

O desenvolvimento de competências e os conhecimentos escolares

André Luís Nalin¹ 

Elvira Cristina Martins Tassoni² 

Resumo

Trata-se de ensaio teórico que busca contribuir para o debate sobre as relações entre o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos escolares. Observa-se que o termo competência ganhou centralidade nas orientações curriculares em alguns países europeus e latino-americanos, inclusive no Brasil. A justificativa está na adequação da educação às demandas do mundo contemporâneo. Com base em autores de referência no campo educacional, o objetivo é problematizar a polarização entre currículos organizados por competências de forma interdisciplinar, *versus* a manutenção da organização disciplinar, tendo em vista a apropriação de conhecimentos escolares. Discute-se a necessidade de os conhecimentos gerados pelas comunidades de especialistas serem recontextualizados, em crescentes níveis de exigência conceitual, respeitadas as divisões em disciplinas.

Palavras-chave: Competências; Conhecimento escolar; Políticas educacionais.

Abstract

The development of competencies and school knowledge

This is a theoretical essay that seeks to contribute to the debate on the relationship between the development of competencies and the appropriation of school knowledge. It is observed that the term competence has gained centrality in curriculum guidelines in some European and Latin American countries, including Brazil. The justification is in the adequacy of education to the demands of the contemporary world. Based on authors of reference in the educational field, aim is to problematize the polarization between curricula organized by competencies in an interdisciplinary way, versus the maintenance of the disciplinary organization, with a view to the appropriation of school knowledge. The need for the knowledge generated by communities of specialists to be recontextualized is discussed, with increasing levels of conceptual demand, while respecting the divisions into disciplines.

Keywords: Competencies; School knowledge; Educational policies.

Resumen

El desarrollo de competencias y los conocimientos escolares

Este es un ensayo teórico que pretende contribuir al debate sobre la relación entre el desarrollo de competencias y la apropiación del conocimiento escolar. Se observa que el término competencia ha ganado centralidad en las directrices curriculares de algunos países europeos y latinoameri-

¹ Colégio Rio Branco Campinas, Campinas, SP, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

canos, entre ellos Brasil. La justificación está en la adecuación de la educación a las demandas del mundo contemporáneo. A partir de autores de referencia en el campo educativo, se pretende problematizar la polarización entre currículos organizados por competencias de forma interdisciplinar, versus el mantenimiento de la organización disciplinar, con vistas a la apropiación del conocimiento escolar. Se discute la necesidad de recontextualización del conocimiento generado por las comunidades de especialistas, en niveles crecientes de exigencia conceptual, respetando las divisiones en disciplinas.

Palabras clave: Competencias; Conocimientos escolares; Políticas educativas.

Introdução

O conceito de competência tem origem na psicologia e na gestão empresarial, associado a termos como aptidão, capacidade, destreza, habilidade, que ganham força “sob o amparo da necessidade de precisar as atuações práticas para avaliar os rendimentos” (Sacristán et al., 2016, p. 116). Derivaria daí, segundo Loiola (2013), a desconfiança com que o termo foi recebido no contexto educacional. Entretanto, a suspeita inicial da escola estar se colocando a serviço da economia em detrimento da cultura foi perdendo força com as diversas discussões encaminhadas em busca de uma definição mais objetiva do termo competência para a educação.

No Brasil, o termo está presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e é definido como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, “em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). Neste documento, o desenvolvimento de competências é associado ao compromisso da escola em oferecer um “ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la”, e que também deve “contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações” (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo curricular atual em vigência no Brasil, está organizada em torno de competências e habilidades. Explicita a definição de competências como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Ministério da Educação, 2018, p. 8).

Ao assumir o conceito de competência como orientador do currículo, a BNCC busca alinhar-se às discussões educacionais globais das últimas décadas que indicam que as decisões pedagógicas devem ser dirigidas para o desenvolvimento de habilidades e competências, em consonância com a Agenda 2030 das Nações Unidas³. Nesse documento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) convida os países signatários a assegurar que todos os alunos adquiram as habilidades, atitudes e comportamentos teóricos e práticos de convivência que promovam reconstrução das sociedades em um mundo mais pacífico e sustentável (Diógenes, Valoyes, & Euzebio, 2021).

A BNCC passa então a indicar não apenas os conhecimentos que devem ser desenvolvidos na escola, mas também como eles devem ser mobilizados para resolver demandas cotidianas, exercer plenamente a cidadania e atender as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho (Ministério da Educação, 2018). A ligação com o dinamismo deste mercado de trabalho contemporâneo aparece no documento alinhado ao conceito de “aprender a aprender”, que coloca a necessidade da constante aprendizagem visando adequação às demandas da vida, incluindo as laborais. O debate instaurado em torno das competências polariza um ensino centrado em saberes disciplinares e um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas (situações-problema), principalmente arrançadas em currículos interdisciplinares.

Este ensaio tem o objetivo de problematizar a polarização entre currículos organizados por competências de forma interdisciplinar *versus* a manutenção da organização disciplinar, tendo em vista a apropriação de conhecimentos escolares. Para tal, dialogamos com teóricos tanto do campo da pedagogia das competências, como do currículo e dos saberes da escola.

A pedagogia das competências

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A sua construção estaria condicionada à “formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma

³ Documento: Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ação eficaz”. O autor enfatiza a importância de práticas que possibilitem a mobilização de diversos recursos cognitivos para que competências possam ser desenvolvidas.

No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. [...] O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las (Perrenoud, 1999, p. 10).

Daí derivaria o dilema escolar de formar “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas”, que se traduz na seguinte questão: elaborar currículos que contemplem o maior número possível de conteúdos de diversas áreas do conhecimento de forma superficial, ou enxugar os objetos de conhecimento para que os alunos tenham mais tempo de revisitá-los em diferentes contextos visando a construção de competências? Perrenoud não pretere a importância dos saberes disciplinares, mas enfatiza que sua mera aquisição seria de pouco valor para os alunos:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação (Perrenoud, 1999, p.53).

Portanto, para Perrenoud (1999, p. 10), “conhecimentos e competências são estreitamente complementares”, contudo “pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho na aula”. Em busca da resolução desse dilema de gestão do tempo escolar, Perrenoud propõe priorizar os conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências. Visto que nas ações voltadas à resolução de problemas, os conhecimentos seriam recursos, “frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões” (Perrenoud, 1999, p. 53). O foco do planejamento escolar deveria ser o desenvolvimento de competências, pela mobilização de conhecimentos interdisciplinares por meio de situações-problema. Para isso, a formação de professores deveria passar por uma “revolução cultural”, substituindo a “lógica do ensino por uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (Perrenoud, 1999, p. 54).

Com isso, o foco da formação geral dos estudantes, o desenvolvimento de competências de alto nível, dar-se-ia por meio do constante e intenso confronto com “problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos” (Perrenoud, 1999, p. 57), colocados aos alunos em situações reais.

Perrenoud ainda propõe outras estratégias didáticas para produzir “cabeças bem-feitas”. Dentre elas a adoção de um planejamento flexível, “improvisado”, pois entende que o andamento do planejado “dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo-aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros” (Perrenoud, 1999, p. 63). Sugere a negociação e a condução de projetos com os alunos, para evitar que “o professor defina de modo unilateral as situações-problema” (Perrenoud, 1999, p. 65). Outra sugestão, é a utilização de avaliações formativas, ao longo do processo de resolução das situações-problema. Por fim, propõe uma menor compartimentação curricular em disciplinas, porque entende que uma situação-problema aberta raramente estimula apenas um tipo de conhecimento escolar, o que também seria verdade nos problemas colocados pela vida fora da escola.

Conhecimento escolar: o que deve fazer parte do currículo?

Na década de 1970, surge na Inglaterra a nova sociologia da educação, cuja ideia central é a de que o conhecimento escolar seria socialmente construído e que a função de educar seria pautada por escolhas pedagógicas que selecionariam e organizariam os conhecimentos disponíveis em um determinado momento histórico. Young é considerado um dos fundadores desse movimento. Nesse período de sua carreira acadêmica, Young adotou uma abordagem sociológica que identificava, no currículo escolar, relações de poder que contribuiriam para a manutenção de desigualdades sociais no movimento de seleção e exclusão de conteúdos escolares. Todavia, a partir da década de 1980, o sociólogo adota uma nova abordagem teórica que vislumbra no currículo uma relação entre conhecimento e trabalho. Nesse momento de sua produção teórica, buscando compreender os vínculos entre educação, produção econômica e produção de conhecimento, Young inicia uma guinada conceitual em sua concepção de conhecimento escolar e, conseqüente, a compreensão sobre currículos, elaborando o conceito de “conhecimento poderoso”, definido como o melhor conhecimento possível de todas as áreas, de caráter objetivo/científico, portanto concebido por comunidades de especialistas. Para Young (2016, p. 34),

“conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” e que chegam às escolas por meio da atuação de professores especialistas:

[...] especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem (Young, 2016, p. 34).

Os conhecimentos escolares seriam distintos de outras formas de conhecimento, uma vez que se apresentam como a recontextualização do conhecimento produzido pelas comunidades de especialistas em ambiente escolar. Entretanto, o autor não despreza o conhecimento coloquial, extraescolar, apenas enfatiza que esse deve ser considerado na elaboração de estratégia didática para a aquisição de conhecimentos escolares, mas não constituir o objetivo do currículo.

Argumenta que o alvo principal do processo educativo deve ser o de expandir os horizontes culturais dos alunos para além de sua cultura cotidiana, pois é na escola que os educandos têm acesso a conhecimentos que não podem ser adquiridos alhures. Igualmente defende que as escolhas curriculares devem promover o desenvolvimento intelectual e se afastar de abordagens instrumentalistas que simplesmente buscam atender demandas de formação mercadológicas. Para Young (2007a, p. 1297), a pergunta que deve nortear o processo de organização curricular é a seguinte:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Nesse contexto, a função da escola seria extrapolar o repertório de experiências científicas e culturais dos alunos. Young (2011, p. 609) chama atenção para o “esvaziamento de conteúdos” colocado pelas orientações educacionais globais que pautam as novas diretrizes curriculares. Para o autor, fala-se muito em políticas educacionais com intenção de preparar os jovens para a sociedade do conhecimento, sem definir o papel do conhecimento nesse processo e não elucidando o que é importante que os

jovens saibam. O conhecimento, assim, é visto como algo que pode ser adequado aos diversos objetivos políticos.

Young (2011) explica que as atuais reformas educacionais estariam levando a uma redução de conteúdos curriculares, principalmente para os alunos que estão “falhando” na escola. Embora pareçam quase sempre bem-intencionadas, por destacarem a promoção da inclusão social, elas oferecem grande risco ao colocarem a ênfase nos aprendizes, em seus estilos diferentes de aprendizagem, e não no conhecimento a ser transmitido. Young (2011, p. 610) propõe uma organização curricular “baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual, fugindo do modelo instrumentalista”. Para ele, o currículo deve ser instituído “não como um instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas”. O modelo defendido por ele também deve tratar de conhecimentos exteriores aos aprendizes, embora reconheça que essa exterioridade tem origem social e histórica. Como elucida, políticas curriculares são desenvolvidas em determinados contextos sociais, políticos e econômicos e sofrem influências que limitam o papel educativo fundamental do currículo. Não devemos deixar de contemplar o contexto em que são feitas as escolhas curriculares, pois são, de uma forma ou de outra, alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Young relata que as prioridades estabelecidas pelas reformas curriculares do Reino Unido, em 2008, foram de atribuir uma importância menor às disciplinas e priorizar temáticas que perpassam várias disciplinas, além de encontrar formas de personalização do currículo, encontrando relações entre os conteúdos escolares e o dia a dia dos alunos. Apesar de os reformadores do currículo terem sido motivados por problemas genuínos, um currículo inchado e alunos desmotivados, Young (2011, p. 611) afirma que o prognóstico (reforma curricular como instrumento motivador) foi equivocado. A origem do equívoco teria sido uma confusão entre currículo e pedagogia:

[...] a primeira ideia [...] se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda [...] às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo.

Esses conceitos aludem às responsabilidades distintas de formuladores de currículos e professores, e sua interdependência. Não faz parte da discricionariedade

docente a atribuição de criar um currículo, essa é uma tarefa de responsabilidade dos formuladores. Entretanto, “os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos” por meio de distintas estratégias didáticas (Young, 2011, p. 612). Atualmente, já é bastante difundida entre educadores a necessidade de considerar as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios para catalisar a aprendizagem de novos conteúdos. Todavia, isso é distinto da inclusão dessas experiências no currículo. Esse mal-entendido pode colocar em risco a possibilidade de os alunos extrapolarem as experiências às quais têm acesso em casa, frustrando assim a missão da escola.

Dessa maneira, Michael Young (2011) traça um diálogo com Charlot (2016) para esclarecer quais seriam os objetivos da escolarização. Para o pensador francês, as escolas são lugares onde o mundo é tratado como objeto de pensamento. Já as disciplinas escolares seriam ferramentas que munem os professores para que auxiliem seus alunos na tarefa de extrapolar suas experiências pessoais e atingirem formas mais elevadas de pensamento. As disciplinas reúnem objetos de pensamento como conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados, que nem sempre têm referências com a realidade do aluno. A conceitualização teórica das disciplinas e do cotidiano, que os alunos levam para a escola, são diferentes e empregá-las envolve processos mentais distintos:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (Young, 2011, p. 615).

Por outro lado, os conceitos cotidianos são elaborados no dia a dia por todos nós, nas experiências únicas “para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares” (Young, 2011, p. 616). Muitas vezes, conceitos curriculares não têm referência no cotidiano dos alunos, por fazerem parte, exclusivamente, da realidade de pesquisadores especialistas, envolvidos na missão de produzir conhecimentos novos. Residiria nisto, para Charlot (2016), a tarefa dos professores: auxiliar os estudantes a relacionarem os conceitos das diferentes disciplinas curriculares com suas vidas cotidianas e lhes apresentar conceitos que não têm significados provenientes de suas experiências e nem se relacionam diretamente com elas.

Portanto, a defesa de uma organização curricular interdisciplinar ou temática, alinhada às necessidades do mundo contemporâneo, voltada para a resolução de problemas, contextualizando conhecimentos sempre em práticas interdisciplinares, também é vista com ressalvas por Young (2011, p. 616), pois entende que as disciplinas:

Primeiramente, consistem em conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si. Disciplinas diferentes têm regras para definir as fronteiras entre elas e outras disciplinas e para estabelecer o modo como seus conceitos se relacionam. Essas regras variarão segundo a precisão com que são definidas; [...]. Em segundo lugar, as disciplinas também são “comunidades de especialistas” com histórias e tradições distintas. Por meio dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos.

Young não deixa de considerar que as disciplinas são entidades históricas dinâmicas, cujas mudanças são colocadas pelo desenvolvimento interno promovido pelos especialistas e por diversas formas de pressões externas. Toda disciplina se organiza em torno de um cânone acordado pelos especialistas, os quais também estabelecem seus conceitos e métodos. No entanto,

As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, de melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade (Young, 2011, p. 617).

Frente a essas reflexões, Young (2007b) apresenta uma possibilidade de organização curricular pautada em alguns princípios: (i) rejeição à visão conservadora de que o conhecimento é dado e, de alguma forma, independente dos contextos sociais e históricos em que é desenvolvido; (ii) assunção de uma visão do conhecimento como socialmente produzido e adquirido em contextos históricos particulares e em um mundo caracterizado por interesses conflitantes e lutas de poder, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo o conhecimento como possuidor de propriedades emergentes as quais o colocam para além da preservação dos interesses de grupos particulares; (iii) rejeição de uma visão do conhecimento como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Ele vê a diferenciação entre campos e saberes teóricos e cotidianos como fundamental para o que é a educação, ainda que a forma e o conteúdo da diferenciação não sejam fixos.

No que diz respeito aos princípios necessários para guiar a implementação de uma política curricular, Young afirma que o currículo não pode ser baseado na experiência prática cotidiana, pois apenas reciclaria essa experiência. O conteúdo e as formas que o currículo assume não são e não devem ser estáticos; sempre surgirão novas formas e conteúdos curriculares. É importante ser extremamente cauteloso ao substituir um currículo baseado em pesquisas especializadas e comunidades pedagógicas por um baseado nas preocupações práticas imediatas dos empregadores ou em critérios gerais de empregabilidade, como habilidades essenciais.

Proporcionar acesso a conceitos com poder explicativo não se limita às disciplinas escolares como as conhecemos. Um “currículo do futuro” precisa tratar o conhecimento como um elemento distinto e não redutível a recursos mutáveis aos quais as pessoas precisam acessar para dar sentido ao mundo. A tarefa da teoria do currículo, do ponto de vista discutido aqui, é reafirmar essa prioridade nas novas circunstâncias que enfrentamos (Young, 2007b).

Desemboca-se, portanto, na finalidade da educação escolar. Entendemos que cabe à escola, por meio da atuação docente, garantir o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos estudantes, por meio da implementação de um currículo nacional que “estabelece os conteúdos necessários para os vários níveis do processo de escolarização”. Os professores devem “tornar o currículo significativo para os alunos” (Libâneo, 2019, p. 20). Para atingir esse objetivo, entretanto, precisam ser formados para conhecerem bem sua matéria e saberem como ensiná-la, colocando em relação currículo e didática.

Como Young, Libâneo (2019, p. 21) também reconhece currículo e didática como áreas de conhecimento distintas, mas complementares.

O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidas para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social. Ele indica os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam. [...] Esclarecido o papel do currículo trata-se, então, de mobilizar o trabalho pedagógico-didático: atividades dos professores para motivar os alunos, envolvê-los na aprendizagem, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas condições sociais e materiais concretas de vida. Em síntese, o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento.

Para Libâneo (2019, p. 21), a escola deve garantir “uma escolarização igual, para sujeitos diferentes”, mediante o desenvolvimento de um currículo comum, que vise promover a igualdade de uma formação “cultural e científica a todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético”. Sem deixar

de contemplar que essa formação comum se destina a sujeitos distintos, tendo em mente que:

[...] a desigualdade material está profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, ou seja, as desigualdades sociais e diferenças possuem íntima relação com o acesso ou não ao conhecimento. A aprendizagem escolar, portanto, deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social (p. 21).

Os argumentos colocados por Libâneo (2019) ecoam no questionamento de Young (2007b) sobre para que servem as escolas. Não há neutralidade em relação às finalidades educativas. Elas são a manifestação a respeito dos significados da educação, dos valores, das relações de poder, que impactam na formulação de políticas. Para ambos os autores, assegurar o direito à educação envolve o enfrentamento das desigualdades sociais, em busca da justiça social, que só será possível por meio da apropriação dos saberes acumulados historicamente pela humanidade, com vistas ao desenvolvimento de funções psicológicas cada vez mais complexas.

Para contribuir com o debate, buscando problematizar a polarização apresentada, consideramos necessária a reflexão em torno de três aspectos, que permeiam as discussões sobre o currículo: (i) insularidade ou hibridez; (ii) aprender a aprender ou aprender a pensar; (iii) cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. É o que se discorre na sequência.

Insularidade ou hibridez no currículo

A separação curricular em disciplinas é uma característica “quase universal dos sistemas de educação, e tem sido associada com a maciça expansão do conhecimento e do crescimento econômico dos últimos dois séculos” (Young, 2007b, p. 36). Tratamos, aqui, da insularidade referindo-se às fronteiras entre diferentes campos do conhecimento e entre o conhecimento teórico e o cotidiano. Baseia-se em uma visão do conhecimento que não pode ser equiparada apenas a necessidades ou interesses sociais, ou aos seus usos ou propósitos. Considera que o conhecimento utiliza a realidade como ponto de partida, mas não se baseia exclusivamente na experiência.

Segundo Young (2007a), essa perspectiva insular do currículo enfatiza as diferenças e não a continuidade entre os tipos de conhecimento, focalizando, especificamente, as diferenças entre o conhecimento teórico e o conhecimento cotidiano ou de senso comum. Young rejeita a visão de que as divisões e as classificações entre

os tipos de conhecimento no currículo são um mero reflexo das divisões sociais e políticas. As classificações curriculares, nessa perspectiva, seriam baseadas em questões epistemológicas e pedagógicas. Ou seja, elas se relacionam de maneira fundamental com a forma como as pessoas aprendem e como elas produzem e adquirem novos conhecimentos.

Já o princípio da hibridização rejeita a alegação de que os limites e as classificações entre assuntos e disciplinas refletem características do próprio conhecimento e os vê como um produto de circunstâncias e interesses históricos particulares. Conecta-se com o caráter cada vez mais sem fronteiras das economias e das sociedades modernas, assumindo um alinhamento à realidade contemporânea.

De acordo com Young (2007a), nos anos 1970, o princípio do hibridismo teria sido expresso em ideias tais como estudos interdisciplinares e um currículo integrado. No período mais dominado pelo mercado desde os anos 1990, ele se manifesta de maneira distinta, com uma ênfase muito maior no acesso e nas escolhas individuais. O autor aponta como exemplos da implementação do hibridismo: a utilização de currículos modulares (composto por unidades independentes, não sequenciais e tipicamente de curta duração), a incorporação do aprendizado experimental, o conhecimento relacionado ao trabalho e o enfraquecimento das distinções entre conhecimento acadêmico e profissional.

Nesta polarização, as críticas à insularidade referem-se ao fato de se constituir em limitação para a inovação curricular, particularmente no cruzamento das fronteiras disciplinares e na inclusão do conhecimento cotidiano no currículo. Por outro lado, a defesa da hibridização do currículo coloca-se como possibilidade de torná-lo mais relevante para os alunos.

Charlot (2016) traz contribuições para essas reflexões ao problematizar os processos de distanciação-objetivação e de sistematização como essenciais para se pensar o mundo. Distanciação-objetivação são processos indissociáveis para o autor. Enquanto a primeira parte do processo refere-se a distanciar-se do mundo subjetivo, o que envolve as experiências pessoais; a segunda, como decorrência deste distanciamento, coloca o mundo como objeto de pensamento. Charlot esclarece que nesse processo a constituição do Eu envolve transformações entre um eu-empírico e um eu-epistêmico, alertando que, embora sejam parte de um mesmo processo, esta diferenciação viabiliza a análise do “mundo como objeto a ser pensado”, (Charlot, 2016,

p. 94). Nisto residiria a especificidade da escola, possibilitar a construção de objetos de pensamento que ressignificam, redimensionam, modificam os objetos da experiência pessoal. A sistematização é um processo complementar à diferenciação-objetivação, pois se trata de reconhecer e fortalecer a compreensão de que “um conceito é definido pelo conjunto de relações que ele mantém com outros conceitos” (Charlot, 2016, p. 94). Charlot afirma que a sistematização é o que permite a construção de “disciplinas (Matemática, Física, História etc.) e não é por acaso que o projeto interdisciplinar sempre esbarra no problema da sistematização” (2016, p. 94). Para o autor, o caminho não é a elaboração de currículos híbridos (interdisciplinares), mas tal constatação não impede a adoção de práticas interdisciplinares contextualizadas como estratégia didática.

Na mesma direção, Young (2011, p. 618) vê como problemática a opção de vários países pela adoção de “um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos”. Aparentemente, parece resolver a questão da relevância do currículo, mas traz um grande dano por não oferecer “a base necessária para o progresso dos alunos”, pois “os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo”.

Assumimos a posição de que a interdisciplinaridade possa ser tratada não como condição para a elaboração de currículos, mas como uma importante estratégia a ser utilizada pelos professores em situações específicas. É tarefa da didática estabelecer as conexões, sempre que possível, entre os conhecimentos científicos aprendidos na escola dentro dos limites disciplinares e a realidade dos alunos.

Aprender a aprender: uma habilidade inter ou intradisciplinar?

A necessidade de adaptação às complexas condições colocadas pelo mercado de trabalho em constante mudança, catalisada pela produção de novos conhecimentos e tecnologias, explicaria o surgimento do conceito de “aprender a aprender” no contexto educacional. Fortemente associado à pedagogia das competências, a expressão surge como justificativa para um processo educacional contínuo, articulando conhecimento e trabalho, iniciativa e inovação (Ministério da Educação, 1997).

Azanha (2006) propõe uma compreensão da expressão “aprender a aprender” via análise literal e simbólica. Do ponto de vista literal, Azanha defende que o termo

“aprender a aprender” seria um disparate gramatical, pois o verbo aprender não pode ter a si mesmo como objeto. Também coloca que a ampla difusão desse conceito teria ocasionado uma confusão no meio pedagógico, onde professores, genuinamente motivados a “ensinar o aprender”, teriam seu objetivo frustrado pela dificuldade de entendimento efetivo do termo e ausência de orientações nos documentos oficiais sobre como promover o desenvolvimento dessa habilidade.

Na sequência, Azanha propõe a interpretação simbólica do termo “aprender a aprender”, vislumbrando o seu alcance prático e a sua capacidade mobilizadora. Analisando os anais de uma conferência internacional promovida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1989, o autor identificou que a expressão “aprender a aprender” foi interpretada como sinônimo de “aprender a pensar”, ganhando “força prática” para:

[...] tornar-se bandeira para orientação de esforços pedagógicos que, em consequência, não mais devem visar a uma aprendizagem cumulativa de conhecimentos, mas sim a uma aprendizagem da capacidade de pensar, base presumida de todo aprendizado posterior (Azanha, 2006, posição 147).

Tal conferência da OCDE, organizada para promover estudos e discussões sobre reformas curriculares nos países-membros, foram debatidas as necessidades de adequação dos currículos escolares visando atender às prementes mudanças sociais e econômicas, pois a conjuntura já não permitiria uma concepção de educação básica pautada na mera transmissão de conhecimentos. O novo currículo deveria ser direcionado ao desenvolvimento de habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática. As discussões travadas na conferência concentraram seus esforços na tentativa de responder à pergunta: “É possível ensinar a pensar?” (*Can thinking be thought?*). Para Azanha (2006), refletir sobre esta questão, focalizando, exclusivamente, o desenvolvimento de competências é um risco que

pode ter graves consequências pedagógicas, principalmente porque, em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras (posição 1987).

Azanha (2006), com base em Maclure, questiona se maneiras específicas de ensinar podem melhorar específicos modos de pensar. Ainda no contexto da conferência

da OCDE, Azanha discorre sobre dois movimentos distintos. Um grupo defendendo o desenvolvimento de habilidades intelectuais dissociadas de conteúdos disciplinares, ou seja, assume-se que é possível exercitar habilidades de pensamento independentemente dos conteúdos. Outro grupo defendendo a inseparabilidade entre o desenvolvimento do pensamento e os conteúdos disciplinares, ou seja, só é possível ensinar a pensar no contexto das disciplinas, que se constituem em “meio infusório” (*infusion approach*) para o desenvolvimento do pensamento.

A partir da discussão promovida por Azanha à época da referida conferência, consideramos que tal como “aprender a aprender” é uma expressão esvaziada, “aprender a pensar” dissociada dos conhecimentos específicos de cada disciplina também o é, pois se assume um desenvolvimento intelectual totalmente autônomo e, conseqüentemente, dependente do esforço individual. Em contraposição, defendemos que ensinar a pensar só será possível no contexto da produção de conhecimentos efetivada pela humanidade, histórica e culturalmente. Resgatamos aqui o conhecimento poderoso de Michel Young (2016). A escola é o lugar em que se excedem as experiências particulares e as conjunturas locais, oportunizando alcançar formas mais complexas e refinadas de pensamento, por meio de estratégias e métodos que garantam aprendizagens necessárias. E isso não significa que os estudantes devam atingir um padrão único, mas que todos possam estar em movimento em relação à apropriação de novos saberes, modificando, ampliando, complexificando os saberes já internalizados. Portanto, o aprender a pensar e, conseqüentemente, o ensinar a pensar se efetivará no contexto de cada disciplina, por meio de conhecimentos específicos e a interdisciplinaridade poderá ser uma estratégia, em momentos precisos, a fim de contribuir para a sistematização de um conjunto de conceitos.

Cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias: currículo como recontextualização do conhecimento científico

Perrenoud (1999, p. 11), em defesa do desenvolvimento de competências, conclui que a escola deve optar por currículos que aceitam “limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa”. Dessa forma, a função do currículo seria formar “cabeças bem-feitas”, entendidas como indivíduos capazes de mobilizar seus conhecimentos intuitivamente para resolver situações cotidianas complexas com exatidão.

Com base em Young (2007a), ponderamos que quando as decisões curriculares são pautadas no conhecimento poderoso, aquele inspirado no trabalho das comunidades de especialistas disciplinares, a função dos professores, por meio do processo de recontextualização, é tornar esses conhecimentos acessíveis aos seus alunos. Entretanto, deve-se considerar o grande volume de conhecimentos produzidos pelas diversas comunidades de especialistas ao se elaborar o currículo.

Portanto, caberia ao trabalho pedagógico propiciar um desenvolvimento progressivo dos níveis de relações estabelecidas entre os conteúdos das disciplinas estudadas, possibilitando a manipulação do conhecimento em crescentes níveis de exigência conceitual. E isso levaria a um aprofundamento da visão científica por meio, principalmente, da intradisciplinaridade (relações entre conhecimentos relativos à determinada disciplina), que favoreceria a construção de uma perspectiva integradora do conhecimento científico.

Assumimos, como Young (2016), que o conhecimento é fonte de liberdade e de consequente emancipação. O conceito de conhecimento poderoso evidencia o que o conhecimento pode fazer para cada pessoa. Portanto, trata-se de reconhecer que é pelo acesso e a apropriação do conhecimento escolar que poderemos formar cabeças bem-feitas, cheias de conhecimento. Isso não se refere à quantidade e muito menos à escola conteudista, mas à qualidade das experiências vividas na escola, que impacta na qualidade das formas de pensar e de agir. Esse é o caminho para a justiça social, para a democracia e para a emancipação!

Considerações finais

Acreditamos que o desenvolvimento de competências não precisa ser antagônico à apropriação dos conhecimentos escolares, pois concordamos com Duru-Bellat (2014) quando ressalta ser necessário abandonar a oposição entre saberes e competências para refletir sobre a “cultura a ser oferecida a todos” via educação formal. Da mesma forma, estamos de acordo com a autora quando afirma que o que suscita esse debate é a contestação ao posicionamento tradicional de que caberia à escola apenas transmitir saberes.

Entretanto, percebemos como perigosa a substituição de um currículo baseado em pesquisas especializadas e comunidades pedagógicas por um baseado nas preocupações práticas imediatas colocadas pelo mundo contemporâneo, principalmente

com vistas à empregabilidade, pois entendemos que o currículo tem uma finalidade própria, que é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, e que os conceitos nele tratados nem sempre podem estar associados à resolução de problemas, tampouco serem contextualizados a suas realidades. Mas, são a base para pensar o mundo, inclusive as realidades diversas.

Entendemos que isso só é possível por meio da implementação de currículos em que os conhecimentos gerados pelas comunidades de especialistas sejam recontextualizados, em crescentes níveis de exigência conceitual, respeitadas as divisões em disciplinas. A interdisciplinaridade pode ser uma das estratégias didáticas, mas não seria a orientadora na definição de currículos. Outra estratégia didática relevante é a consideração dos conhecimentos trazidos pelos alunos, tomando-os como ponto de partida para mobilizar o envolvimento ativo dos estudantes na direção de novas compreensões, novas elaborações e novas apropriações.

A escola deve socializar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, expandindo o horizonte cultural dos alunos e produzindo neles a necessidade de conhecer cada vez mais. Inclusive, possibilitando que continuem o processo de aprendizagem ao longo da vida pelo domínio dos conceitos e métodos em que são gerados, sistematizados e adquiridos dentro dos limites de cada disciplina, pois conceitos teóricos têm origem nas comunidades de especialistas e possuem finalidades particulares pelo fato de nos possibilitarem generalizações confiáveis extraídas de testes particulares (Young, 2011). Portanto, o desenvolvimento de competências e habilidades depende do ensino dos conhecimentos escolares. Estes são a matéria-prima para aquele.

Young (2016) traz elementos que nos ajudam a refletir e a não nos iludir com a armadilha de que os conhecimentos escolares são os definidos e valorizados pela classe dominante. A escola, como parte da sociedade, abriga tensões e conflitos de interesse, como todo equipamento social. Entretanto, é o lugar em que se viabiliza o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Portanto, é necessário fazer a distinção proposta por Young (2016); não se trata de conhecimento dos poderosos, mas de conhecimento poderoso, aquele que traz aos estudantes uma outra condição nas suas relações com o mundo e com as outras pessoas; traz mudanças e possibilidades de transformação. Nesse processo de apropriação de um conjunto de conhecimentos escolares vinculados às diferentes disciplinas desenvolve-se, como consequência, competências e habilidades. Por isso, a definição

das relações de prioridade entre conhecimentos escolares e competências é urgente e necessária, assim como o planejamento pedagógico é indispensável.

Referências

Azanha, J. M. P. (2006). *A pedagogia das competências e o ENEM: a formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac.

Charlot, B. (2016). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo*, (10), 89-96.

Diógenes, C. G., Valoyes, A. Y. V., & Euzebio, U. (2021). Implementación de la competencia 10 de la base nacional común curricular en Brasil: un análisis desde el concepto de ciudadanía global de la Agenda 2030. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(259), 583-606. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4479>

Duru-Bellat, M. (2014). Conhecimentos ou competências: o que transmitir? *Cadernos Cenpec: Nova Série*, 3(2), 251-258. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.259>

Libâneo, J. C. (2019). Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In J. C. Libâneo, A. D. L. F. Echalar, S. V. L. Rosa & M. V. R. Suanno (Orgs.), *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate* (p. 33-57). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Recuperado em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html#:~:text=Finalidades%20Educativas%20Escolares%20em%20Disputa,da%20atua%C3%A7%C3%A3o%20docente%20dos%20professores. Acesso em: 28 de dezembro de 2022 de https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html#:~:text=Finalidades%20Educativas%20Escolares%20em%20Disputa,da%20atua%C3%A7%C3%A3o%20docente%20dos%20professores

Loiola, L. M. (2013). Breve histórico do termo competência. *Revista História do Ensino de Linguas do Brasil*, 7(7).

Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: o autor.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G., Pérez Gómez, A. I., Martínez Rodríguez, J. B., Torres Santomé J., Angulo Rasco F., Álvarez Méndez, J. M., & Garrido Pimenta, S. (2016). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.

Young, M. (2007a). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Young, M. (2007b). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>

Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. <https://doi.org/10.1590/198053143533>

Submetido em: março de 2023

Aceito em: novembro de 2023

Sobre os autores

André Luís Nalin

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, assessor de Línguas e Currículo Internacional do Colégio Rio Branco Campinas.

E-mail: andre.nalin@riobranco.org.br

Elvira Cristina Martins Tassoni

Doutora em Educação pela Unicamp, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br