

FAVARETTO, Celso. *Notas sobre o Ensino de Filosofia*. In: ARANTES, Paulo e outros. *A Filosofia e seu Ensino*. Rio de Janeiro: Vozes/EDUSP, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

KLIEBARD, Herbert. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Org) *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu/MG 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/outtext.htm>; acesso em 10/12/2009 Id. *Currículo e competências*.

Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 1999a. Acesso: <http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm>

Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE, 2001a. Acesso: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PNCP/CNCP009.doc>

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *10 Competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLATÃO. *República*. 5. ed. Porto: Calouste Gulbenkian, 1987.

SACRISTÁN, Gimeno José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995.

SILVEIRA, Renê J. Silveira. *A filosofia vai à Escola?* São Paulo: Editores Associados, 2001.

Recebido em: JAN/2001

Aprovado em: MAI/2011