



## **O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NA TESSITURA DO DISCURSO DA BASE CURRICULAR COMUM DE PERNAMBUCO**

### **THE CONCEPT OF COMPETENCES IN THE TESSITURA OF THE SPEECH OF THE COMMON CURRICULAR BASE OF PERNAMBUCO**

**Maria do Carmo de Moura Silva Soares<sup>1</sup>**

Universidade Federal da Paraíba

**Ângela Maria Dias Fernandes<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Paraíba

#### **RESUMO**

Este artigo é parte do resultado da dissertação de Mestrado cujo objeto empírico foi o documento da Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE), elaborado com o propósito de unificar o currículo das escolas públicas municipais e estaduais desse estado como matriz comum de referência para elas. A pesquisa fundamentou-se na concepção de currículo como política cultural, que envolve disputas por significações culturais e discursivas que requerem a participação dos diversos sujeitos e campos sociais. Como metodologia, foi utilizada a análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana, por considerá-la como possibilidade na luta por um espaço de questionamento sobre as relações de poder e os regimes de verdade que produzem realidades e subjetividades. Nos limites deste texto, o objetivo consiste em discutir sobre o conceito de competências mapeado no documento da Base Curricular Comum de Pernambuco (2008), tendo em vista sua relevância na constituição dos discursos hegemônicos desse documento.

**Palavras-chave:** Currículo. Discurso. Competências.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação – PPGE/UFPB; Mestra em Educação – PPGE/UFPB; Especialista em Coordenação Pedagógica – UFPE; Graduada em Pedagogia – UFPB; Professora/Coordenadora Pedagógica – Rede Estadual de Ensino de PE.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo; Pós-doutora em Psicologia pela Universidade de Santa Catarina; Professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba, credenciada no quadro efetivo do PPGE/UFPB.

## 1 INTRODUÇÃO

O currículo tem assumido posição de centralidade nas políticas educacionais engendradas no mundo globalizado, e embora não se constitua na totalidade de uma reforma educacional, tem se tornado o fio condutor capaz de potencializar e empreender reformas muito mais amplas, que vão além da dimensão escolar. Em um documento curricular oficial, estão registradas as intenções governamentais e as marcas do projeto político-social a ser articulado em um governo.

De acordo com Lopes (2002), embora se saiba que há, no âmbito escolar, há, de um lado, ações de resistência por parte de vários professores e que, de outro, existem os que ignoram a política curricular vigente, não se pode desconsiderar “o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano escolar”, pois menosprezá-lo

[...] significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar (LOPES, 2002, p.387).

Nesse contexto, considerando o poder do currículo oficial no âmbito das reformas educacionais e sabendo que a política curricular é produzida na inter-relação dos vários contextos e sujeitos, surgiu a ideia de pesquisar a Base Curricular Comum de PE – BCC-PE (2008).

O documento da BCC-PE (2008) expõe um emaranhado de concepções que desencadeiam uma série de inquietações e questionamentos quanto ao que é enunciado no discurso dessa política curricular e às implicações de sua implantação no processo educacional e social como um todo. Assim, propõe-se analisar o que está posto no discurso da BCC-PE (2008), a fim de identificar as redes enunciativas que definem o discurso. Como afirma Foucault (2000, p. 148), são essas redes que fazem com que as coisas ditas não tenham surgido historicamente somente mediante as leis do pensamento, ou em consequência de circunstâncias, mas aparecem em decorrência de um jogo de relações imbricadas no nível do discurso.

Ao analisar os discursos, percebe-se que, apesar de se configurarem como sistemas simbólicos e ordens sociais, são instrumentos de “empoderamento”. Por essa

razão, instituições, grupos e classes sociais lutam para ocupá-lo, controlá-lo e forjá-lo, a fim de legitimar e disseminar um universo particular de saber (CARLOS, 2002; 2008). Como instrumento de poder, o discurso é disputado tendo em vista que seu controle implica a disseminação de vontades de verdade, que resultam em legitimação de saber e de poder.

Este artigo é parte do resultado da dissertação apresentada no PPGE/UFPB, cujo objeto empírico foi o documento da Base Curricular Comum para as redes públicas do estado de Pernambuco, e como objeto teórico, os enunciados postos no discurso curricular oficial, focando as concepções engendradas no referido discurso. Assim, seu objetivo foi o de analisar a concepção de competências engendradas na tessitura do discurso da Base Curricular Comum para as redes públicas do estado de Pernambuco. Para isso, apresenta-se uma discussão sobre as especificidades da análise do discurso, de acordo com as contribuições de Michel Foucault e sua operacionalização, considerando-se, ainda, as reflexões de Deleuze (1991).

## 2 ESPECIFICIDADES DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

De acordo com Foucault (2000, p. 135-136), o discurso pode ser definido como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade.

O objeto a ser investigado na análise discursiva é o enunciado, e seu campo de busca envolve as diversas formações e práticas discursivas. Em seu modo de ser singular, nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material, o enunciado não é, em si mesmo, uma unidade, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e faz com que apareçam com conteúdo concreto no tempo e no espaço. Portanto, é uma função que se precisa descrever em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza (FOUCAULT, 2000, p. 98 - 99).

Os enunciados são essencialmente raros, portanto não pressupõem o implícito, porque não admitem a multiplicidade de sentidos nem a diversidade de interpretações. Interpretar é multiplicar o sentido, e analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza e de sua raridade (FOUCAULT, 2000, p.139). Assim, a palavra ‘pobreza’ denota escassez e implica raridade.

O enunciado refere-se, pois, ao efetivamente dito, embora esse não seja imediatamente perceptível, por se encontrar na relação entre redes de signos, sempre articulado entre frases, proposições e imagens em uma diversidade de formas da linguagem verbal e não verbal. Portanto, a investigação enunciativa só pode se referir a coisas ditas efetivamente, a frases que foram pronunciadas ou escritas, a elementos significativos que foram traçados ou articulados e mantêm-se fora de qualquer interpretação (FOUCAULT, 2000, p. 126).

Quanto à formação discursiva, Foucault (2000, p. 43) afirma que, sempre

[...] que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Assim, a formação discursiva pode ser compreendida como um feixe complexo de relações que funcionam como regra e prescrevem o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que se refira a certos objetos, empregue certa enunciação, utilize determinado conceito e organize determinada estratégia.

Percebe-se, pois, que o que é descrito como formação discursiva consiste nos grupos de enunciados, ou seja, no conjunto de performances verbais que, mesmo dispersas, repartem regularmente aquilo de que falam no âmbito de um regime geral a que obedecem e que demarca sua singularidade em meio à multiplicidade, sempre em inter-relação com determinados campos de saberes.

Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados com base na regularidade de uma prática. No campo de busca da análise, além das formações discursivas, estão implicadas as práticas

discursivas - um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em certa época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2000, p. 136).

Deleuze (1991) assevera que a ideia de enunciado foucaultiana pressupõe três espaços: o complementar, o correlativo e o colateral. O espaço complementar ou de formações não discursivas é um cenário sem o qual os objetos de enunciados não poderiam aparecer. Na visão foucaultiana, os processos histórico-sociais, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e culturais, são apresentados como um cenário importante, porque possibilitam que novos objetos de enunciados apareçam no campo discursivo, mas não é esse o objeto da análise. Assim, a relação do discursivo com o não discursivo possibilita perceber a participação desses aspectos não discursivos na inserção de objetos de enunciados no discurso, com a intenção de realçar o domínio da existência e do funcionamento de uma prática discursiva em determinado momento histórico.

O espaço colateral é formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo. O que forma um grupo ou família de enunciados é a coexistência de outros enunciados anteriores, posteriores e simultâneos, dispersos, mas regulares. São esses enunciados que constituem as formações discursivas, que se configuram como um conjunto de regras para uma prática discursiva. Em outros termos, corresponde a um feixe complexo de relações que funcionam como regra e que prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que ela se refira a tal ou qual objeto, empregue tal ou qual enunciado, utilize tal ou qual conceito e organize tal ou qual estratégia (FOUCAULT, 2000, p. 82).

O espaço denominado de correlativo trata da relação do enunciado, não mais com outros enunciados, mas com seus sujeitos, seus objetos e seus conceitos. No entanto, na análise foucaultiana, não há a vinculação do discurso, do que foi dito com o sujeito concreto, individual. Foucault “[...] situa os lugares do sujeito na espessura de um murmúrio anônimo [...]” (DELEUZE, 1991). Nessa relação, o sujeito é uma posição, e descrever uma formulação, como enunciado, consiste em “[...] determinar



qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 109).

Trata-se de uma impessoalidade que desconstrói a ideia do “eu” que produz o discurso. Portanto o discurso não tem uma autoria individual, mas é produto de uma rede concreta e, por isso, não há a preocupação em se estabelecer uma vinculação ontológica entre o que foi dito e quem o disse, porque quem profere o discurso não é precisamente seu autor. As coisas ditas são possibilitadas por um conjunto de condições histórico-sociais (instituições, condições de um tempo, tradições, práticas culturais, etc.).

Foucault (2000, p. 109) concebe que não se pode negar a existência do indivíduo que formula, escreve e pronuncia, mas seleciona, esboça e recorta em tudo o que poderia ser dito o que será efetivamente dito, no âmbito das condições que lhe são proporcionadas e da posição assumida. O que importa não é quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar e é considerado no jogo de uma exterioridade (FOUCAULT, 2000, p. 141). Portanto, o sujeito do enunciado não é aquele que emite o signo, que profere o discurso nem o signatário do texto, mas uma função neutra, porque pode ser assumida por indivíduos distintos e indiferentes, ao formularem os enunciados dispersos e descontínuos, no âmbito das formações discursivas. Há, portanto, um deslocamento do foco, que sai do ator para as formações discursivas que são construídas para organizar e produzir subjetividades por meio do discurso. Na visão foucaultiana, os processos histórico-sociais, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e culturais, são apresentados como um cenário importante, porque possibilitam que novos objetos de enunciados apareçam no campo discursivo, mas esse não é o objeto da análise.

Assim, na relação do discursivo com o não discursivo, pode-se perceber a participação desses aspectos não discursivos na inserção de objetos de enunciados no discurso, com a intenção de realçar o domínio da existência e do funcionamento de uma prática discursiva em determinado momento histórico. O interesse da análise em questão não é de descrever o contexto empírico, mas o discursivo, isto é, o que se disse efetivamente ou o que não pôde ser dito, considerando-se os enunciados anteriores e

paralelos que circulam nas diversas práticas e formações discursivas e que definem a condição de existência do que está posto nos discursos.

Em relação aos conceitos, constituem os esquemas discursivos próprios de uma formação discursiva. E o que permite delimitar o grupo de conceitos é a maneira como os elementos pertencentes a uma formação discursiva estão organizados. Tal configuração possibilita descrever a dispersão anônima dos conceitos através de textos, livros e obras. É por meio dos conceitos que se pode estabelecer a distinção entre os enunciados e identificar a especificidade que os remete a determinada formação discursiva.

De acordo com as especificidades da análise do discurso foucaultiana e considerando-se as contribuições de Deleuze (1991) quanto à possibilidade de operacionalizar a análise discursiva nessa perspectiva, nesta investigação sobre a Base Curricular de PE, utilizou-se a sistematização analítica a seguir:

- a) *Análise do espaço complementar ao discurso* - Percepção dos processos histórico-sociais, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e culturais, que possibilitaram que os objetos de enunciados aparecessem no campo discursivo curricular;
- b) *Análise do espaço colateral do discurso* - Busca dos enunciados – identificação do que é efetivamente dito em meio à superfície textual, reunindo os enunciados que fazem parte do mesmo grupo, ou seja, que constituem as formações discursivas; investigação das condições de existência dos enunciados (arquivo) – enunciados anteriores, posteriores, dispersos, mas regulares no próprio texto analisado ou em outro(s) texto(s) e que permitem a existência ou definem a falta de certos enunciados;
- c. *Análise do espaço correlativo do discurso* - Mapeamento dos conceitos apresentados nos enunciados; verificação da interdiscursividade resultante do diálogo entre os discursos diversos – políticos, jurídicos, educacionais etc.; e identificação dos discursos hegemônicos imbricados na política curricular analisada.

É importante ressaltar que a separação dos espaços apresentada só serve para fins didáticos, visto que os espaços discursivos não são estáticos nem se apresentam de forma isolada. Portanto, a sequência que foi apresentada não determina a divisão nem a ordem dos espaços discursivos a serem analisados no processo de investigação.

Nos limites deste artigo, o foco é o conceito de competências mapeado na análise da Base Curricular Comum de Pernambuco (2008), tendo em vista sua relevância na constituição dos enunciados dos discursos identificados como hegemônicos na pesquisa da dissertação de Mestrado. Esse conceito reparte com outros conceitos, em inter-relação, as marcas singulares de certas formações discursivas, que possibilitam distinguir os discursos em meio à dispersão da superfície textual.

Assim, o processo de mapeamento do conceito de competências demandou a visibilização do entrecruzamento dos espaços discursivos colateral, correlativo e complementar, devido à sua dinamicidade e ao fato de se encontrarem em constante articulação na configuração da tessitura dos discursos postos na BCC.

## **2 A BASE CURRICULAR COMUM DE PERNAMBUCO E O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

No texto da BCC – PE (2008, p. 26), justifica-se a elaboração de uma base curricular comum, tentando se respaldar no que é definido pela legislação federal e estadual, ao afirmar que, no artigo 210 da Constituição Federal (1988), estabelece-se que serão fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Respalda por essa legislação, o art. 180 da Constituição do Estado de PE – CEPE (1989) define que “a educação fundamental e o ensino médio terão uma base comum nacional para os conteúdos dos currículos, respeitadas as especificidades regionais”.

O artigo 26 da LDBEN, citado na BCC – PE (2008, p. 27), determina que

[...] os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com a BCC – PE (2008, p. 27), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, “acarretam obrigações legais”, porque são as diretrizes que “[...] iniciam o processo de articulação da CEB – CNE com estados e municípios através de suas próprias propostas curriculares [...]”. São essas diretrizes que definem também um paradigma curricular para o ensino fundamental e o médio que integre a Base Nacional Comum e que seja complementado com uma parte diversificada pelas unidades escolares.

A Base Nacional Comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de Conhecimentos articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 da LDBEN. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada (BRASIL, 1998a).

Quanto à busca de uma unidade (um currículo para o conjunto do Estado) na diversidade (respeitando-se as diferenças), justifica-se, no discurso da BCC – PE, que se trata de uma “aparente contradição”, pois “[...] é no reconhecimento do que há em comum e, simultaneamente, no desafio da alteridade e das diferenças que as identidades se fortalecem e se reconhecem [...]” (BCC – PE, 2008, p. 28 - 29).

Afirma-se, ainda, que uma base curricular comum não pode se esquivar de trabalhar os saberes e as competências associados ao ser universal, ser brasileiro e ser contemporâneo, que são imprescindíveis ao exercício da cidadania. Simultaneamente, afirma-se que cabe aos diversos sistemas estaduais e municipais ampliarem e aprofundarem os saberes elaborados nacionalmente com base em seus próprios valores, visando a uma ligação convincente e dinâmica com as experiências das comunidades e das culturas locais.

De acordo com o texto legal, é esse “o espaço que cabe à autonomia e à diversidade. “[...] Para a concretização do que se pleiteia, apresentam-se como eixos metodológicos [...]” o desenvolvimento de competências e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes a interdisciplinaridade e a contextualização (BCC – PE, 2008, p. 29-30).

Enuncia-se, pois, que a defesa de uma base curricular comum, em âmbito estadual, é legítima, porque ela é preconizada nos diversos documentos oficiais com a finalidade de garantir que os conteúdos mínimos, denominados de ‘base nacional comum’, sejam contemplados pelos sistemas de ensino, a fim de que sejam asseguradas a construção e a elaboração de certos conhecimentos imprescindíveis ao exercício da cidadania. Por outro lado, enuncia-se a autonomia das redes municipais e estadual, que atribui aos sistemas de ensino a tarefa de ampliar esses conhecimentos reconhecidos socialmente como universais e/ou nacionais, com a inserção de uma ‘parte diversificada’ que ocorrerá por via do desenvolvimento de competências aliada à contextualização e à interdisciplinaridade.

De acordo com a BCC – PE (2008, p. 30), a definição de uma base de currículo comum “[...] se orienta pela disposição de levar a escola a centrar-se na ampliação de saberes e competências dos mais gerais aos mais específicos, a fim de viabilizar a inserção social inerente ao desenvolvimento justo e solidário [...]”.

O conceito de competências aparece como princípio orientador nas reformas curriculares de diferentes países. Esse direcionamento comum resulta do intercâmbio estabelecido entre os organismos internacionais e os governos locais que, na busca por legitimação e apoio financeiros, firmam acordos que atuam estabelecendo o controle simbólico e a produção de significados nas agendas políticas.

As competências são enunciadas no Relatório para a UNESCO feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, como um conceito pedagógico central da prática educacional das escolas de ensino médio e profissionalizantes, e propõem que seja ampliado para todas as crianças (DELORS, 2001).

De acordo com Ramos (2001 p. 221), a origem da pedagogia das competências remonta ao ensino técnico e é entendida como aquela em que,

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

No Brasil, segundo Lopes (2001), a noção de competência tem assumido a centralidade como princípio curricular presente não só no discurso da educação profissional, mas também no da educação básica, na qual essa noção de competência aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais e é apresentada, mais explicitamente, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nas quais se encontra uma lista de competências a serem desenvolvidas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. O conceito de competências aparece, ainda, como princípio fundamental nas diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica.

Seguindo na esteira da Reforma da Educação Brasileira, a BCC – PE define como eixo metodológico o ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de saberes e competências em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Nas duas versões do documento da BCC – PE, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, é apresentada uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas referidas áreas.

A concepção de competência expressa na BCC – PE (2008, p. 32) consiste na

[...] aptidão dos sujeitos para ligar os saberes que adquiriram ao longo da vida às situações da experiência, a fim de, pelo recurso a esses saberes, vivenciar essas experiências de forma gratificante e eficaz. Equivale, assim, à capacidade de administrar as mais diferentes situações de vida, pelo recurso a intuições, conceitos, princípios, valores, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já descobertos ou aprendidos.

Nessa perspectiva, há uma relação entre o saber e o fazer, porquanto os recursos cognitivos são mobilizados em função da realização prática, tendo em vista o enfrentamento de situações específicas do cotidiano.

O currículo por competências é justificado, portanto, no sentido de priorizar o desenvolvimento de competências ao invés da transmissão de conteúdo. Perrenoud (1999, p. 10) defende que os currículos pautados na construção de competências devam promover uma limitação “[...] drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e

exigidos [...]”, a fim de que sejam priorizados os conteúdos que serão mobilizados em situações complexas e que possam ser exercitados no âmbito escolar.

O autor também questiona se não seria o momento de substituir a reflexão idealista e especulativa por uma análise prospectiva e realista das situações da vida na elaboração dos currículos, pois “[...] a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e ‘*savoir-fair*’ a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 75). Segundo Tanguy (2002), ‘*savoir-faire*’ são as capacidades que se apresentam em uma situação precisa, de acordo com o grau de habilidades do aluno para resolver um problema proposto. Assim, como afirma Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em função da ação que deve ser realizada pelos alunos e centram-se muito mais no que eles sabem executar do que no que sabem de fato.

Os currículos elaborados nessa perspectiva de competências não poderiam se limitar ao ensino de conhecimentos “inúteis” à ação, já que a construção de competências na escola só aconteceria tendo como base os saberes que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Atribui-se, pois, um caráter utilitário ao conhecimento.

Para Lopes (2004), na teoria curricular, o conceito de competência está associado ao conceito de competências das perspectivas cognitivo-construtivistas e filiado à tradição teórica da eficiência social de Bobbit, Charters e Tyler. Em Bobbit (1918), o currículo é visto como o meio para se alcançar a eficiência burocrática na administração escolar, e isso só seria possível com um planejamento centrado no produto a ser alcançado, seguindo a forma do mundo dos negócios. A eficiência preconizada correspondia ao atendimento às demandas do mundo produtivo daquele modelo de produção dominante. Logo, cabia ao currículo definir o produto a ser alcançado, isto é, os objetivos que pudessem transformar a criança em um adulto produtivo para o mundo do trabalho capitalista industrial em expansão na época.

Já na visão de Charters (1923), os métodos passaram a ser o foco da orientação do currículo para a eficiência social, pois era por meio deles que os objetivos traçados

poderiam ser traduzidos em atividades distribuídas em unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas.

Ralph Tyler (1994) propôs uma associação entre os princípios dos cientistas sociais e o pensamento de Dewey, que focava a centralidade nos alunos e defendia o ensino por meio de atividades. Nessa perspectiva, os objetivos e os métodos foram retomados, mas, agora, os objetivos traçados tinham como foco os estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e sobre os conteúdos específicos analisados a partir da visão da Filosofia e da Psicologia.

Nas teorias de Bobbit, Charters e Tyler, há uma íntima relação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional. Por sua vez, a eficiência é compreendida no sentido de os sujeitos se adaptarem aos interesses do modelo de sociedade vigente. Para se atingir a eficiência preconizada, seria necessário reproduzir os procedimentos da administração científica das fábricas – o modelo taylorista/fordista.

Lopes (2001) refere que, na teoria das competências, podem-se encontrar elementos conceituais que indicam que os objetivos comportamentais preconizados nas teorias da eficiência social foram substituídos pela ideia de competências, pois, tal como os objetivos comportamentais das teorias eficientistas sociais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Nessa perspectiva, as competências assumidas sob um caráter comportamentalista são traduzidas em atividades de ensino que pressupõem supostas habilidades por meio das quais se podem elaborar indicadores/descriptores de desempenho que possibilitam avaliar o comportamento dos indivíduos.

A BCC – PE (2008, p. 30) aponta para “[...] o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, perspectiva que libera a proposta curricular do mero domínio de conteúdos descontextualizados e fracionados [...]”. Ou seja, valorizam-se, principalmente, “[...] o desenvolvimento de competências e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes a interdisciplinaridade e a contextualização [...]”.

Segundo o referido documento, a interdisciplinaridade não implica

[...] uma diminuição da importância das áreas específicas do conhecimento. Ao contrário, uma perspectiva interdisciplinar adequada nutre-se do aprofundamento nas várias áreas do saber, desde que esses saberes sejam articulados da forma mais diversificada e consistente possível (BCC – PE, 2008, p. 40).

Esses enunciados indicam que o currículo por competências superaria a fragmentação dos conteúdos disciplinares e descontextualizados e favoreceria a organização do currículo interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar uma inserção social justa e solidária. Essa perspectiva do currículo por competências possibilitaria a interdisciplinaridade e lhe conferiria a caracterização de um currículo integrado, pois as competências estariam associadas à integração dos conteúdos. Entretanto, como afirma Lopes (2001), a possibilidade de integração posta como um aspecto positivo para o currículo não está associada, necessariamente, a uma dimensão de criticidade, portanto a positividade dessa integração precisa ser vista em função das finalidades educacionais às quais está associada.

Segundo Lopes (2001), a integração postulada no currículo por competências não traduz o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes, ao contrário, favorece processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente, visto que o princípio integrador se situa no mundo produtivo, em que são integrados os saberes demandados segundo as exigências do mercado. Desse modo, ao invés de promover uma inserção social solidária, o que se proporciona mesmo é a adaptação aos moldes competitivos que imperam na sociedade vigente.

De acordo com a BCC – PE (2008, p. 35), as competências-chave não são “inteiramente definidas a priori, fora dos contextos culturais em que acontecem as situações de ensino-aprendizagem”. Simultaneamente, apontam-se no texto algumas competências vistas como urgentes de se fortalecer, que são verificadas no “[...] resultado de algumas avaliações institucionais [...]”, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e o Exame Nacional do Ensino Médio. Ainda segundo o documento, essas avaliações das “[...] diversas instituições têm, nos últimos anos, disponibilizado



informações a respeito da qualidade dos sistemas de ensino no Brasil [...]” (BCC – PE 2008, p. 35).

Embora se defenda, no discurso, que as competências não são definidas a priori, ao mesmo tempo, aponta-se, no documento da BCC – PE de Língua Portuguesa e Matemática, uma lista de competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas. Elas são elencadas tomando-se como base o resultado dos sistemas de avaliação centralizados e, por conseguinte, os critérios de qualidade educacional estabelecidos por eles. Assim, o controle da seleção das competências é exercido por meio dos resultados esperados e obtidos nos sistemas de avaliação, via descritores de desempenhos, que regulam, conseqüentemente, os conteúdos a serem trabalhados nos currículos escolares. Fica nítido, mais uma vez, o distanciamento da flexibilidade e da autonomia pregadas no discurso da BCC – PE (2008).

No segundo segmento dos documentos da BCC - PE, além dos princípios orientadores do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, respectivamente, há uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento das competências e dos saberes nas duas áreas e, finalmente, é apresentada uma “[...] relação de competências pretendidas, em que cada uma vem seguida de um pequeno comentário acerca de elementos teóricos implicados na sua definição [...]”, que “[...] constituem o núcleo dos saberes que deverão ser mobilizados na efetivação de cada competência [...]” (BCC – PE, LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, p. 77-78).

Na versão do documento de Língua Portuguesa, não são indicados explicitamente os conteúdos relacionados às competências listadas. Como afirma Lopes, (2001) as competências não têm um conteúdo em si de direito, mas atuam como dispositivos no sentido de regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimentos especializados. Entretanto, como desdobramento das competências e para compensar essa falta de conteúdos explícitos nos documentos da BCC – PE, a Secretaria de Educação Estadual de PE disponibilizou, em 2009, uma matriz de referência que continha um conjunto de descritores que, segundo o documento, explicita dois pontos básicos do que se pretende avaliar em cada período de escolaridade: o

conteúdo programático a ser avaliado e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.

Essas operações mentais são traduzidas como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado (LOPES, 2001).

Portanto, além da relação de competências que é listada na BCC – PE (2008), o professor da educação básica recebe do sistema educacional uma lista de conteúdos e habilidades mentais a serem trabalhados em cada ano escolar. Ou seja, o sistema educacional não só indica as competências consideradas relevantes na BCC – PE, como também determina, em documento complementar, os conteúdos que deverão ser trabalhados nas disciplinas e como os alunos devem operacionalizar o raciocínio para atingir as competências definidas.

Aos professores cabe a função de executar o trabalho de forma a atender ao que é estabelecido pelo sistema. Esse enquadramento é, cada vez mais, inevitável, porquanto o sistema de monitoramento empreendido nas escolas envolve desde a construção de mapas estatísticos baseados nos resultados até a premiação por desempenho dos profissionais e das instituições de educação que atingirem as metas e os índices estabelecidos na gestão, no âmbito de uma política de gerenciamento instituída como regime de verdade e que se reflete na política de currículo oficial de Pernambuco.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do discurso da Base Curricular Comum de PE (2008), em uma perspectiva foucaultiana, permitiu percorrer o espaço discursivo colateral e o correlativo, em inter-relação com o espaço complementar ao discurso dessa política, no sentido de identificar os conceitos, as categorias e as ideias que, articulados, conseguem instituir regimes de verdade.

No emaranhado das redes interdiscursivas da BCC – PE (2008), podem-se visibilizar certos conceitos discursivos hegemônicos dos quais se destacam dois: o discurso da cultura comum e o discurso da performatividade. No discurso da cultura comum engendrado na BCC – PE, podem-se verificar as listagens de competências aliadas às práticas de avaliação centralizada nos resultados, em consonância com os

modelos internacionais de avaliação, como instrumentos de homogeneização que, articulados entre si, produzem um discurso de centralização do currículo. No discurso da performatividade, há uma corrida desenfreada para demonstrar competências e habilidades, porquanto são apresentadas e vistas como indicadores de “qualidade”, e quem consegue demonstrar a melhor *performance* detém mais poder de articulação político-econômica.

No documento, o conceito de competências aparece como eixo metodológico da BCC – PE. Assim, enuncia-se o processo de ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de saberes e competências em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. O conceito de competências aparece como princípio condutor nas reformas curriculares de diferentes países, em decorrência do intercâmbio estabelecido entre os organismos internacionais e os governos locais. No âmbito nacional, a noção de competência aparece norteando os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As competências são definidas partindo-se do princípio de que os sujeitos deverão ser capazes de fazer. Há uma inversão no processo, porquanto se parte da competência pretendida e, depois, seleciona-se o conteúdo que atenda às necessidades específicas do indivíduo de acordo com sua vida prática. Assim, os conteúdos destinados aos alunos são selecionados de acordo com o que as dificuldades imediatas do cotidiano exigem para solucioná-las. Imprime-se ao currículo um caráter utilitário cuja prioridade definida é o saber-fazer.

Pode-se verificar, também, que os objetivos comportamentais das teorias eficientistas sociais foram substituídos pelas competências, e tal como ocorreu com os objetivos comportamentais dessas teorias, as competências vêm sendo compreendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Isso significa que se associou o comportamentalismo a dimensões humanas mais amplas, visando formar comportamentos (competências) que possam representar metas sociais impostas aos jovens por seu contexto sociocultural, porque são as necessidades apontadas pelo sistema social contemporâneo que definem o currículo.

O currículo por competências é apresentado no discurso como forma de se superar a fragmentação dos conteúdos disciplinares e descontextualizados visando à integração curricular. No entanto, os enunciados demonstram que, com a integração pautada no currículo por competências, não se consegue promover o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes e, ao contrário, termina por favorecer a adaptação ao modelo social vigente, visto que o princípio integrador situa-se no mundo produtivo, ou seja, os saberes são integrados demandados pelas exigências político-econômicas.

### ABSTRACT

This article consists in part of the result of the master dissertation that had as an empirical object the document of the Common Curricular Base of Pernambuco - BCC-PE, which was elaborated with the purpose of unifying the curriculum of the municipal and state public schools of PE, being common reference matrix for them. The research was based on the conception of curriculum as cultural policy, involving disputes for cultural and discursive meanings that involve the participation of the various subjects and social fields. As a methodology, the analysis of discourse was used in a foucaultiana perspective, because it is understood as a possibility in the struggle for a possible space of questioning of power relations and of the regimes of truth that produce realities and subjectivities. Within the limits of this text, the objective is to discuss the concept of competences mapped in the document of the Common Curricular Base of Pernambuco (2008), considering its relevance in the constitution of the hegemonic discourses of this document.

**Keywords:** Curriculum. Speech. Competences.

### REFERÊNCIAS

- BOBBIT, Franklin. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.



BRASIL-MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Parecer CEB 04/98. 1998a.

BRASIL-MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB 15/98. 1998b.

CARLOS, Erenildo João. O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Geraldo; MAGALHÃES JR, Antônio Germano (Orgs.). *Um dispositivo chamado Foucault*. Fortaleza: LCR, 2002.

\_\_\_\_\_. O enunciado da Educação de Adultos no Brasil: da Proclamação da República à década de 1940. In: FARIAS, Maria da Salete Barbosa de; WEBER, Silke (Orgs.). *Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: propostas de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008.

CHATERS, Werret. *Curriculum construction*. New York. Macmillan, 1923.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LOPES, A. C.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>> Acesso em: abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/ jun/ jul/ ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em: abr. 2017.

PERNAMBUCO – ALEPE. *Constituição do Estado de Pernambuco* (1989). Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=12&numero=1989&complemento=0&ano=1989&tipo=>> Acesso em: abr.2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de PE: Língua Portuguesa*. Recife: SE, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/bccport.pdf>> Acesso em: abr. 2017.

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

ROPÉ, Françoise. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus, 2002, p. 69-102.



TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (Orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus, 2002, p. 167-200.