

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCAS BUTENAS LOPEZ

**O uso do conceito de competência na matriz do Enem à luz da terapia
filosófica de Wittgenstein**

São Paulo

2019

LUCAS BUTENAS LOPEZ

**O uso do conceito de competência na matriz do Enem à luz da terapia filosófica de
Wittgenstein**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bu Butenas Lopez, Lucas
O uso do conceito de competência na matriz do Enem à luz da terapia filosófica de Wittgenstein / Lucas Butenas Lopez; orientadora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. -- São Paulo, 2019.
95 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Enem. 2. Wittgenstein. 3. Perrenoud. 4. Competência. 5. Educação. I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, orient. II. Título.

Nome: LOPEZ, Lucas Butenas

Título: O uso do conceito de competência na matriz do Enem à luz da terapia filosófica de Wittgenstein

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A todos os meus familiares que contribuíram para meu crescimento pessoal, especialmente meus pais, meus avós e meu irmão, grandes inspirações, sem os quais não teria trilhado o caminho que me fez chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dr. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk que, com muito zelo, paciência e maestria me orientou ao longo dessa pesquisa. Sem sua orientação esse trabalho não seria possível.

Aos meus colegas do grupo de estudos Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática, que contribuíram com sugestões e discussões pertinentes e engrandecedoras durante todo o processo de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

“A indizível diversidade de todos os jogos de linguagem cotidianos não nos vem à consciência porque as roupas de nossa linguagem tornam tudo igual” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 202).

RESUMO

LOPEZ, Lucas Butenas. **O uso do conceito de competência na matriz do Enem à luz da terapia filosófica de Wittgenstein.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Nessa dissertação foi realizada uma análise do uso do conceito de competência na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio e na pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, na qual a prova se baseia. A intenção era averiguar um possível uso dogmático do conceito nas obras do sociólogo e na referida matriz tendo como referencial teórico a filosofia da linguagem de Wittgenstein. Para tal foi descrita a evolução histórica da estrutura da prova e de seus objetivos, além do contexto internacional de discussões sobre educação, representado pelo relatório da UNESCO *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Também foram descritos os usos do conceito nas obras de Perrenoud e na matriz (tanto na primeira, até 2009, quanto na atual) segundo a proposta wittgensteiniana de terapia filosófica. A conclusão alcançada foi a de que se trata de um uso dogmático em ambos os casos, com consequências prejudiciais para a educação básica brasileira uma vez que o Enem constitui importante influência na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas pelo país.

Palavras-chave: Enem, Perrenoud, Wittgenstein, terapia filosófica, competência, educação.

ABSTRACT

LOPEZ, Lucas Butenas. **The use of the concept of competence in Enem's matrix in the light of Wittgenstein's philosophical therapy.** Dissertation (Master's degree in Education)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This dissertation analyzed the use of the concept of competence in the reference matrix of the Exame Nacional do Ensino Médio and in the pedagogy of competences of Philippe Perrenoud, on which the exam is based. The intention was to find out a possible dogmatic use of the concept in the sociologist's works and in that matrix taking as a theoretical framework Wittgenstein's philosophy of language. For this, the historical evolution of the test structure and its objectives was described, as well as the international context of discussions about education, represented by the UNESCO report *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. We also described the uses of the concept in Perrenoud's works and in the matrix (both in the first, until 2009, and in the current) according to the wittgensteinian proposal of philosophical therapy. The conclusion reached was that it is a dogmatic use in both cases, with harmful consequences for brazilian basic education since Enem is an important influence in the formulation of public policies and pedagogical practices across the country.

Keywords: Enem, Perrenoud, Wittgenstein, terapia filosófica, competência, educação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O ENEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	14
2.1 Final do século XX: pensando a educação e o Relatório de Delors.....	18
2.1.1 Modernidade e os papéis da educação.....	19
2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio.....	24
2.2.1 Proposta inicial do Enem.....	27
2.2.2 Reformas na estrutura da prova.....	30
2.2.3 Ranqueamento escolar.....	33
3. A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN.....	36
3.1 O primeiro Wittgenstein.....	37
3.2 O segundo Wittgenstein.....	38
3.2.1 A Gramática dos usos.....	39
3.2.2 Os conceitos.....	41
3.2.3 As imagens.....	44
3.2.4 A terapia filosófica.....	47
4. O USO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	52
4.1 As competências em Perrenoud.....	52
4.2 As competências na matriz de referência do Enem.....	67
4.3 O Novo Enem e o conceito de competência.....	73
4.4 Possíveis consequências de uma adoção dogmática do conceito de competência.....	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	93

1. INTRODUÇÃO

O objetivo dessa dissertação foi analisar o uso do conceito de competência presente na matriz de referência do Enem sob a ótica da terapia filosófica de Wittgenstein a fim de identificar um possível uso dogmático do conceito na própria matriz e em sua principal fonte de inspiração, as obras do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, além das possíveis consequências desse uso quando presente na matriz do maior vestibular nacional. Partindo da hipótese de que a proposta que inspirou a referida matriz (a pedagogia das competências de Perrenoud) apresenta em seus textos um uso dogmático do conceito, procurou-se analisar se este uso poderia, de algum modo, ter se reproduzido na matriz. Ao final das reflexões levantou-se também possíveis consequências problemáticas de um uso dogmático deste conceito central, que sustenta a matriz de referências de uma prova como o Enem. A opção pelo Exame Nacional do Ensino Médio se deu por sua importância, uma vez que se tornou gradualmente o maior vestibular nacional e que propôs, em seus primórdios, ser exemplo de reformas nas práticas pedagógicas escolares. Conforme sua importância elevou-se ao possibilitar o acesso para as principais universidades brasileiras, cresceu também sua relevância para a avaliação do desempenho escolar nas diferentes instituições de ensino básico do país, chegando inclusive a ranquear as escolas participantes.

O Exame Nacional do Ensino Médio surgiu em 1998 em um contexto de discussão de reformas educacionais no mundo todo e que se materializou, entre diversos outros textos e pesquisas, no relatório da UNESCO escrito pela equipe dirigida por Jacques Delors, em 1996, onde há uma reflexão sobre os papéis da educação na sociedade moderna e na entrada de um novo milênio. Sob o título *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* – em sua versão publicada no Brasil) o relatório traz uma breve análise sobre as características da sociedade contemporânea e traz como pressuposto a necessidade de reformulação dos papéis da educação nesse novo contexto social.

Essa sociedade nascente é apresentada como altamente cambiante, interconectada e interdependente, com mudanças velozes nas características do mercado de trabalho e nas exigências perante a formação de mão-de-obra qualificada e de um cidadão apto a viver harmoniosamente nesse contexto. A educação teria, nesse quadro, papel

fundamental na “consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (UNESCO, 2010, p. 5).

A capacidade de viver em comunidade e de forma pacífica é destacada no relatório, e a possibilidade de tal feito é colocada no desenvolvimento do “sentido da responsabilidade de cada um.” (UNESCO, 2010, p. 7). Não só a responsabilidade da construção de uma sociedade democrática é colocada no desenvolvimento do indivíduo, como a formação de mão-de-obra qualificada (outro objetivo da educação destacado no relatório) também passa pela capacidade da educação básica de desenvolver nos educandos capacidades associadas ao indivíduo, as chamadas competências, elemento central na pedagogia proposta por Perrenoud e, conseqüentemente, na ideia de educação proposta pela matriz de referências do Enem.

As tais competências, tratadas sem aprofundamento no relatório, seriam capacidades gerais identificáveis e desenvolvíveis no sujeito e que o tornaria capaz de enfrentar os desafios da modernidade e de transformar a realidade diante das expectativas para o futuro apresentadas no texto. Aqui temos um elemento importante a ser considerado, a centralidade no indivíduo tanto nos projetos de sociedade quanto nos projetos de educação defendidos pela UNESCO, e que encontram respaldo também no cambiante mercado de trabalho contemporâneo que exige, cada vez mais, do próprio trabalhador a busca por capacitação para diferentes demandas e remete a ele a responsabilidade por seu sucesso (ou fracasso). O texto propõe, então, uma formação básica universal que tanto permita como desenvolva o interesse nesse indivíduo pela formação contínua ao longo de toda sua vida, e para isso seria necessário o desenvolvimento de uma competência fundamental: a de “aprender a aprender”.

É nesse contexto em que autores como Philippe Perrenoud desenvolvem suas reflexões e em que foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio como uma grande promessa de modernização da educação brasileira. Desde sua criação em 1998 até os dias de hoje a prova já passou por grandes mudanças, sendo as mudanças de 2009 as mais profundas, dando-lhe um novo caráter. Podemos, portanto, dividi-la em duas fases (a primeira de 1998 até 2008 e a segunda de 2009 até o presente).

Ainda que exibam estrutura e pretensões diferentes, as duas fases da prova compartilham do uso do conceito de competência em suas matrizes. De fato, a segunda matriz, que embasa a prova a partir de 2009, não nega o conteúdo apresentado na primeira e o reformula aprofundando-o em alguns aspectos. A inspiração da pedagogia de

Perrenoud permanece presente e, com ela, os problemas decorrentes do uso dogmático do conceito central da matriz, as competências.

A análise dos usos desse conceito, tanto na pedagogia do sociólogo quanto no documento oficial da prova nacional, foi realizada a partir dos pensamentos sobre a linguagem desenvolvidos por Wittgenstein e sua proposta de terapia filosófica. Enquanto ferramentas de análise, as reflexões do filósofo austríaco permitiram chegar a conclusões sobre o caráter normativo do conceito estudado e os problemas gerados pela confusão entre essa função (normativa) e uma aparente função descritiva, como se o conceito estivesse descrevendo fatos ou objetos extralinguísticos e não constituindo modelos de organização e significação dos dados da experiência educacional.

As reflexões de outros autores, como Rodrigo Travitzki (2013), José Mario Pires Azanha (1978; 2006), Vitor Henrique Paro (1986; 2008) e Cristiane Maria Cornelia Gottschalk (2012; 2015) também contribuíram para ponderações sobre os objetivos escolares dentro do contexto social atual (tema abordado no relatório da UNESCO), as influências do mercado de trabalho em teorias pedagógicas, a estrutura e objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio, as críticas dos formuladores do Enem, e de Perrenoud, ao dito “ensino tradicional”, suas propostas de reforma e a confusão presente no uso do conceito de competência pela matriz da avaliação nacional, além das consequências deletérias derivadas dessa confusão.

No segundo capítulo dessa dissertação apresentarei uma descrição dos contextos global e nacional em que o Enem foi concebido, além da evolução de seus objetivos e estrutura. O relatório da UNESCO foi utilizado como base para compreender as discussões internacionais sobre os papéis da educação e as necessidades de adaptá-la ao mundo moderno. Já para a descrição da construção do Enem e suas alterações ao longo de seu período de aplicação foi utilizada como suporte a pesquisa de doutorado de Travitzki (2013).

Tendo em mente esse quadro histórico e descritivo do Enem, realizarei a terapia filosófica do conceito de competência como definido pelo Inep na matriz de referências do exame, com importante inspiração teórica no sociólogo Philippe Perrenoud (quarto capítulo da dissertação) à luz da filosofia da linguagem do segundo Wittgenstein, cuja apresentação se dará no terceiro capítulo.

Dessa forma pretendo contribuir para a explicitação da concepção de competência pressuposta nesta proposta pedagógica e, finalmente, fazer uma reflexão (último capítulo) sobre os possíveis impactos deste exame no ensino básico brasileiro ao estar sujeito a uma

única pedagogia sendo implementada em todo o país através da realização deste exame:
a pedagogia das competências.

2. O ENEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova aplicada em todo o território brasileiro, criada em 1998, com os objetivos de proporcionar uma autoavaliação do aluno egresso do ensino médio, permitir uma avaliação do nível de ensino das escolas básicas do país, propor uma mudança positiva na educação brasileira e avaliar o aluno para o mercado de trabalho. Em 2009 o Enem passou por grandes mudanças, que incluíram a adoção de novos objetivos como a seleção para o ensino superior, a construção de um ranking escolar e a certificação de conclusão do ensino médio. Esses objetivos e propostas se baseiam numa matriz de competências e habilidades que fundamenta a forma de avaliar o aluno e, assim, também dá lugar a uma nova concepção de educação e de avaliação escolar. Recorrerei às reflexões de Azanha (2006, 2011), Paro (1986, 2008), Standish (2007, 2016), Travitzki (2013), entre outros autores, para analisar este exame de larga escala, que tem sido proposto como modelo para orientar a ação dos professores em sala de aula e a avaliação a ser conduzida no contexto escolar. A hipótese é a de que estas diretrizes têm contribuído para a consolidação de uma postura dogmática em relação a conceitos introduzidos em teorias pedagógicas recentes, proveniente de uma certa “cultura de auditoria” que tem, cada vez mais, norteado as políticas públicas no campo da educação. Neste sentido, irei me inspirar na terapia filosófica de Wittgenstein para identificar e relativizar alguns dos pressupostos que fundamentam a matriz do Enem, com a finalidade de esclarecer confusões advindas da generalização destas diretrizes para todo o sistema público de ensino.

Em seu papel como vestibular nacional o Enem propõe uma matriz própria na qual pauta sua avaliação e seus resultados. Essa matriz é uma proposta do que seria um “ensino de qualidade” para o ensino médio brasileiro, ou seja, representa um projeto de educação que tem sido proposto sem discussão ampla com os atores envolvidos para a totalidade das escolas públicas e privadas, na medida em que quase a todas as Instituições de Ensino Superior Federais adotam a prova como meio de ingresso de estudantes.

A análise do conceito de educação, e avaliação, que fundamenta a concepção da prova, assim como sua realização na prática, é importante para identificarmos os limites conceituais e práticos de atuação do Enem, além de indicar possíveis objetivos, explícitos ou não, como consequência dessas concepções.

José Mario Pires Azanha, importante pensador e filósofo da educação brasileiro, traçou algumas críticas ao processo avaliativo nas escolas e tem reflexões sobre o próprio Enem. Em seu livro *A Formação do Professor e Outros Escritos*, no capítulo “A pedagogia das competências e o Enem”, o autor faz as seguintes observações sobre os propósitos deste exame:

As escassas discussões críticas sobre o assunto não tem prestado a devida atenção ao fato de que essa iniciativa embrulha num mesmo pacote dois propósitos que conviria não confundir; um deles é o de instituir um procedimento nacional de avaliação do ensino médio e o outro é a tentativa de sugerir a adoção, também nacional, de uma pedagogia de amplíssimas e vagas competências. Esses distintos propósitos requerem análises distintas. O primeiro pode até ser justificado em parte pela legislação vigente e por outras razões, mas o segundo mais parece um arroubo pedagógico centralista muito discutível, de consequências imprevisíveis e, por isso mesmo, preocupantes. Convém examiná-lo mais detidamente. (AZANHA, 2006a).

E completa:

De um modo geral, em vários documentos oficiais alega-se que a prática de avaliar competências deve mudar o próprio foco do ensino, que deixaria de se preocupar com a acumulação, pelo aluno, de conhecimentos sobre isso ou aquilo, para estimular nele o desenvolvimento de competências. Trata-se, portanto, de uma avaliação com pretensão amplamente corretiva de práticas de ensino a serem superadas, como também de hábitos de estudo e de aprendizagem que, supostamente, apenas privilegiam a memorização. (AZANHA, 2006a).

O educador Vitor Henrique Paro também chama a atenção para a necessidade de se considerar os agentes diretamente envolvidos que procuram impor seus interesses mediante a estipulação de novos significados para os conceitos educacionais.

Em sua obra intitulada *Educação como Exercício de Poder: crítica ao senso comum em educação*, Paro defende uma educação democrática, questiona o significado atribuído pelo senso comum aos conceitos de “educação” e de “poder”, e faz uma análise dos problemas advindos destes usos, quando se negligencia os sujeitos envolvidos diretamente nos processos de transmissão dos conteúdos, a saber, professores e alunos, como também quando se ignora a cultura escolar que os circunda.

Perceba-se que, ao tomar a cultura (e não unicamente uma pequena parte dela, como faz o pensamento tradicional) como objeto de

apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional. E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade. (PARO, 2008, p. 24).

Em outra obra sua, intitulada *Administração Escolar, introdução crítica*, o autor reflete sobre a questão da influência da ideologia dominante na construção de uma concepção de educação com fins específicos. Passando rapidamente, porém com zelo e precisão, Paro tece uma crítica às formas de dominação ideológicas que influenciam a construção de conceitos de uso cotidiano, com enfoque no conceito de educação e consequentes políticas públicas de administração da escola. “Outra maneira pela qual se verifica a negação do papel educacional da escola é por meio da articulação política dos métodos pedagógicos com ideias e medidas que levam à minimização do saber passado às massas.”. (PARO, 1986, p. 141).

De acordo com o autor, por vivermos numa sociedade capitalista, as premissas desse sistema produtivo acabam por invadir outros campos sociais, como o da Educação, reduzindo todas as suas práticas sociais a práticas de cunho capitalista. Como cultura dominante, os princípios que regem esse sistema produtivo passam a ganhar relevância em áreas que, na prática, não tem (ou não deveriam ter) relação direta com a produção de bens. O enfoque de *Administração Escolar, introdução crítica*, está no fato de que regras da administração capitalista estão sendo incorporadas à administração escolar, sem o devido cuidado de analisar as especificidades da realidade das escolas.

Isso se deve ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. Dessa perspectiva, não há porque não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola. Assim, mecanismos de administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Dessa forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios

determinantes concretos da prática da Administração Escolar. (PARO, 1986, p. 167).

Aparece aqui a importância de se averiguar os impactos de uma cultura administrativa considerada “neutra” mas que, segundo Paro, acaba transportando para a educação estratégias de um sistema econômico que não se coadunam com a formação integral do ser humano.

Nesse contexto temos a criação e implantação de uma prova nacional que expressa um projeto de avaliação de qualidade da educação, uma proposta de reforma do ensino e é capaz de atuar, também, como processo de admissão para o ensino superior. Todos esses componentes atrelados a uma matriz de referência pautada por competências.

Faz-se necessário, portanto, uma análise criteriosa desse conceito de competência que supostamente é suficiente para embasar toda essa gama de responsabilidades atribuídas ao exame. A análise será guiada pela concepção de “terapia filosófica” de Ludwig J. J. Wittgenstein, que será incorporada como método analítico afim de esclarecer posturas dogmáticas e limites de atuação do referido conceito. Através da descrição deste e identificação de seus pressupostos, além de sua relativização, é possível trazer à luz posturas que não condizem com a proposta geral embasada pelo conceito.

Munido da terapia filosófica como ferramenta de análise Paul Standish faz uma crítica a essa “cultura de auditoria”, que têm invadido o campo da Educação.

[...] você deve construir testes para verificar se os resultados de aprendizagem pretendidos foram alcançados. E você deve substituir os sistemas de inspeção que dependem da experiência acumulada e prática de julgamento com o que você imagina ser de maior rigor, a maior transparência das *check-lists* orientadas por dados e as medidas de desempenho. (STANDISH, 2012, p. 67).

Essa obsessão por uma transparência dos resultados da aprendizagem, supostamente passíveis de serem expressos por meio de avaliações nacionais como o Enem, tem levado a consequências questionáveis, tais como a perda da autonomia das escolas e de seus professores, derivada, em parte, da padronização das ações propostas, ignorando-se a diversidade dos contextos em que estas avaliações são aplicadas.

A partir das críticas formuladas por Azanha, Paro e Standish à cultura de auditoria e seus reflexos nas práticas avaliativas no campo da educação, pretende-se retomar os problemas identificados por estes autores da perspectiva da filosofia da linguagem do segundo Wittgenstein. Acredito que a terapia filosófica de Wittgenstein é uma ferramenta

importante para trazer à luz os pressupostos que fundamentam a matriz adotada pelo Enem, indicando sob quais interesses foi construída a matriz da prova, e com quais pretensões práticas.

De posse dessa análise talvez seja possível levantar novos argumentos para aprofundar discussões sobre o que esperamos quanto à atuação da escola básica no processo de educação de nossos cidadãos. Qual é o papel da escola numa sociedade humanista e democrática¹? Que valores devem ser transmitidos e quem deve estruturá-los? Até que ponto o mercado de trabalho deve influenciar os objetivos da educação?

Antes de nos aprofundarmos na descrição do formato do Enem, vale destacar o contexto internacional em que essa avaliação e suas propostas surgem. A seguir apresentarei o relatório da UNESCO publicado dois anos antes da criação da prova e que versa sobre as novas propostas educacionais em voga internacionalmente.

2.1 Final do século XX: pensando a educação e o Relatório de Delors

Em 1996 foi publicado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Paris, com o título *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, um relatório sobre educação escrito por uma comissão internacional presidida por Jacques Delors, um economista francês que trabalhou por muitos anos no sistema financeiro e já foi Ministro da Economia e Finanças na França. Aqui vale pontuar que um relatório de importância internacional sobre educação foi presidido por um economista com experiência no mercado financeiro, um exemplo de como a área da educação tem se associado cada vez mais à área econômica, frequentemente com aquela subordinada à esta. Em 1971 a mesma UNESCO havia organizado outra comissão com fins similares (o de pensar propostas e reformas para a educação em âmbito global), mas naquele momento o presidente foi Edgar Faure, que havia sido Ministro da Educação na França.

O relatório foi posteriormente publicado no Brasil em 2010 (portanto já posterior à reformulação do Enem ocorrida em 2009) pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o título *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Esse relatório expressa o

¹ Entende-se como sociedade humanista e democrática, de maneira geral, aquela que defende os princípios dos direitos humanos e de inclusão, buscando o respeito às diferenças, combate às desigualdades e espaço para a participação dos cidadãos sem discriminação.

esforço de uma entidade internacional, representada por uma comissão formada por especialistas de diversos setores sociais e países, para analisar uma grande quantidade de dados educacionais de dezenas de países, fazer um diagnóstico sobre diversas experiências na área pelo mundo, e propor mudanças e medidas com a finalidade de modernizar e universalizar o acesso à educação em todo o planeta, além de apresentar propostas sobre o que seria uma educação de qualidade e quais os papéis das diferentes etapas do sistema educacional (ensino básico e superior) para alcançar esse quadro de excelência.

Esse relatório apresenta diversas concepções que estavam sendo discutidas por especialistas pelo mundo, mas principalmente no continente europeu, e reflete algumas ideias que são incorporadas pela pedagogia das competências desenvolvida por Philippe Perrenoud, que por sua vez foi a principal inspiração para a formulação da matriz de referências do Enem. Compreender alguns pontos do relatório, portanto, ajuda a contextualizar a construção teórica da matriz daquela que se tornaria a maior prova nacional.

2.1.1 Modernidade e os papéis da educação

O relatório é iniciado contextualizando a educação no mundo moderno, advogando que as crescentes e cada vez mais rápidas mudanças do mundo globalizado pedem mudanças também na forma como compreendemos e estruturamos a educação pelo mundo. Nesse contexto, o relatório faz uma defesa da educação como uma das peças fundamentais para que a sociedade moderna, cada vez mais conectada e interdependente, alcance alguns objetivos consensuais (pelo menos em tese). “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (UNESCO, 2010, p. 5).

A comissão partiu do pressuposto de que a educação era uma área em crise no mundo todo, seja por questões teóricas (diferentes concepções sobre a educação), técnicas (diferentes propostas de ação), políticas (pouca prioridade dada por alguns governos) ou financeira. O relatório é escrito, assim, “em um contexto em que as políticas educacionais enfrentam acaloradas críticas ou, então, são descartadas, por razões econômicas e financeiras, para o último lugar das prioridades.” (UNESCO, 2010, p. 5).

Uma concepção presente na introdução do relatório, escrita pelo próprio Delors, é a de que num mundo globalizado é indispensável o acesso ao universo da ciência e da tecnologia, a partir do qual se alcançaria desejosamente a adaptação das culturas e a modernização das mentalidades. Logo trata-se de um pressuposto o de que é imprescindível a modernização das concepções sobre educação, para que estas não se choquem com o restante das transformações do mundo moderno.

A democracia aparece como um dos consensos do mundo moderno, ainda que em crise já no final do século passado de acordo com o relatório. A promoção de um cidadão que defenda os princípios democráticos e saiba portar-se numa sociedade democrática é colocado como um dos objetivos centrais da educação: “A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um.” (UNESCO, 2010, p. 7). Nota-se que as democracias alcançariam sucesso a partir da forma como cada indivíduo tenha em si incorporado princípios democráticos ou a necessidade de defesa desse sistema. O peso maior de sustentação da democracia recai, segundo essa visão, no cidadão, e caberia principalmente à educação a formação desse cidadão democrático.

O foco no indivíduo se estende quando o relatório trata das tensões da sociedade moderna em crise (segundo o trabalho, mesmo certos consensos como a democracia e o livre mercado passavam por crises mundiais associadas à globalização. Não se pode esquecer, no entanto, que o relatório foi escrito cerca de uma década antes da crise financeira de 2008 que colocou em xeque diversos componentes da sociedade globalizada e aprofundou suas crises). Uma das tensões destacadas no relatório é a tensão entre o universal e o singular:

A tensão entre o universal e o singular: a globalização da cultura realiza-se de forma progressiva, mas ainda parcialmente. De fato, ela é incontornável com suas promessas e com seus riscos: um dos mais graves é, exatamente, o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades. (UNESCO, 2010, p. 8)

Esse foco no indivíduo e em suas potencialidades será elemento estruturante na pedagogia das competências de Perrenoud, como veremos mais adiante nessa dissertação. Outro elemento presente com força nas propostas do sociólogo é a relação entre os conhecimentos ensinados nas escolas e o desenvolvimento de competências pelos alunos

relacionadas a sua capacidade de viver no mundo em que está inserido (enfrentando os desafios desse mundo e transformando-o). O relatório apresenta essa relação como outra das tensões da modernidade:

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, tais como o autoconhecimento e a busca dos meios adequados para garantir a saúde física e psicológica ou, ainda, a aprendizagem de matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente. E, no entanto, os currículos escolares estão cada vez mais sobrecarregados; nesse caso, será necessário fazer escolhas, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal. (UNESCO, 2010, p. 9)

Como veremos no quarto capítulo dessa dissertação, questões como a promoção de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo moderno, e como agir exitosamente nesse mundo a partir de seus objetivos pessoais, são centrais nas teses de Perrenoud, inclusive a necessidade da revisão de currículos que inclua o destaque na formação pessoal e nos desafios impostos pela sociedade moderna.

Seria papel da educação, de acordo com o relatório, proporcionar esse desenvolvimento do indivíduo proposto. “sua missão [da educação] consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.” (UNESCO, 2010, p. 10).

Essa proposta desenvolvida no relatório conecta diretamente os objetivos da educação ao mercado de trabalho, e propõe uma formação escolar básica que permita que o indivíduo se torne capaz de, e desenvolva o interesse em, aprender durante toda a sua vida, tornando-se apto inclusive a evoluir como profissional ou adaptar-se às demandas cambiantes de emprego.

[...] a Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos. (UNESCO, 2010, p. 11).

Desenvolvendo essa ideia, a comissão insiste no enfoque da educação no desenvolvimento pessoal a partir do desenvolvimento de capacidades pessoais e concentra essa ideia no conceito de “aprender a aprender”. Um indivíduo que aprendesse em seus anos escolares “a aprender”, seria capaz ao longo de sua vida de aprender com todas as suas experiências pessoais, nas mais diversas esferas de sua vida. O relatório coloca o conceito de “educação ao longo da vida” como “uma das chaves de acesso ao século XXI”, onde o indivíduo continuará aprendendo e se renovando incessantemente, estando assim preparado para essa sociedade dinâmica e competitiva.

É verdade que a vida pessoal e social constitui um imenso campo de aprendizagens e de realizações; nessa perspectiva, somos seriamente tentados a privilegiar o potencial educacional dos mais recentes recursos da comunicação ou da vida profissional ou, ainda, das atividades de cultura e lazer, a ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. Com efeito, se cada um deve utilizar todas essas possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, nem por isso deixa de ser verdadeiro que, para estar em condições de utilizar, corretamente, tais potencialidades, o indivíduo deve dispor de todos os elementos de uma educação básica de qualidade; melhor ainda, é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (UNESCO, 2010, p. 12).

No entanto, mesmo reforçando um objetivo de desenvolvimento da autonomia do aluno atrelada a uma visão individualizante e economicista, o relatório reforça aspectos tradicionais da educação que devem ser preservados: “nada pode substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento; nada pode substituir a relação de autoridade, tampouco o diálogo entre professor e aluno.” E emenda: “Assim, compete ao professor transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial.” (Ibid., p. 12). Dessa forma o relatório destaca o papel fundamental do ensino dos conhecimentos científicos básicos para a formação do indivíduo pela educação formal, que por vezes ficam à margem de projetos de educação que se focam no desenvolvimento das capacidades dos alunos, em detrimento do ensino de tais conhecimentos.

Além do conceito de “aprender a aprender”, o relatório apresenta a ideia de “aprender a fazer”. É atrelado a essa concepção que surge pela primeira vez no relatório

o conceito de competência (na introdução do relatório, escrita por Delors, essa é a única vez em que o conceito aparece), como apresentado a seguir na descrição sobre o que a comissão entende por “aprender a fazer”:

Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho. (UNESCO, 2010, p. 13).

Nesse trecho fica clara a associação da inserção do conceito de competência na educação com o mundo do trabalho. Além desse ponto, o destaque às vivências fora da escola como importantes para o desenvolvimento de competências e a ideia de preparar o indivíduo para enfrentar diversas situações cotidianas é outro elemento basilar que Perrenoud sustentará em suas propostas de reforma no campo da educação.

Finalizando a introdução do relatório, Delors faz um comentário sobre possíveis motivos para os aparentes fracassos em reformas educacionais nas últimas décadas e destaca o papel do professor nesse contexto, que muitas vezes é negligenciado ou minimizado, e a importância de se observar experiências exitosas passadas, que por vezes são esquecidas ou ignoradas, colocando-as no mesmo conjunto de experiências sem sucesso:

[a comissão] insiste sobre o fato de que as reformas em profusão acabam por ficar sem efeito por não fornecerem ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem criarem as condições para que todos os atores participem de sua implementação. Além disso, como é demonstrado pelos fracassos do passado, um grande número de reformuladores, ao adotarem uma abordagem demasiado radical ou teórica, deixam de lado os úteis ensinamentos da experiência ou rejeitam as aquisições positivas herdadas do passado [...] nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa dos professores; por esse motivo, a Comissão recomenda que se preste uma atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores. (UNESCO, 2010, p. 19).

Dessa forma o relatório faz uma crítica geral a algumas posturas de reformuladores e de propostas de inovação na área de educação, críticas essas que podem

ser aplicadas, como veremos ao longo dessa dissertação, às propostas associadas à construção da matriz de referências do Enem no Brasil.

Por fim, Delors e a comissão criada pela UNESCO fazem um alerta para aqueles países que pretendem reformular seu sistema educacional, ainda que se defenda a associação da educação ao mercado de trabalho, é importante que o campo da educação não se submeta à área econômica: “De fato, a educação constitui um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado.” (Ibid., p. 36).

2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Foi aplicado pela primeira vez em 1998 e completa, portanto, 20 anos em 2018. Nesse período passou por algumas transformações e se associou a diferentes políticas públicas nacionais ligadas à educação. Trata-se de um exame inspirado em modelos já aplicados em outros países e em escala internacional, e compõe um sistema nacional de avaliação educacional, onde também estão presentes o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O Saeb faz uma avaliação que inclui ensino fundamental e médio, e segue a Teoria de Resposta ao Item para analisar os resultados dos avaliados. Dessa forma, ao manter uma única metodologia de análise e avaliar alunos em diferentes momentos do ensino básico (educação infantil; 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) a prova propõe analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua formação básica através de análises comparativas. O Enade, por sua vez, avalia o rendimento dos alunos ao concluírem a graduação no ensino superior, enquanto o Enem avalia os egressos da escola básica ao completarem o ensino médio. Saeb, Enade e Enem compartilham o objetivo de avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades.

A prova é estruturada sobre uma matriz de referências teórica que representa uma concepção de educação, ou seja, um projeto educacional para a educação básica nacional que toma forma através da descrição do que será avaliado e, assim, do que é esperado de um aluno após o término de sua escolarização básica e obrigatória. Atrelado à essa matriz estão as propostas de uso da prova, como o ingresso para o ensino superior, avaliação

para o mercado de trabalho, ou ainda um exemplo para inspirar mudanças no ensino básico, como colocou Maria Inês Fini, coordenadora geral do Enem na época de sua criação:

O Enem mostra bem aquilo que nós estamos querendo e que está muito claro nos textos da reforma do ensino médio. Os alunos adoram e os professores também, mas eles querem saber como vão trabalhar no dia-a-dia para que os alunos possam se sair bem na prova. A primeira preocupação do professor é essa. E esse é o papel transformador do Enem: quando você avalia dessa maneira, está dizendo que é isso que deveria ser ensinado. Esse é o grande poder pedagógico do Enem e a grande ajuda que pode dar à reforma do ensino médio. (FINI, 2001 apud AZANHA, 2006c, p. 158).

Durante seus quase 20 anos de realização o Enem passou por diversas transformações de diferentes proporções, mas é possível identificar, de maneira geral, duas fases do exame, a primeira de 1998 até 2008, e a segunda de 2009 até hoje.

Segundo nosso entendimento, há dois modelos distintos na história do Enem, o original e o atual, implementado em 2009. Parece-nos que o Enem atual seria uma espécie de intermediário entre o vestibular tradicional – mais focado nos conteúdos – e o Enem original – com foco no raciocínio. (TRAVITZKI, 2013, p. 173).

Rodrigo Travitzki Teixeira de Oliveira, Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desenvolveu em sua tese uma análise estatística sobre as possibilidades e limites do Enem enquanto indicador de qualidade escolar. Durante sua pesquisa realizou algumas entrevistas com os idealizadores da prova de 1998, dentre eles Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Durante a entrevista destacou Macedo:

A ideia era evitar pensar como escola de excelência – como um teste para a escola seguinte (a faculdade, no caso). A proposta era criar uma prova para a escola que os alunos estavam concluindo, ou seja, verificar o que realmente ficou de aprendizado depois do processo escolar. Assim, imaginavam que o aluno não precisaria estudar para o ENEM, o exame avaliaria seu desenvolvimento. O foco não deveria ser no professor nem nas áreas do conhecimento, mas sim nas transformações sofridas pelos alunos. (TRAVITZKI, 2013, p. 175).

Essa proposta esclarece um dos objetivos iniciais do exame, a avaliação de transformações sofridas pelo aluno no decorrer da escolarização básica, e não seu preparo

para a continuidade da vida escolar. Tratava-se, portanto, de uma avaliação voltada para o passado do aluno, e não seu futuro.

Está presente também a expectativa de que os avaliados não estudassem especificamente para a prova, uma vez que essa prática interferiria na capacidade do exame de avaliar um processo mais global de transformação, e não pontual como os vestibulares geralmente o fazem ao cobrarem conteúdos mínimos para a progressão no sistema de ensino. Essa expectativa estava de acordo com a proposta inicial da prova de avaliar o raciocínio do aluno, e não sua apreensão de conteúdos específicos. A matriz do Enem ia ao encontro dessa proposta ao não estabelecer conteúdos, mas sim competências e habilidades a serem avaliadas.

Essa postura considerada inovadora na época por parte do Inep não surgiu sem dificuldades. Nílson Machado, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e um dos idealizadores do Enem original, comentou sobre essa mudança de paradigma (deixar de avaliar conteúdo para avaliar competências) em entrevista para Travitzki:

O problema principal, para Machado, seria passar dos conteúdos (disciplinas escolares) para as competências (que é o tipo de saber que o aluno deveria ter ao final da escolaridade). Essa seria a grande lacuna, que o ENEM tenta preencher, mas que é bastante desafiadora na prática, principalmente na elaboração da prova. Afinal, como avaliar competências se os itens [do exame] não vão além do conhecimento técnico? (TRAVITZKI, 2013, p. 177).

De acordo com Reynaldo Fernandes², também em entrevista à Travitzki, para responder o que deve ser medido exatamente pelo Enem deveríamos ter claro de antemão para que serve a escola. Apesar da indagação de Fernandes, o que se viu, no entanto, foi uma expansão acelerada da adoção do Enem como avaliação da educação básica e, conseqüentemente, de seu novo paradigma educacional representado por sua matriz de referência. Essa expansão e aceitação não foi acompanhada, de maneira geral, por uma discussão aprofundada sobre os objetivos da escola. Sendo assim a matriz do Enem passou a ser referência não só para a prova, mas também para outros documentos oficiais que regulamentam a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última, em 2017, não só adotou o paradigma das competências como também determinou uma divisão

² Professor titular de economia pela Universidade de São Paulo e presidente do Inep entre 2005 e 2009

curricular do ensino médio nas quatro áreas de conhecimento propostas pelo Enem em 2009, como veremos adiante.

2.2.1 Proposta inicial do Enem

Os objetivos iniciais do Enem, de acordo com o Inep, eram:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL, 2002, p.7-8, apud TRAVITZKI, 2013, p. 180).

Autoavaliação, processo de seleção para o mundo do trabalho e acesso a cursos profissionalizantes e ensino superior compunham a proposta inicial da prova. O Enem seria capaz de realizar esses objetivos de maneira complementar às ferramentas que já existiam justamente por apresentar uma proposta de avaliação diferente, teoricamente descolada dos conteúdos tradicionais. A confiança nessa nova proposta e em suas possibilidades estavam presentes no discurso de Fini:

O Enem avalia pessoas, ao contrário do Provão que avalia cursos superiores determinados, e do Saeb, que avalia sistemas de ensino fundamental e médio. [...] O convite que fazemos ao jovem cidadão é uma oportunidade que damos a ele de olhar para si mesmo. Além da nota global, o Enem dá notas para cada uma das cinco competências avaliadas. Por isso, o exame pode ser utilizado, também, para a inserção do jovem no mercado de trabalho. O empregador, de posse daqueles dados, pode encaminhar o jovem para um posto onde ele terá melhor desempenho do que em outro onde se exigem habilidades em que ele é mais fraco. O Enem pode ser excelente para uma indústria avaliar seu pessoal e realocá-lo ou retreiná-lo sabendo exatamente quem precisa do quê. (FINI, 2001 apud AZANHA, 2006c, pp. 160-161).

Desses objetivos iniciais, no entanto, o terceiro foi o que mais encontrou adoção pelo sistema educacional e pela sociedade. De acordo com os microdados, um banco de dados construído pelo Inep com base nas informações levantadas pelo Enem, em 2009 quatro em cada cinco participantes fizeram o exame com o objetivo de entrar na

faculdade. Vale pontuar que de 1998 a 2009 houve um crescimento acentuado do número de participantes da prova e que, como veremos, 2009 é justamente o ano em que o exame sofre modificações profundas, a maior parte voltadas à transformação da proposta inicial numa avaliação mais próxima às já realizadas por vestibulares tradicionais. Não há, no entanto, indícios de que o Enem tenha sido usado de forma significativa como meio de autoavaliação ou como modalidade complementar a processos de seleção para o mercado de trabalho.

Com relação à sua estrutura, a prova possuía 63 questões no total fazendo referência a 21 habilidades que a escola deveria desenvolver no aluno. Essas habilidades estavam organicamente articuladas a cinco competências gerais. Não haviam conteúdos definidos e cada habilidade seria avaliada por um conjunto de três questões, uma fácil, uma difícil e uma de dificuldade intermediária. Não havia nenhuma divisão em áreas do conhecimento uma vez que a proposta era realizar uma avaliação interdisciplinar.

Os alunos tinham de produzir também uma redação e, ao final, recebiam dez notas, sendo cinco referentes à prova objetiva e cinco à redação, cada uma delas indicando o nível de desenvolvimento em cada competência. A nota final era uma média simples das cinco notas tanto para a parte objetiva como para a redação.

As cinco competências do antigo modelo do exame eram:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2002, p.11 apud TRAVITZKI, 2013, p. 185).

É possível notar, observando o decorrer dos anos de aplicação da prova, como o Enem foi, aos poucos, se articulando com políticas federais da área da educação como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) que garante bolsa para alunos em universidades e faculdades particulares. É

nesse contexto também que surge o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o SISU (Sistema de Seleção Unificado) que ratificou o exame como vestibular nacional para quase todas as instituições federais. A recém aprovada reforma do ensino médio também parece ter sido influenciada por projetos educacionais inspirados nos conceitos presentes na matriz do Enem, uma vez que divide o ensino médio nas mesmas áreas de conhecimento da nova prova (Enem pós 2009, como veremos adiante) e compartilha de algumas visões sobre o papel da educação básica, como o enfoque na autonomia do aluno e desenvolvimento de competências por estes. O crescimento da prova, portanto, acompanhou a expansão de políticas públicas para o ensino superior, apesar de sua proposta inicial ter sido concebida com vistas ao passado escolar do aluno, e não a seu futuro em direção a esse nível de ensino. O PROUNI, o FIES e o REUNI surgiram pouco antes da grande reforma do exame, em 2009, acompanhada da criação do SISU, que ratificou o Enem como vestibular nacional para universidades federais. Em 2011, dois anos depois, a prova passa a ser obrigatória para o FIES, formalizando assim sua relação também com o acesso para o ensino superior privado através das bolsas concedidas pelo governo federal.

A seguir temos algumas datas referentes ao Enem e a alguns eventos importantes relacionados à prova.

1998 – Criação do Enem.

2000 – Algumas universidades adotam o Enem como processo de seleção.

2001 – Alunos desfavorecidos não pagam mais taxa de inscrição.

2004 – É criado o PROUNI.

2005 – PROUNI se vincula aos dados socioeconômicos do Enem.

2006 – Começam a ser publicadas as médias por escola do Enem.

2007 – É criado o REUNI.

2009 – É criado o SISU; mudanças estruturais do exame.

2010 – O exame passa a valer como certificação para o ensino médio.

2011 – O Enem passa a ser obrigatório para o FIES.

2017 – O exame deixa de ser realizado num único fim de semana; as provas passam a ser personalizadas com nome do aluno; o exame deixa de fornecer certificado de conclusão para o ensino médio; reforma do ensino médio brasileiro o divide nas mesmas áreas de conhecimento da matriz do exame, a prova deixa de classificar as escolas participantes.

Dessa forma o Enem adquire grandes proporções no sistema educacional brasileiro, e passa a centralizar diversas funções e responsabilidades em si. Essa centralização de funções reduzidas a uma única prova tem consequências positivas, como a redução de custos e ampliação de acesso ao ensino superior, mas traz também consequências problemáticas, como enfatiza Travitzki:

Seria mais simples e prático, evidentemente, que todos os vestibulares brasileiros fossem substituídos pelo ENEM. Os governos gastariam menos e os alunos só fariam uma prova. Contudo, é preciso tomar cuidado com esse tipo de estratégia administrativa quando tratamos de certas atividades humanas, importantes e complexas, como a educação. Apostar todas as fichas na redução de custos e simplificação da passagem do ensino médio para o superior pode ter graves consequências à qualidade desse processo e também do que acontece na educação como um todo, visto a influência que os vestibulares costumam ter nos sistemas educacionais. Um foco exagerado no viés administrativo pode significar a criação de um terreno fértil para o predomínio da razão instrumental (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e para o uso estratégico do poder (HABERMAS, 1981), o que pode gerar consequências indesejáveis no campo da educação. As escolas podem, por exemplo, focalizar a maior parte de seus esforços em realizar simulados do ENEM desde a mais tenra idade, tornando-se mais preocupadas em imitar os procedimentos desse exame do que em aprimorar-se para proporcionar a formação de bons cidadãos, bons profissionais ou pessoas plenamente desenvolvidas. Que importância terão, por exemplo, as artes e os esportes num sistema educacional avaliado por um único exame focado em competências e conhecimentos intelectuais? Além disso, a existência de um único exame, *baseado numa certa concepção de inteligência* e gerido por uma única agência, dificulta o controle de qualidade do próprio exame, pois não há parâmetros de comparação independentes dele. (TRAVITZKI, 2013, pp. 203-204, grifos nossos).

Dentre as consequências problemáticas deste exame apontadas acima por Travitzki, temos como objetivo neste trabalho questionar a concepção de inteligência em que o Enem se baseia e, principalmente, a concepção de conhecimento pressuposta na “pedagogia das competências” atrelada à matriz deste exame, como será mais desenvolvido nos capítulos subsequentes.

2.2.2 Reformas na estrutura da prova

Em 2009 ocorreram mudanças estruturais (número e organização das questões) que acompanharam alterações na matriz de referências. A matriz passou por modificações conceituais referentes ao conceito de “competências” e “habilidades”. Essas alterações

expressam uma forma diferente de entender o que se espera de um aluno egresso do ensino médio brasileiro, que passa por uma visão diferente do que o exame deve avaliar e, portanto, do próprio projeto de educação nacional.

Em primeiro lugar a proposta interdisciplinar da prova foi substituída pela divisão em quatro grandes áreas do conhecimento, atreladas aos corpos de saberes já consolidados. Dessa forma as questões não procuram avaliar competências gerais dos alunos que seriam desenvolvidas ao longo da vida escolar, mas sim identificar mais pontualmente sua aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos ou artísticos atrelados às disciplinas tradicionais. É através desse corpo de saberes que as competências são agora, teoricamente, identificadas.

As cinco competências do antigo modelo se tornaram os “eixos cognitivos” que, como antes, supostamente permeiam toda a prova, mas agora como consequência da relação com os saberes das grandes áreas do conhecimento. Atualmente são listadas 30 habilidades para cada grande área e 30 “competências específicas” que se distribuem de forma desigual entre elas.

Essa maior quantidade de conceitos e especificações deixa a prova com um fio condutor conceitual teoricamente mais claro, mais desenvolvido. Dessa forma o exame se aproxima mais do formato de vestibulares mais tradicionais, o que pode facilitar sua adoção como meio de entrada para o ensino superior. Toda essa prolixidade, no entanto, pode dificultar o entendimento da estrutura e objetivos do Enem para alunos e educadores, uma vez que os conceitos e suas descrições, por mais que tenham se tornado mais desenvolvidos, não acompanharam necessariamente um aprofundamento teórico ou crítico. Vale pontuar que a adoção de conteúdos disciplinares pelo exame a partir de 2009 não significa o abandono completo dos paradigmas de avaliação anteriores, uma vez que a ideia de competências e habilidades permanece como fundamento.

No formato atual da prova o aluno recebe somente quatro notas para a prova objetiva, cada uma referente a uma grande área de conhecimento, e cinco notas para a redação, assim como no formato anterior. A antiga prova era composta por 63 questões e uma redação, e atualmente é composta por 180 questões (45 para cada grande área) e uma redação, e por isso é realizada em dois dias, não mais consecutivos.

Por fim, quatro novos objetivos foram adicionados ao exame, dois dos quais deixaram de ser da competência do Enem em 2017 (a certificação de conclusão do ensino médio e a avaliação do desempenho acadêmico das escolas). São eles:

- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio [...];
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009, p. 56 apud TRAVITZKI, 2013, p. 198).

Esses novos objetivos estão de acordo com o quadro de associação da prova às políticas públicas de expansão do ensino superior, como vimos em item anterior. Agora é um objetivo explícito da prova “possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais” e “promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior”. Esse último objetivo indica uma mudança de foco de análise da prova, que antes propunha avaliar o passado acadêmico do aluno sem relacioná-lo a sua condição futura.

Uma mudança importante consequente da adoção das áreas do conhecimento é que agora as questões pressupõem certo domínio prévio de um conteúdo, enquanto no antigo formato a proposta era dar as informações necessárias na própria questão, cabendo ao avaliado utilizar essas informações de maneira a chegar na resposta correta.

De maneira geral, o novo formato do Enem caminha em direção aos vestibulares tradicionais, embora ainda mantenha uma base conceitual ancorada em competências e habilidades, evitando o foco completo nos conteúdos. Essa mudança acontece concomitantemente com a adoção cada vez maior da prova como via de acesso ao ensino superior e parece ter como objetivo não explícito facilitar essa transformação.

Diante da proporção que o exame vem tomando nos últimos anos, principalmente depois das reformas de 2009 (segundo portal do Inep, em 2017 foram mais de 7,5 milhões de inscrições) é importante reconhecer alguns objetivos não explícitos da prova. Como grande vestibular nacional, o Enem possui influência incontestável no currículo do ensino médio, além de influenciar também, conseqüentemente, na produção de material didático. Esse último ponto, no entanto, não será aprofundado nessa pesquisa, porém com relação ao currículo basta lembrar que a própria BNCC adota, hoje, uma visão pautada nas competências.

Quanto a “promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio”, essa deixou de ser atribuição do Enem em 2017 para ficar exclusivamente

a cargo do Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Nota-se que as competências também fazem parte da matriz desse exame.

2.2.3 Ranqueamento escolar

Em 2006, como vimos, começaram a ser publicadas as médias escolares obtidas no exame. Essa foi a primeira classificação do país que abarcou tanto escolas do sistema público como do particular, em nível nacional. Nota-se desse fato a importância dessa classificação como parâmetro de comparação entre as escolas que, segundo o Inep, tem como objetivo funcionar como elemento de mobilização para a melhora da qualidade de ensino, uma vez que identificaria tanto boas iniciativas quanto propostas mais fracas, permitindo a comparação e troca de experiências entre dirigentes educacionais.

Comparando-se o censo escolar com o número de escolas presentes no Enem podemos ter uma boa ideia da extensão da influência do exame. Como, no entanto, o ranking divulgado pelo Inep apresenta alguns filtros, algumas escolas acabam ficando de fora, o que dificulta a mensuração. Travitzki, em sua tese, fez um levantamento detalhado da prova realizada em 2009 e concluiu que 93,3% das instituições de ensino médio participaram do Enem, porém somente 61% delas apareceram no ranking.

Em sua tese também realizou extensa análise estatística com o intuito de inferir sobre a capacidade de avaliação das escolas e dos indivíduos por uma prova nos moldes do Enem. Sua análise deteve-se ao ano de 2009, e sua conclusão foi a de que aspectos alheios às propostas pedagógicas possuem grande influência nas médias escolares, como a condição socioeconômica de seus alunos, por exemplo. Sobre isso, conclui:

A análise de regressão multinível do mesmo ano revelou que o desempenho da escola é ainda mais influenciado por fatores externos à instituição. Isoladamente, o componente NSE³ tem poder explicativo considerável sobre a nota dos alunos (13%) e bastante alto no nível das escolas (75%) – sugerindo que o ENEM pode ser mais adequado para avaliar indivíduos do que instituições. O modelo completo, incluindo o componente NSE e outros fatores que não estão sob o controle da escola, explicou 79% da variância no desempenho – sugerindo que o ranking informa mais acerca das condições contextuais da escola do que sobre seu mérito propriamente dito. Nesse sentido, é possível que o ranking gere, como argumentado em (LADD; WALSH, 2002), um efeito de retroalimentação no sistema, favorecendo instituições que já se encontram em condições favoráveis. (TRAVITZKI, 2013, pp. 242).

³ Nível Socioeconômico de acordo com a metodologia do PISA.

É possível questionar os modelos estatísticos e, principalmente, as significações dadas a seus resultados. Mas é interessante notar que mesmo modelos com pretensões à exatidão indicam limites de representação de provas como o Enem para a avaliação da atividade escolar. Quanto a isso, completa Travitzki (2013):

[...] é possível concluir que eles revelam a gravidade das limitações dos testes cognitivos individuais enquanto indicadores de qualidade escolar, dado que tais instrumentos – na melhor das hipóteses – medem apenas uma parte das funções da escola, deixando em segundo plano finalidades como o ‘desenvolvimento integral’ do aluno e a ‘promoção da igualdade’ através da cultura e do discurso[...].

Nota-se que essa classificação, que inclui escolas de realidades muito diversas (escolas públicas, ETECs e escolas privadas) de diferentes estados e regiões de um país com dimensões continentais funciona menos como parâmetro suficiente de comparação entre propostas pedagógicas do que como um ranqueamento das instituições com probabilidade de maiores notas em vestibulares, o que acaba por apontar aquelas escolas onde os alunos terão maior possibilidade de entrar no nível superior e não aquelas onde há um bom projeto em desenvolvimento. O próprio Inep indica que sejam comparadas somente escolas com perfis similares de alunos, a fim de evitar a influência de fatores diversos às propostas de cada escola. Há também um efeito identificado pelo órgão onde o aumento de participação dos alunos no exame (que é de caráter voluntário) tende a diminuir a nota média da escola, o que possivelmente seria explicado pela tendência dos melhores alunos serem mais afeitos a participar da prova. Diante dessa constatação, o Inep aplicou uma correção estatística no cálculo que pretendia amenizar os efeitos dessa ocorrência, no entanto essa correção foi abandonada a partir de 2010 (no ranking referente a 2009). Em 2011 o órgão passou a divulgar também a taxa de participação das escolas, e foi recomendado que se comparasse somente escolas com taxas próximas de participação.

Um ranqueamento dessa escala e com essa importância, no entanto, tende a alimentar um processo de precificação das escolas particulares que podem, em consequência de seus bons resultados e aumento da procura por vagas, ajustar sua mensalidade. Esse processo somente intensifica um quadro bastante marcante da realidade escolar brasileira, onde aqueles com condições de pagar por uma escola particular detém, assim, o privilégio de uma educação que permitirá a seus filhos maiores

chances de pertencerem a estratos econômicos mais elevados no futuro, enquanto aqueles que não possuem condições para tal recorrerão ao ensino básico público, historicamente com menor probabilidade de ascensão social. Dessa forma reforça-se a desigualdade social tão marcante em nosso país.

Essa consequência do ranqueamento foi identificada por diversos especialistas em educação e, assim, em 2017 o Inep encerrou essa prática. Maria Inês Fini, então presidente do Inep, afirmou em entrevista coletiva que o Enem avalia estudantes, e não escolas. Foi exposta também uma crítica à prática de instituições que montavam turmas especiais para o exame afim de melhorar sua posição no ranking, evidenciando o uso deste na forma aqui exposta.

Diante da importância aqui descrita que o Enem adquiriu historicamente, de sua estrutura (incluindo suas alterações) e de seus objetivos tanto em seu início como aqueles presentes atualmente, conclui-se que seja também de significativa importância a construção conceitual sob a qual se apoia a matriz de referências da prova. Sendo assim, nos próximos capítulos irei analisar o uso do conceito de competência presente nessa matriz e na pedagogia das competências de Perrenoud, que a inspirou, sob a luz da filosofia da linguagem de Wittgenstein e sua proposta de terapia filosófica, que será abordada no próximo capítulo.

3. A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN

Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foi um filósofo austríaco naturalizado britânico, que nasceu em Viena em 26 de abril de 1889. Ele faleceu em 29 de abril de 1951 e é, portanto, um filósofo moderno cujas reflexões ainda estão sendo aos poucos incorporadas pelos filósofos da educação, apesar de terem sido já bastante assimiladas no campo da Filosofia.

Em sua obra *Investigações Filosóficas*, publicação póstuma com reflexões sobre a linguagem e seu papel na constituição de sentidos, Wittgenstein apresenta uma nova concepção de linguagem, onde o significado de uma palavra é dado pelo seu uso em determinadas circunstâncias. Essas circunstâncias incluem convenções sociais mais gerais como aspectos culturais, as instituições sociais dessa sociedade, e os diferentes conjuntos de regras que constituem o que o autor denomina de Gramática dos usos, a saber, as diferentes convenções às quais os indivíduos são inseridos pelo aprendizado e uso habitual destas em suas comunidades. Não se trata mais, portanto, de uma concepção de linguagem em que o significado de uma palavra é o objeto ou fato do mundo que se deseja representar (denominada por ele de concepção referencial ou figurativa da linguagem), mas o conjunto aberto de empregos da palavra em diversas atividades.

Uma nova visão sobre esse processo nos abre caminho para uma nova forma de entender nossos conceitos e a forma como nos relacionamos com eles. Ciente disso, Wittgenstein propõe o que chama de “terapia filosófica”, através da qual seria possível livrar-se de confusões de natureza conceitual. Ao compreender melhor o funcionamento da linguagem torna-se possível identificar e atenuar confusões que surgem, principalmente, pelo uso dogmático da língua.

É importante ressaltar que existem diferentes interpretações da obra do filósofo em disputa tanto no campo da filosofia quanto no da educação⁴. A leitura presente nessa dissertação é calcada nos trabalhos de Arley Ramos Moreno e Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. Enquanto alguns especialistas associam Wittgenstein à filosofia analítica, os autores que sustentam a visão presente nessa dissertação se aproximam mais de uma leitura transcendentalista da segunda fase do pensamento do filósofo austríaco, na medida em que resgatam o transcendental kantiano como um atributo da Gramática dos usos

⁴ Para maiores detalhes sobre as interpretações em disputa das obras de Wittgenstein, ler artigo de Paulo Oliveira, “Epistemologia do traduzir: normas de uso e sua descrição *a parte post*”. Revista Gragoatá, Niterói, v. 24, m.49, 2019, p. 584-586.

enquanto condição de sentido para os enunciados em geral, analogamente ao papel transcendental que desempenham as estruturas da sensibilidade e as categorias do entendimento propostas por Kant para a compreensão dos fenômenos.

3.1 O primeiro Wittgenstein

Em sua “primeira fase de pensamento”, ou seja, sua filosofia da linguagem expressa na obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein apresenta uma concepção figurativa da linguagem, onde apenas as proposições que se referem a um fato possível do mundo seriam dotadas de sentido.

É preciso, no entanto, ressaltar que não se trata de uma análise dos fenômenos e objetos empíricos do mundo, mas sim de um exercício de abstração e formulação de modelos. “Notemos, nesse ponto, que a noção de mundo não determina um mundo particular possível, mas é apenas um esquema de mundo: todo e qualquer mundo que se possa falar e, assim, pensar, deve prescrever as características desse esquema.” (MORENO, 2006, p.20).

Segundo essa concepção, existiria uma estrutura de organização da linguagem isomorfa a uma suposta estrutura de organização presente nesse esquema de mundo. Essa estrutura é chamada de “forma lógica”, um conjunto de leis que regeria os fenômenos do mundo e da linguagem. Seria, portanto, devido ao compartilhamento da mesma forma lógica que a linguagem se dotaria de sentido.

O autor utiliza a palavra “imagem” (*Bild*) como uma metáfora para descrever essa isomorfia entre linguagem e mundo. É essa relação isomórfica que permitiria que a linguagem fosse capaz de fazer referência precisa ao mundo e, assim, ter garantida sua função enquanto meio de comunicação e expressão entre indivíduos.

A pertinência da metáfora reside, especificamente, na ideia de que há uma *articulação lógica* entre os elementos da proposição e que tal articulação corresponde, ponto a ponto, com aquela do fato representado; tanto o número de elementos quanto o seu modo de articulação mantêm correspondência biunívoca, na proposição e no fato correspondente. (MORENO, 2006, p.16, grifos do autor).

A linguagem, vista sob esse aspecto, ancora-se no mundo e dele torna-se completamente dependente para adquirir significado ou validar a veracidade ou sentido de suas proposições.

Essa visão descrita foi bastante influenciada pelo ambiente intelectual de formação de Wittgenstein. O filósofo teve contato direto com Frege e Russell, cujo esforço na época era o de reduzir toda a matemática à lógica pura buscando, assim, construir uma linguagem ideográfica perfeita que seria capaz de evitar qualquer ambiguidade e imprecisão.

A tarefa do *Tractatus* reside, justamente, em colocar em evidência essa forma lógica da linguagem e do mundo, por meio da análise interna da linguagem, estabelecendo, dessa maneira, limites à expressão linguística do pensamento. Vemos, assim, como são complementares os dois pontos de vista: o mundo, fornecendo a noção de substância, e a linguagem, fornecendo a noção de *forma de representação*. Essas duas noções não são senão as duas faces de uma mesma moeda: a *forma lógica*. (MORENO, 2006, p.22, grifos do autor).

3.2 O segundo Wittgenstein

É chamada de segunda fase do pensamento de Wittgenstein sua filosofia presente na obra *Investigações Filosóficas*, publicada em 1956. Uma primeira consideração importante a ser feita sobre essa obra aparece já em seu prefácio, escrito pelo próprio autor:

Há quatro anos, porém, tive a oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Logico-philosophicus*) e de esclarecer seus pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 26).

Seguindo esse conselho, o filósofo apresenta em sua nova obra uma visão sobre a linguagem em muitos pontos contrária à presente no *Tractatus*, mas que conserva em outros algumas similaridades, e que tem parte de sua crítica fundamentada justamente nessa primeira visão, por isso a importância de conhecer sua primeira obra.

Wittgenstein recorre, no início de sua obra, à filosofia da linguagem de Agostinho para fazer uma crítica à imagem da linguagem como sendo composta unicamente por sua função referencial. Assim como a visão presente no *Tractatus*, Agostinho apresenta a linguagem reduzida somente a essa função. Partindo da análise da visão agostiniana o

filósofo austríaco começa a tecer críticas a esse ponto de vista e a construir uma nova forma de entender a linguagem e a construção de conceitos.

3.2.1 A Gramática dos usos

Uma das mudanças fundamentais colocada pela nova concepção de linguagem é a mudança relativa à generalização que havia sido feita no *Tractatus* do uso referencial da linguagem. Em sua segunda fase Wittgenstein identifica nesta obra uma contradição: mesmo criticando a metafísica presente nas grandes tradições filosóficas, ele mesmo acabara formulando uma teoria semelhante, que teve como consequência uma visão rígida sobre a linguagem, que agora deveria ser abandonada.

É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras e frases com aquilo que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem (E também o autor do *Tractatus Logico-philosophicus*). (WITTGENSTEIN, 1999, p. 36, §23, grifos do autor).

Em contraposição à ideia de que um referencial externo à linguagem seria condição de validação das proposições, o filósofo descreve uma linguagem cuja significação é construída internamente.

A proposição era considerada, no *Tractatus*, como uma imagem estruturalmente isomorfa aos fatos que ela representa. A nova concepção de proposição é bem distinta – ela deixa de ser um modelo exato da realidade para ser uma ‘hipótese’, isto é, uma forma mais ou menos adequada de representação, que pode ser reformulada constantemente em certos aspectos: o grau de adequação não depende mais de uma isomorfia estrutural entre a proposição e o fato representado, mas sim das circunstâncias em que a proposição é utilizada, isto é, daquilo que fazemos com a proposição, por exemplo, em determinadas situações de comunicação ou apenas de expressão. (MORENO, 2006, p. 46).

Nessa nova fase de pensamento o filósofo abandona uma visão imóvel de significação para adotar uma que se pauta na mutabilidade constante inerente às práticas sociais humanas, das quais a linguagem é parte. Não existem mais formas ideais perfeitas ou irredutíveis, mas sim uma variedade de convenções que resultam de um processo gradual de cristalização de nossas práticas expressas linguisticamente.

Essa cristalização é representada nas *Investigações* pelo conceito de Gramática dos usos. Sem uma definição precisa ou definitiva, o autor a apresenta como uma espécie de assimilação de regras cuja expressão empírica é a linguagem em seu uso, no entanto não depende dos elementos empíricos dessa prática, como a acústica das palavras. Não se trata de regras que seguimos conscientemente ou regras de sintaxe, mas sim um conjunto de regras tácitas que permeiam os diferentes sistemas simbólicos e constituem ligações internas de sentido. A Gramática é incorporada pelos indivíduos à medida que esses vivenciam experiências coletivas mediadas pela linguagem.

Essa vivência é brevemente apresentada por Wittgenstein como “Formas de vida”, um conceito não aprofundado em sua obra que acabou por gerar divergências quanto à sua interpretação, mas que de maneira geral pode ser entendido como as condições sociais e de experiência do mundo que, mediadas pela linguagem, têm como consequência a formação de um corpo de significados, regras e possibilidades de usos da linguagem.

Uma vez introduzido numa forma de vida, o indivíduo se torna apto a utilizar a linguagem como ela é praticada nesse contexto, na medida em que, gradualmente, passa a dominar a Gramática dos usos que serve de substrato para a prática linguística.

Esse substrato não é uma essência ou uma entidade com morfologia própria (caso contrário Wittgenstein estaria reproduzindo sua visão dogmática sobre a linguagem presente no *Tractatus*, representada pela “forma lógica”). Nessa nova maneira de entender a linguagem, a Gramática aparece como uma assunção de que os significados se dão sobre convenções sociais de vivências específicas (ainda que não seja um espelho dessas vivências) e que se mostram no próprio uso da linguagem ou, como coloca Moreno:

São as afirmações que fazemos com convicção, acima de qualquer dúvida, ainda que uma análise detalhada venha a levantar muitas e legítimas dúvidas. Em outros termos, são o conjunto de significações conceituais que subjazem aos diferentes sistemas simbólicos empíricos, sua matéria-prima por excelência, o conjunto de ligações internas de sentido presentes nas formas de vida sob a forma de hábitos, crenças e instituições – e não apenas opiniões ou julgamentos. (MORENO, 2005, p.279).

A partir desse entendimento constrói-se então uma visão sobre a linguagem onde o referencial de significação é intralinguístico, ou seja, é independente de objetos externos à linguagem para validação ou julgamento, como era o caso da forma lógica do *Tractatus*, e passa a depender somente desse conjunto de convenções internos à prática linguística.

Vale ressaltar que a linguagem, ainda que independente de objetos extralinguísticos para a validação de sua prática, é a mediadora de relações com o mundo e, assim, fragmentos do mundo são incorporados à linguagem com uma função linguística. O significado de uma palavra, no entanto, não é mais considerado resultante de uma relação de nomeação ou de substituição do objeto a que se refere, mas é estabelecido internamente pelas relações linguísticas.

A Gramática entendida dessa forma é, portanto, autônoma em relação aos objetos que designa, e ainda que seu estabelecimento se dê ligado a práticas espacial e temporalmente localizadas, ela se torna independente⁵ dessas condições, constituindo relações de sentido que passam a ser gradualmente incorporadas pelo indivíduo. “Nesse sentido, podemos considerar a noção wittgensteiniana de gramática como um caso particular da noção de *sistema*, com a seguinte especificação: um conjunto de elementos quaisquer, em co-determinação e com regras *virtuais* de fechamento.” (MORENO, 2005, p. 278, grifos do autor). Diferencia-se, no entanto, de sistemas simbólicos estruturalistas que dependem de relações externas ao sistema, já que as relações de sentido são internas ao próprio sistema.

A Gramática seria então arbitrária, já que é convencional e independente de referenciais absolutos. Segundo Moreno:

Agora, nada mais constitui uma garantia fixa e translúcida da significação; pelo contrário, essa garantia se perde no turbilhão imprevisível das diferentes ‘formas de vida’ em que o homem se empenha. O significado passa a estar sujeito a essa animalidade, como diz Wittgenstein, com a qual o homem cria, desenvolve, substitui e elimina suas diferentes instituições; a atividade de falar é parte de uma forma de vida, assim como andar, comer, beber e jogar. (MORENO, 2006, p. 47).

3.2.2 Os conceitos

Diz Wittgenstein a esse respeito: “‘Conceito’ é um conceito vago’, isto é, usamos essa mesma palavra para qualificar tanto, por exemplo, a noção de número quanto a de jogo – ou melhor, tanto noções com um maior grau de exatidão quanto àquelas cuja vagueza é imediatamente reconhecida. É justamente essa multiplicidade de aplicações da palavra

⁵ A defesa de um caráter autônomo da Gramática em relação aos fatos do mundo não torna Wittgenstein um relativista ou mesmo um antirrealista, uma vez que a Gramática se constitui na *práxis* da linguagem, incorporando-se neste processo elementos mundanos com função paradigmática e constituindo-se, assim, enunciados de caráter *a priori a parte post* que comportam relações *necessárias* no interior de nossas formas de vida.

‘conceito’ que Wittgenstein considera como sendo a significação do conceito de *conceito*. (MORENO, 1995, pp. 31-32, grifo do autor).

Uma vez compreendida a estruturação de significados na linguagem como descrita nas *Investigações Filosóficas*, interessa-nos compreender a noção de “conceito” formulada pelo filósofo austríaco. Ao abandonar a estrutura rígida da visão dogmática do *Tractatus* a noção de conceito também passa por reformulação. Não se trata mais de um recorte fixo e bem delimitado que descreve objetos do mundo ao reproduzir perfeitamente sua forma, ainda que essa possa ser uma de suas funções.

Para o segundo Wittgenstein os conceitos passam a ser constituídos por seus diversos usos. Seu significado vai se estabelecendo a partir de seus diferentes empregos na prática linguística, de maneira a construir uma espécie de emaranhado de possibilidades a partir de similaridades que não necessariamente permeiam todos esses usos e que, enquanto conjunto, definem as possibilidades desse conceito.

Uma das técnicas linguísticas identificadas pelo filósofo é a introdução de paradigmas, cuja função é estabelecer modelos de uso de uma palavra. É quando se convencionam, por exemplo, a qual cor se referirá a palavra “vermelho” associando-se esta palavra a diferentes amostras com diferentes tons de vermelho. É importante destacar que os paradigmas são ferramentas que fazem parte da linguagem, e que os objetos empíricos funcionam como meio para o estabelecimento de regras de uso das palavras, ou seja, possuem uma função paradigmática dentro da linguagem e, como tal, são apropriados pela linguagem. Nesse nível de articulação, no entanto, ainda não existe significado, ou como coloca Moreno (1995) as palavras introduzidas como nomes não representam ainda lances nos jogos de linguagem, e sim apenas posições no jogo. Trata-se de uma etapa preparatória para as articulações mais complexas que estabelecerão os significados representados por conceitos.

Para refletir sobre a construção de significados de conceitos o filósofo da linguagem nos apresenta a ideia de “semelhanças de família”. O conceito “jogo” pode, por exemplo, ser usado com um determinado sentido quando o aplicamos ao xadrez, com outro quando o aplicamos ao futebol, ou ainda outro quando falamos de “jogos de azar” ou “jogar com a sorte”. No entanto somos capazes de entender todos esses usos, ainda que não sejam idênticos, porque todos são ligados por semelhanças de uma maneira similar, segundo o filósofo, ao caso de uma família.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc., etc. – E digo: os ‘jogos’ formam uma família. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 53, § 67).

Assim sendo, o significado dos conceitos se estrutura conforme é usado em diferentes contextos. A “força” desse significado é dada por esse conjunto de usos e não por uma essência, uma característica comum que permeia todas suas possibilidades. Para descrever essa ideia Wittgenstein recorre ao exemplo do conceito de “número” que usamos frequentemente e com diferentes significados: “E estendemos nosso conceito de número do mesmo modo que para tecer um fio torcemos fibra com fibra. E a robustez do fio não está no fato de que uma fibra o percorre em toda sua longitude, mas sim em que muitas fibras estão traçadas umas com as outras.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 53, § 67). Assim como no caso de uma família, não é a presença de uma característica que se repete em todos seus membros que nos torna capazes de identifica-los como familiares, mas sim uma diversidade de características semelhantes presentes nos membros de uma mesma família, de modo que cada membro possua pelo menos uma característica em comum com pelo menos mais um familiar.

A constituição desses significados na prática linguística compõe o que Wittgenstein chamou de “jogos de linguagem”, ou seja, o conjunto de usos e regras (explícitas ou tácitas) que incorporamos em nossas formas de vida e que caracterizam o contexto que nos indica qual significado está sendo evocado naquela situação específica. Em diferentes jogos de linguagem o mesmo conceito apresenta diferentes significados e dentro de um mesmo jogo os diferentes conceitos se relacionam como um corpo de significados. “Chamarei também de ‘jogos de linguagem’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 30, § 7). Nas *Investigações* o autor dá alguns exemplos de diferentes jogos como comandar e agir segundo comandos, relatar um acontecimento, expor uma hipótese e prová-la, representar num teatro ou apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas.

Nessa perspectiva o conceito é visto como admitindo uma vagueza intrínseca por sua diversidade de usos. A precisão conceitual não é abandonada enquanto possibilidade, mas passa a ser apenas uma das possibilidades, e perde o *status* de única possibilidade correta. A vagueza dos conceitos é, assim, não só aceitável como é também a sua natureza no uso da linguagem ordinária. O que não elimina para determinados jogos de linguagem

(como os dos campos científicos) a utilidade de, para determinadas finalidades, convencionar definições precisas para certos conceitos.

Não se trata, pois, em Wittgenstein, nem de usar meios imprecisos para caracterizar o que há de preciso no vago nem de usar meios imprecisos para caracterizar o impreciso ou tornar impreciso o que há de preciso no vago. Trata-se, isso sim, de usar meios precisos para caracterizar imprecisamente aquilo que é impreciso. (MORENO, 2006, p. 51).

3.2.3 As imagens

Outra concepção importante presente nas reflexões de Wittgenstein é o conceito de “Imagem” (*Bild*), aplicado agora com outro sentido em sua segunda fase de seu pensamento⁶. Dentro das reflexões sobre a linguagem presentes nas *Investigações Filosóficas*, compreender esse conceito é importante para entender a necessidade da terapia filosófica proposta pelo autor.

As imagens representam compreensões ou significações de conceitos que nos parecem absolutas, naturais ou inquestionáveis. São aquelas concepções que temos dificuldade de imaginar o contrário.

A ideia de “imagem” não se refere apenas a uma significação específica de um conceito, mas à força de necessidade que essa significação apresenta. As imagens são necessárias em nossas formas de vida pois configuram certezas sem as quais relativizaríamos por completo os significados linguísticos e nossa relação com o mundo. A aplicação dogmática da imagem, no entanto, se trata de uma significação de um conceito que privilegiamos, eliminando a possibilidade de outras significações, e pode ser problemática em alguns contextos. Um exemplo de postura dogmática diante de uma imagem considerada por Wittgenstein é a adotada pelo mentalista, que reduz o conceito de dor à própria sensação empírica da dor como sendo seu verdadeiro significado. Emprega-se assim o conceito de “dor” como descritivo de uma realidade extralinguística, a própria dor que se está sentindo. Não seria possível a um mentalista conceber a dor de outra forma que não seja a designação desta sensação privada. Para ele, a palavra “dor” é uma representação na linguagem desse objeto externo a ela. Já para o behaviorista o significado de dor seria a sua manifestação física, o comportamento da dor (MORENO,

⁶ Em sua obra *Investigações filosóficas* o conceito de “Imagem” não mais expressa uma relação isomórfica entre linguagem e mundo (como veremos adiante).

1995). Ao invés de privilegiar um determinado sentido da palavra “dor”, Wittgenstein falará no “jogo de linguagem” da dor, onde a sensação de dor e o comportamento de dor (duas imagens de dor) entram como paradigmas da dor, e não como seu verdadeiro significado.

[...] as imagens conduzem a determinar o sentido de maneira ‘inequívoca’. As imagens nos ‘convidam’ a fazer uma aplicação determinada, elas contêm uma sugestão de aplicação, a saber um caso ‘normal’ de aplicação; as imagens, enfim, parecem ‘constringir’ a uma aplicação determinada. As imagens exercem, pois, uma força sobre nosso pensamento, orientando-o em uma direção ‘inequívoca’. (MORENO, 1995, p. 35).

As imagens, portanto, possuem essa característica de “sugestão normal de uso” devido a sua força de necessidade, que pode induzir um usuário da linguagem a estabelecer a relação dogmática com o conceito, como nos casos do mentalista e do behaviorista.

O dogmatismo, deste modo, se mostra no uso específico que direciona e limita a compreensão dos conceitos. Não é a imagem evocada pela palavra “dor” que é dogmática, mas sim a concepção mentalista ou behaviorista de que a significação verdadeira desse conceito é a representação de um estado mental ou de um comportamento.

Vale frisar que as imagens são inevitáveis e sua necessidade deriva do fato de que sua negação não teria utilidade prática no contexto linguístico em que é aplicada. Não tem utilidade nenhuma, por exemplo, questionar a imagem contida na frase “eu existo”, já que sua negação (“eu não existo”) não possui uso previsto estabelecido em nossa Gramática constituída por nossas formas de vida. Uma imagem é necessária, portanto, de acordo com Moreno (1995) porque “parece-nos não ser possível imaginar sua negação”.

Wittgenstein se esforça em mostrar que a necessidade não é a expressão de essências extralinguísticas, como por exemplo, a forma lógica, do *Tractatus*; entidades mentais correspondendo à leitura, à compreensão, ao pensamento etc.; entidades ideais como a significação, os movimentos possíveis de uma máquina ideal, os objetos matemáticos etc.; essências ou entidades autônomas que se impoem à nossa imaginação e ao nosso pensamento. A necessidade é, antes, o resultado de convenções a respeito dos usos das expressões linguísticas quando esses usos têm raízes profundas em nossas formas de vida – e quando, por razões circunstanciais e empíricas, não foram previstos usos para as expressões que lhes são contrárias. (MORENO, 1995, pp. 36-37).

O problema, portanto, não é a existência das imagens, mas o uso dogmático destas. Portar-se como se a imagem fosse o único uso possível é dar um caráter metafísico a esse uso, tornando-o independente da linguagem uma vez que ele deixa de ser encarado como convencional para ser visto como descritivo de um objeto extralinguístico. Trata-se do equívoco de reduzir a linguagem a apenas um de seus usos possíveis, a saber, o uso referencial. A terapia proposta pelo filósofo austríaco incide justamente nas imagens, buscando desfazer esse dogmatismo ao convencer o usuário da linguagem de que o uso adotado por ele é apenas um dos possíveis, mas para isso é necessário compreender que os significados não são dados por essências extralinguísticas, mas sim pela Gramática dos usos, abrindo a possibilidade de olhar para os significados dos conceitos como assentados em convenções e, assim, abandonando a crença em um uso determinado por objeto extralinguístico.

O uso dogmático das imagens gera dificuldades quando se aplica a elas o modelo referencial da linguagem, estabelecendo-se uma confusão entre os usos descritivo e normativo da linguagem. Ao não ser esclarecida essa confusão o usuário da linguagem é levado a fazer interpretações estranhas dessas imagens.

Pode acontecer, por exemplo, que conduzidos coercitivamente pela imagem mentalista do conceito de competência, professores passem a buscar transformações em sua prática docente de modo a identificar e desenvolver melhor as tais competências que estariam, segundo essa concepção dogmática do conceito, latentes nos alunos⁷. É na tentativa de desfazer essas confusões que reside a importância da terapia filosófica, que será tratada com mais detalhes adiante.

Diferentes instrumentos compõem o domínio gramatical (palavras, proposições, objetos empíricos, estados mentais, paradigmas, etc). Todos têm sua finalidade linguística a partir de convenções, o que nos impede de encará-los como fundamentos últimos, definitivos e imutáveis de significação conceitual. Isso não significa dizer que os conceitos não possuam uma estabilidade relativa, mas sim que essa estabilidade é decorrente da prática linguística, e não da existência de supostas essências metafísicas extralinguísticas.

⁷ No item 4.2 dessa dissertação está presente a descrição de competência adota pelo MEC, a saber, são descritas como “modalidades estruturais da inteligência”.

3.2.4 A terapia filosófica

A terapia filosófica não toca os fatos mas, exclusivamente, as Imagens que dirigem nosso pensamento. (MORENO, 1995, p. 12).

A terapia filosófica é um “método” de Wittgenstein cujo objetivo é o de relativizar posturas dogmáticas diante de certos usos linguísticos, possibilitando, assim, a cura do pensamento confuso. O uso dogmático de determinados conceitos da linguagem é problemático para o autor na medida em que pode acarretar em confusões do pensamento e, conseqüentemente, posturas ou relações com o mundo também problemáticas.

Por confusões do pensamento o autor coloca, em linhas gerais, a falta de compreensão de que a linguagem possui diversas funções que são estabelecidas em seu uso. Dentre as funções se destacam a normativa e a descritiva. Os problemas surgiriam, então, quando se resume a linguagem a uma de suas funções, notadamente à função referencial, tomando seus usos normativos como sendo descritivos de algo extralinguístico.

A terapia mostra que há inúmeras possibilidades de aplicação de conceitos e enunciados. O artifício utilizado pelo filósofo para realizar a autoterapia de suas teses no *Tractatus* é a própria descrição de diferentes usos, explicitando as diferentes possibilidades reais que se dão no uso concreto, e não idealizado, da linguagem. Nota-se que o pressuposto aqui é o de que a linguagem não precisa ser corrigida, pois a viabilidade de seus diferentes usos é demonstrada por suas aplicações efetivas, e mesmo imaginadas.

Assim, o filósofo não se resume à descrição de usos observáveis, mas se vale também de metáforas e usos inventados, cuja função é contribuir para relativizar a postura que recorre a modelos que direcionam o pensamento em uma única direção.

Trata-se, simplesmente, de descrever sem explicar, levando a sério os detalhes, as nuances e as diferenças; trata-se, também, de descrever usos *possíveis*, de inventá-los e descrevê-los para melhor apreciar os casos inusitados em sua especificidade; para liberar, por assim dizer, nosso olhar do hábito que desenvolvemos com os usos mais familiares. (MORENO, 2006, p. 55, grifos do autor).

As escolhas dos diferentes usos de um conceito que comporão a atividade terapêutica dependem de cada caso, e visam estabelecer novas analogias, novas formas de “ver” situações habituais ou ainda inserir em novos contextos os conceitos familiares para que, aos poucos, se quebre a percepção de uma única possibilidade de uso. Duas

estratégias gerais são empregadas nesse processo, uma é o estabelecimento de ligações intermediárias entre diferentes jogos (visão panorâmica) e outra é a descrição de diferentes aplicações de palavras num mesmo jogo (visão de detalhe). Ambas se realizam na exposição de exemplos cuja função é demonstrar relações internas de sentido. Esses exemplos, no entanto, não são escolhidos de forma a traçar limites precisos para os usos. Pelo contrário, como já foi dito, escolhe-se exemplos que possam até mesmo ampliar as experiências de uso, mobilizando a vontade do usuário da linguagem a se abrir a outras possibilidades ou, como coloca Moreno (2005), “persuadi-lo a exercitar seu olhar em outras direções até então inimaginadas.”.

Trata-se, sempre, de descrever a aplicação dogmática de jogos, através de sua contraposição a outros jogos, variando as circunstâncias e possibilidades de aplicação dos conceitos, de maneira a mostrar que o dogmatismo do uso é encobridor das possibilidades de sentido ao forçar nosso pensamento em uma única direção – vindo daí, aliás, o suposto domínio do pensamento sobre a vontade, quando, na verdade, como mostrará a terapia, é a vontade gramaticalmente cristalizada que limita o pensamento. A variação das circunstâncias de aplicação das palavras permitirá, segundo Wittgenstein, mudar o pensamento com respeito aos usos habituais dos conceitos, fazendo-nos reconhecer a natureza meramente convencional dos sentidos que, dogmaticamente, atribuímos a fundamentos extralinguísticos, inalteráveis e definitivos. (MORENO, 2005, p. 254).

A atividade terapêutica é, portanto, essencialmente descritiva, e não analítica. Não se busca empregar um método de análise capaz de desvendar um funcionamento encoberto pela aparência da prática linguística, mas apenas descrever essa prática e, assim, nos tornar mais conscientes daquilo que é, para o filósofo austríaco, tudo o que há à nossa frente, ou seja, a linguagem em seu uso. Logo não se pretende apresentar novidades, no sentido de novas formas corretas de uso ou esclarecer as incorretas. Pretende-se apenas iluminar aquilo que já está sob nossa vista, mas que é obscurecido pela força das imagens.

Procura-se assim evitar generalizações precipitadas que resultam em julgamentos ou atribuições de significado e função a conceitos que, em seu uso, não estão apropriados para os objetivos em questão. Essa postura, se não desvelada, pode gerar problemas reais graves. Essa percepção é importante quando tratamos de uma avaliação nacional que se pretende capaz de diagnosticar e propor mudanças na atividade educativa escolar em todo o país por meio de uma prova objetiva e uma matriz de referência onde aparecem descritos

os conceitos de competência e habilidade como se estes possuísem fundamentos definitivos em processos mentais.

Como exemplo de confusões geradas por uma concepção mentalista de significado, Moreno comenta a crítica de Wittgenstein à postura dogmática da teoria psicanalítica freudiana. “Esse seria o núcleo do dogmatismo em Freud: fundamentar sua teoria psicanalítica em uma mitologia de natureza filosófica e generalizar seus resultados como se fossem descrições de fatos ou de processos psicológicos.” (MORENO, 2005, p. 229). O dogmatismo reside, portanto, na generalização de teses de caráter filosófico como se fossem descrições de fatos ou processos psicológicos mensuráveis.

Um exemplo bastante esclarecedor apresentado por Wittgenstein para demonstrar que os conceitos são independentes dos objetos para sua significação é o do besouro numa caixa:

Suponhamos que cada um tivesse uma caixa e que dentro dela houvesse algo que chamamos de “besouro”. Ninguém pode olhar dentro da caixa do outro; e cada um diz que sabe o que é um besouro apenas por olhar *seu* besouro. – Poderia ser que cada um tivesse algo diferente em sua caixa. Sim, poderíamos imaginar que uma tal coisa se modificasse continuamente. – Mas, e se a palavra “besouro” tivesse um uso para essas pessoas? – Neste caso, não seria o da designação de uma coisa. A coisa na caixa não pertence, de nenhum modo, ao jogo de linguagem nem mesmo como *algo*: pois a caixa poderia também estar vazia. – Não, por meio desta coisa na caixa, pode-se ‘abreviar’; seja o que for, é suprimido.

Isto significa: quando se constrói a gramática da expressão da sensação segundo o modelo de ‘objeto e designação’, então o objeto cai fora de consideração, como irrelevante. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 107, § 293, grifos do autor).

Com seu estilo de escrita dialógica, Wittgenstein descreve uma situação hipotética onde o uso de uma palavra depende, aparentemente, de um referencial privado (a caixa), que pode ser entendida como uma alusão aos estados mentais, também privados. No entanto, o que o filósofo acaba por demonstrar com esse exemplo é que o conteúdo da caixa é irrelevante para o uso do conceito. É possível que cada um imagine um besouro diferente ou, ainda, que nem exista besouro nas caixas, no entanto todos são capazes de compreender a palavra “besouro”. Uma vez que o indivíduo tenha incorporado na Gramática os usos dessa palavra, ele é capaz de compreender o significado dado por certo conceito independentemente de sua experiência empírica com o objeto representado no momento de seu uso, bastando somente que compreenda o uso evocado naquela situação,

uso este que será compreendido pela sua incorporação à Gramática e que, por sua vez, pertence e encerra-se dentro da linguagem, constituída através de sua prática.

No caso do conceito de competência descrito nas obras de Perrenoud, o que se propõe é um novo uso desse conceito para o campo da educação estabelecendo um modelo daquilo que devemos compreender por “competências”, pressupondo-se estruturas mentais que seriam suas referências últimas, comuns a todos os indivíduos. Esta imagem que postula a existência de algo extralinguístico como fundamento último das competências leva a inúmeras confusões, dentre as quais, a ideia de que se referem a algo (o “besouro”) mensurável por provas objetivas.

De acordo com Moreno (2005), existem duas características complementares na construção de uma teoria filosófica de natureza dogmática: a idealização do objeto a ser descrito e a determinação *a priori* da forma de descrição a ser adotada (modelo). Uma consequência imediata é que o modelo idealizado só é válido para uma realidade idealizada, e já determina de antemão aquilo que deve ser firmado como correto ou ideal. A falta de compreensão dessa característica dos modelos abstratos pode levar a um uso dogmático deste, resultando numa aplicação deformada a uma realidade concreta pois esta nunca corresponderá perfeitamente ao modelo já que, como dito, este estabelece o ideal anteriormente à sua aplicação, podendo servir como base para comparação, mas não para descrição, por somente admitir aquilo que já está estabelecido. Os modelos não descrevem nada, apenas estabelecem-se como objeto de comparação para aquilo que observamos no mundo.

A aplicação do modelo sem essa compreensão poderá resultar em mais confusões do que esclarecimentos, pois terá como consequência uma infundável busca no mundo empírico de um objeto idealizado, podendo até gerar esforços no sentido de deformar a realidade para encaixá-la no modelo proposto. “Daí o passo filosoficamente perigoso que o *Tractatus* não soube evitar: tornar ideal o objeto descrito, para que pudesse corresponder ao modelo teórico da superciência que o descreve”.” (MORENO, 2005, p. 249).

O perigo desse passo é cair na ilusão de que estamos descrevendo o próprio objeto, quando na verdade permanecemos no domínio do modelo. De maneira quase tautológica atribui-se ao modelo um caráter descritivo por ele descrever com perfeição aquilo que ele mesmo estabelece como sendo o objeto perfeito.

Tractatus Logico-Philosophicus (4.5): ‘A forma geral da proposição é: isto está assim’. – Esta é uma proposição do gênero que se repete

inúmeras vezes. Acredita-se seguir sem cessar o curso da natureza, mas andamos apenas ao longo da forma através da qual a contemplamos. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 65, § 114, grifos do autor).

A terapia filosófica mostra claramente que não existe ligação causal entre a significação de conceitos e elementos extralinguísticos em teorias abstratas. Esse foi um equívoco cometido por Freud em sua teoria psicanalítica e parece estar presente na pedagogia das competências defendida por Perrenoud.

Supor que esses conceitos sejam descritivos de uma suposta capacidade latente a ser desenvolvida nos estudantes, fundamentados em processos extralinguísticos, ou ainda que possam ser precisamente descritos via listagem com ancoragem em fenômenos empíricos, pode levar a confusões nas práticas docentes e nos processos avaliativos que são orientados pelas diretrizes da matriz do Enem, como será analisado com mais profundidade no quarto capítulo dessa dissertação.

Analisar o conceito de competência na matriz do Enem, portanto, não tem como objetivo apontar erros na conceituação ou propor definições mais corretas. Trata-se de identificar possíveis confusões derivadas de uma eventual postura dogmática. Uma tal confusão num conceito central da matriz de referências do maior vestibular nacional pode acarretar num número maior de problemas do que de soluções para a educação básica do país.

4. O USO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

4.1 As competências em Perrenoud

Os programas pautados por competências configuram, em linhas gerais, objetivos para a educação e sua avaliação, portanto permeiam debates sobre as missões da escola. Se não tivermos, antes de tudo, clareza do que esperamos da escola, ou do aluno ao final de sua formação escolar, não poderemos definir objetivos ou mesmo competências com clareza. É necessário, então, levantar a questão de qual é o papel da escola. Preparar para a vida? Preparar para o futuro? Preparar para o ensino superior? Introduzir o aluno aos saberes consolidados historicamente? Se for o primeiro caso, de que vida estamos falando? Ou de que futuro? Quem decidirá?

De acordo com Perrenoud, principal inspiração para a formulação do Enem em 1998, a escola básica não só deveria preparar seus alunos para a vida, mas também deveria atuar ativamente para mitigar diferenças sociais. Assim, as matrizes por competência seriam uma forma de aproximar mais a escola desses objetivos.

A intenção das reformas atuais não seria dar prioridade àqueles que farão cursos superiores e sairão do sistema educacional com um nível de instrução elevado e um diploma que lhes abrirá as portas do mercado de trabalho e permitirá o acesso a atividades profissionais invejáveis, sendo também capazes de continuar aprendendo, ao longo da vida, em função das suas necessidades. Os alunos que deveriam receber da escola uma melhor preparação para a vida são aqueles que sairão do sistema educacional sem terem adquirido um nível de cultura suficiente para aprender com facilidade, na idade adulta, aquilo que não puderam aprender no ensino obrigatório. (PERRENOUD, 2013, p.18).

Nesse trecho fica clara uma missão da escolaridade básica para o autor, a de fornecer meios para que seus egressos sejam capazes de continuar aprendendo diante de suas necessidades cotidianas. Seria, então, construir certa autonomia no aluno para que ele se torne minimamente autônomo quanto à própria aprendizagem fora do meio escolar. Em que consiste, no entanto, essa autonomia?

Podemos inferir também outra missão da escola básica nessa colocação, a de reduzir as desigualdades sociais. Como aqueles que seguirão para o ensino superior já terão maior suporte para desenvolver sua autonomia, segundo Perrenoud, o público alvo

das reformas deve ser justamente aqueles que são “deixados de lado”, de forma a amenizar as consequências dessas diferenças ao longo de suas vidas.

Em suma, se a intenção é preparar para a vida adulta aqueles que nela entram com uma menor bagagem escolar, é necessário que se tenha a coragem de questionar o fato de alguns conhecimentos, atualmente à margem ou, até mesmo, totalmente ignorados nos programas escolares, serem mais pertinentes para aqueles que sairão da escola com 12, 15 ou 17 anos de idade do que uma parte dos conhecimentos escolares clássicos. (PERRENOUD, 2013, p.18).

Em relação a essa posição de Perrenoud quanto a função da escola, seria interessante questionar se no sistema educacional brasileiro, onde o ensino público é responsável pela formação da maior parte dos adolescentes que frequentam o ensino médio, e que apresenta problemas estruturais diversos que geram dificuldades para abarcar qualquer currículo, privar os alunos dos conhecimentos clássicos na tentativa de uma abordagem diferente, ainda que com boas intenções, pode resultar num resultado oposto ao previsto pelo autor. Privados de conhecimentos tradicionais e básicos no nosso contexto social, os alunos menos favorecidos podem acabar em condições ainda piores de ensino e, assim, perpetua-se o ciclo de exclusão social.

O sociólogo elenca em sua obra *Construir as competências desde a escola*, essa que foi base teórica importante para a primeira proposta do Enem, alguns conhecimentos que estão de fora do currículo tradicional e que deveriam substituir alguns saberes que seriam de utilidade questionável para muitos de seus alunos. São eles:

Transformar uma casa, conceber um *habitat* agrupado, criar uma associação, encontrar e seguir um regime alimentar, comprar mobília, dar a volta na Europa com pouco dinheiro, proteger-se da Aids sem encerrar-se em casa, encontrar ajuda em caso de conflito ou depressão, estar na moda sem estar alienado... (PERRENOUD, 1999, p. 75).

A discussão do conteúdo a ser ensinado não pode ser dissociada da discussão de sua função e do papel da escola. Essa discussão representa um modelo de sociedade e uma proposta de inserção nesta. Numa sociedade humanista e democrática deve-se privilegiar um certo grupo de alunos, como os que Perrenoud classifica de “menos favorecidos”, ou deve se esforçar para garantir que todos os seus egressos saiam em condições similares, pelo menos no que cabe à escola oferecer? Seria papel da escola adotar um posicionamento que diferencie de antemão seus alunos de forma a influenciar

seu futuro de diferentes maneiras? Quem decidiria essa divisão? Até que ponto a escola pode realmente, ou deve influenciar o futuro de seus alunos e mitigar as disparidades sociais? Ou, ainda, a reprodução de diferenças sociais na escola é fruto de um problema de currículo? Na realidade brasileira, onde há uma diferença evidente entre ensino público e privado, qual seria o papel de uma abordagem curricular por competências?

As reformas que se focam no desenvolvimento de competências propõem um enfoque maior nas necessidades da vida cotidiana que enfrentarão os egressos do ensino básico e nos recursos que supostamente necessitariam para superá-las do que em sua apropriação dos saberes clássicos.

Perrenoud sustenta que nossa sociedade moderna é caracterizada por um dinamismo maior em diversas instâncias sociais, como no mundo do trabalho (onde há maior mudança de emprego e, mesmo num mesmo emprego, há uma exigência maior de adaptação e inovação).

Diante da diversidade das práticas, a formação comum é, obrigatoriamente, reduzida a elementos fundamentais. Por esta razão, desde a década de 1970, a Unesco vem insistindo na necessidade de aprender a aprender, contribuindo para a evolução daquilo que poderíamos chamar de cultura do desenvolvimento. (PERRENOUD, 2013, p.30).

O conceito de “aprender a aprender” colocado pela Unesco⁸ é um conceito geral que evoca mais uma expectativa ideal do que define métodos ou mesmo objetivos concretos a serem alcançados no processo de aprendizagem. É também fruto de uma sociedade moderna onde o individualismo tende a ser valorizado diante do coletivo.

Nesse contexto social onde a sociedade é extremamente dinâmica, há uma busca incessante pela inovação e especialização cada vez mais pontual, o que acarreta numa responsabilidade cada vez maior ao indivíduo, que deverá se tornar apto a lidar com esse quadro e, assim, precisará se tornar ele mesmo “dinâmico e flexível”. Nessa conjuntura de acirrada concorrência e exigência individualizada os saberes coletivizados, representados pelas disciplinas escolares, perdem espaço e importância (pelo menos teórica) para a ideia de competências que, como apresentada em muitos projetos educacionais, focam sua finalidade no indivíduo e no desenvolvimento de suas

⁸ Ver capítulo 2, subtítulo 2.1: Final do século XX: pensando a educação e o Relatório de Delors

capacidades de lidar com o mundo, mais do que no progresso do conhecimento científico que, por sua natureza, pertence à sociedade em geral.

Para Perrenoud as reformas que estão surgindo com ênfase nas competências vêm da constatação de uma defasagem entre a vida que os jovens e adultos desenvolvem atualmente e a vida para a qual a escola se propõe preparar.

Surgem então, duas questões: de que vida estamos falando e que indivíduos queremos formar? O autor defende que esses programas deveriam partir da observação da vida prática, e não de uma concepção totalmente abstrata que fundamente os programas, como resultado da necessidade de se construir uma fundamentação *a priori*. “O sistema educacional adotou a concepção de competência como mobilização de um conjunto de recursos, insistindo em definir, primeiramente, os recursos, em vez de tentar saber quais serão os problemas que os futuros adultos deverão enfrentar.”. (PERRENOUD, 2013, p.26). Sua solução para esse problema seria então uma pesquisa empírica, conduzida prioritariamente por sociólogos, e que resultasse em uma listagem de situações concretas as quais os alunos estarão provavelmente sujeitos no futuro.

Portanto, para identificar os saberes necessários para a vida, seria necessário fazer um inventário das situações em que os seres humanos precisam de conhecimentos para agir racionalmente e, desta forma, ter condições de explicitar tais conhecimentos, antes de se questionar quanto à necessidade de inseri-los, total ou parcialmente, nos programas escolares. (PERRENOUD, 2013, p. 36).

No entanto, seria papel do sociólogo, sustentado por eventuais dados empíricos, definir quais situações os egressos do ensino básico irão enfrentar em um mundo que nem sequer se realizou ainda?

A postura cientificista por parte de alguns pesquisadores no campo da educação foi criticada por Azanha em suas reflexões sobre a pesquisa educacional de cunho tecnicista:

[...] o desenvolvimento da ciência não produziu diretamente tecnologias educacionais, mas influenciou de modo profundo na mentalidade dos educadores, despertando neles uma exacerbada atitude pró-ciência e um persistente esforço de racionalizar a educação a partir de resultados científicos. Sem uma fundamentação científica não se concebe a eficiência e nem sequer a viabilidade da ação educativa. É fácil imaginar as possíveis distorções dessa mentalidade cientificizada, mas não científica, a fazer as mais extravagantes ilações para o âmbito da educação a partir do que se supõe sejam conquistas definitivas da ciência. (AZANHA, 1978, p. 11).

Como desenvolveremos adiante, para além de uma atitude cientificista, temos também na posição de Perrenoud uma dificuldade conceitual, pois a variedade de situações que são vividas pela população em geral é tão grande quanto os modelos possíveis de serem criados para agrupar e significar essas situações. Essa questão é ainda mais complexa por se tratar do ensino básico, obrigatório no Brasil, onde a maioria dos cidadãos terão passagem, em meio a uma variedade enorme de condições materiais e sociais, e de formação extraescolar, num mesmo “sistema”. É importante ressaltar que a escola não é a única instância que participa da educação dos jovens durante essa fase de suas vidas, e há limites éticos que indicam até onde a escola deve interferir em outros tipos de educação, como a familiar, ou religiosa.

Segundo Perrenoud, diante da dificuldade de se escolher uma lista de competências que a escola deverá construir em seus alunos, os projetos educacionais pautados pelas competências recorrem a uma classificação abrangente das grandes áreas de conhecimento ou relações humanas, sem especificar mais precisamente seus conceitos ou seus limites.

Na prática cotidiana, os atores da área de educação, como não poderia deixar de ser, acabam por adotar uma interpretação própria dos conceitos institucionalizados. Assim como já foi apresentado quanto à formação de conceitos e o caráter social da linguagem em Wittgenstein sabemos, como admite o próprio Perrenoud, que:

[...] os conceitos que organizam a educação estão sempre ligados a uma história e a uma cultura nacional, as quais, por sua vez, fazem parte de um espaço linguístico em que as palavras utilizadas para dar nome à ação educativa, às aprendizagens e aos objetivos não têm, precisamente, o mesmo sentido em outros espaços linguísticos. (PERRENOUD, 2013, p. 40).

Aqui o autor utiliza a expressão “espaços linguísticos” de forma similar aos “jogos de linguagem” de Wittgenstein, nos levando a entender que os conceitos estão inseridos, e são inseparáveis, de uma série de práticas que os significam e participam da incorporação destes pelos sujeitos envolvidos.

Perrenoud ainda observa, em sua obra mais recente, que:

[...] cada um dá à noção de conhecimento, de competência e de habilidade um sentido arraigado na sua própria experiência de mundo e na sua ‘teoria espontânea’ das relações entre a mente e a ação. Cada

palavra tem conotações filosóficas, ideológicas e, até mesmo, teológicas que agradam ou desagradam em função dos sistemas de valores e de crenças das pessoas e dos grupos. (2013, pp. 40-41).

Vale ressaltar que, como podemos concluir das reflexões de Wittgenstein, essa “interpretação própria” dos atores da educação não é completamente individualizada, mas faz parte de formas de vida em que esses conceitos adquirem diferentes conotações, nas quais também estão inseridos esses atores e que também influenciam suas interpretações. Apesar de Perrenoud admitir sistemas de valores e crenças nas interpretações de significados, ele alude a teorias espontâneas dos sujeitos que parecem prescindir de qualquer mediação entre pensamento e ação, contrariando em certa medida o que acabara de afirmar sobre os “espaços linguísticos” ou, ainda que os afirmando, dá relevância a processos subjetivos para a significação das palavras competência e habilidade, em um texto mais recente⁹.

Entretanto, diante das demandas por uma precisão maior do conceito de competência em sua proposta pedagógica, o autor adota a seguinte definição: “desenvolver um agir competente, é ‘sair-se bem’, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz as situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido da nossa vida, etc.” (2013, p. 42). Nota-se que, mesmo com o esforço da precisão, trata-se de apoiar a definição em outros conceitos vagos como “forma honrosa”, “ética”, “eficaz”, e ainda mais genéricos como “felicidade” e “sentido da nossa vida”, atribuindo um caráter bastante subjetivo a uma definição que propõe cunhar uma proposta pedagógica social.

Mesmo tendo Perrenoud apresentado uma definição para o conceito de competência, esta permanece sendo problemática uma vez que as situações que enfrentarão esses jovens não envolvem somente suas capacidades pessoais, mas seu sucesso depende também das possibilidades de cada situação. O próprio Perrenoud nos traz um exemplo para ilustrar essa questão:

A pessoa se encontra na parte superior de uma pista de esqui alpino, com a intenção de esquiar. A pista é muito íngreme e a neve está dura. O céu está nublado e há pouca luminosidade. Qual é a situação em que essa pessoa se encontra?

1. Uma situação impossível para um esquiador principiante.
2. Uma situação suicida para um esquiador com pouca experiência que se arrisque a esquiar.

⁹ Perrenoud, em suas primeiras obras, não propunha uma precisão conceitual pro conceito de competência, mas esse é um esforço presente em suas obras mais recentes.

3. Uma situação perigosa para um esquiador experiente, mas amador, que tente fazê-lo.
4. Uma situação de desafio para um esquiador muito experiente, mas amador.
5. Uma situação de treinamento para um esquiador profissional. (MASCOTRA; MEDZO apud PERRENOUD, 2013, p. 43).

Para estruturar uma matriz da educação baseado em competências, e que se fundamentaria nas experiências para as quais devemos estar preparados, seria necessário levar em consideração tanto as próprias capacidades do indivíduo quanto as possibilidades do meio em que a ação ocorre.

Esse é, portanto, mais um fator que dificulta a estruturação de uma matriz educacional que se pautar pelo desenvolvimento de competências e que se proponha ser minimamente efetiva, e não meramente conceitual. É também um fato que traz dificuldades quando uma prova propõe avaliar competências, como o caso do Enem, mas não é capaz de levar em consideração diferentes situações, o que seria necessário de acordo com o pressuposto apresentado pelo sociólogo de que o sucesso numa ação depende da situação enfrentada. Como a competência é posta como uma espécie de promessa de desempenho (quem é competente é capaz de “sair-se bem” numa atividade) mas, como vimos, o desempenho não depende somente dos recursos de quem realiza a ação, mas também das condições da situação em que ela se dá. Essa é, claramente, uma questão que devemos ter em mente se quisermos investigar os limites de possibilidade reais de avaliação de competências no âmbito de uma só avaliação, com parâmetros padronizados e que atua em diferentes estados brasileiros, abarcando diferentes realidades sociais e, mais pontualmente, diferentes condições de realização da prova.

Ainda outra questão basilar quanto à conceitualização de competência proposta por Perrenoud é sua distinção quanto aos tipos de “saberes”. De maneira genérica o autor propõe que os saberes são a base a partir da qual se estruturam as habilidades. E aqui surge ainda outra distinção, formando um conjunto de três conceitos interligados: saberes, habilidades e competências.

Habilidades são apresentadas por Perrenoud como “domínio de uma operação específica que, sozinha, não seria suficiente para enfrentar um conjunto de parâmetros a serem geridos” (2013, p. 49). Ela se distinguiria da competência, então, porque essa última se referiria a um domínio global, que permite sucesso na ação como um todo. Num esforço para delimitar mais precisamente os conceitos, o autor classifica os saberes e as

habilidades como recursos do indivíduo para formar suas competências, e chama a atenção para possíveis confusões em suas classificações:

O importante é não confundir uma habilidade com a competência que a mobiliza, mesmo quando essa habilidade constitui um recurso fundamental, inclusive quando ela dá nome à tarefa, à situação ou à própria competência. Por exemplo, ‘resumir uma conversa’ (oralmente ou por escrito) exige uma habilidade em termos de redução do ‘texto’, de condensação e de síntese. Porém, a competência consiste, simultaneamente, em fazer justiça às contribuições de cada uma das pessoas envolvidas, em não magoar ninguém, em abordar os elementos de consenso, em deixar de lado os episódios que fogem ao tema e em elaborar uma sequência. Mas tais habilidades não dão nome à competência, a qual, de certo modo, é reduzida à capacidade técnica de condensar informações. (PERRENOUD, 2013, p. 70).

Mesmo com esse esforço, no entanto, percebe-se que a conceitualização não consegue escapar de certa vagueza, contrariando a proposta do sociólogo de delimitação conceitual, ao colocar como se fosse visível claramente a diferença entre situações globais e específicas diante dos exemplos citados (“redução de texto”, “síntese”, “não magoar ninguém”, “abordar os elementos de consenso” e “fazer justiça às contribuições de cada uma das pessoas envolvidas”, todas classificações bastante genéricas e diversificadas em seu significado conceitual).

Outra complicação resultante desse esforço de precisão conceitual é uma interpolação que fica evidente quando o autor aceita chamar as habilidades também de “saberes processuais”, afirmando sua proximidade com a ideia de saberes tradicionais. Essa comunicação entre estes conceitos não é inesperada na medida em que as habilidades que temos e os conhecimentos que os fundamentam não são dissociáveis senão por uma questão de significação. Mas o problema se estende quando o autor também classifica, em certo momento, as competências como “saberes processuais” e admite que a questão da escala (habilidade para operações específicas e competências para operações globais) é completamente arbitrária, como no seguinte trecho:

Seja qual for a teoria adotada, é necessário aceitar a ideia de que uma competência pode também funcionar como um recurso a serviço de uma competência mais global. A partir do momento em que as ações humanas são consideradas como ‘bonecas russas’, encaixadas umas nas outras, é evidente que, em alguns casos, um mesmo saber processual funcionará como uma competência completa e, em outros casos, como um recurso mobilizado por uma competência mais complexa. (PERRENOUD, 2013, p. 49).

Esse parágrafo quase desconstrói todo o esforço anterior de definir mais precisamente uma diferença entre saberes, habilidades e competências, já que relativiza seus usos e admite um intercâmbio entre esses usos para as mesmas situações, como ora apresentar a relação operação específica/operação global para diferenciar habilidade de competência e ora apresentar a mesma dicotomia de operações, mas para diferenciar competências mais simples e mais complexas.

Nesse ponto acredito que Wittgenstein pode nos trazer uma posição mais esclarecedora. Segundo suas reflexões, “simples” ou “complexo” só aparece como tal quando algo é significado dessa forma (em oposição a um essencialismo conceitual). Sendo assim, ancorar-se numa concepção de “simples” e “complexo” é arriscado por gerar outra dificuldade, a saber, a de estabelecer o que seriam competências simples e competências complexas.

A dificuldade de conceituar “competência” segue na obra do autor quando, após apresentar como possível definição a “capacidade de sair-se bem”, ele a relativiza da seguinte forma: “Uma pessoa desprovida de uma competência necessária não estará, automaticamente, impotente para dominar a situação; graças à sua inteligência e a conhecimentos gerais, ela poderá tentar encontrar uma solução.” (PERRENOUD, 2013, p. 51). Vemos que ora a definição passa pelos recursos que o indivíduo possui, ora pela capacidade de mobilização de recursos, ora pela capacidade de sucesso e, nessa passagem, mesmo o sucesso não é expressão de um agir competente. Essa última posição apresenta, inclusive, uma contradição que, como dito, contribui mais para confusões do que para esclarecimentos.

Como se não bastasse essa grande variedade de definições, nessa afirmação o autor utiliza os conceitos de “inteligência” ou de “conhecimentos gerais” como recursos que não mais caracterizam uma “competência necessária”, mesmo que sejam recursos do indivíduo mobilizados para alcançar o sucesso na ação. Fica claro aqui que há uma grande variação e liberdade de significação de todos esses conceitos, o que pode ser problemático por gerar mais dúvidas do que esclarecimentos diante da proposta do próprio autor de delimitar precisamente o significado de um conceito basilar em sua proposta pedagógica.

Similar à ideia de “semelhanças de família” de Wittgenstein, o autor propõe o conceito de “família de situações”, na tentativa de direcionar o foco dos documentos referenciais às práticas e não a idealizações das competências. Uma família de situações

seria, então, um conjunto destas que se agrupam pela similaridade dos recursos necessários para seu enfrentamento, de modo geral.

Dizer que uma competência se refere sempre, explícita ou implicitamente, a uma ‘família’ de tarefas ou, de modo global, de situações que possuem uma mesma estrutura não explica como são constituídas essas ‘famílias’. Ora, sem uma resposta clara e estável para essa questão, não é possível construir um referencial de competências satisfatório. Efetivamente, cada item de um referencial deverá remeter a uma ‘família’ de tarefas que a competência enunciada tornará realizáveis ou de situações que ela tornará controláveis. (PERRENOUD, 2013, p. 53).

Apesar da semelhança entre os conceitos de “semelhanças de família” e “família de situações”, diferente de Wittgenstein que somente descreve as regras a partir das quais se formam os jogos de linguagem, Perrenoud busca explicar como são constituídas essas “famílias”. Enquanto no filósofo da linguagem a ideia de semelhanças de família tem como objetivo esclarecer a formação de significados através de uma prática diversificada, sem atrelar um significado mais correto a um uso específico, em Perrenoud as “famílias de situações” seriam um ponto de partida para a construção de um referencial empírico de competências, ou seja, a descrição dessas situações deveria tornar mais precisas as definições das competências a elas relacionadas. Essa diferença de postura é fundamental uma vez que a crença numa “resposta clara e estável” acaba por levar o sociólogo a uma postura dogmática, adotando um referencial extralinguístico para sustentar um conceito psicológico, cuja gramática independe do empírico ou de supostos processos mentais (“o besouro na caixa”). Como Perrenoud (1999) colocou, “encontrar ajuda em caso de conflito ou depressão, estar na moda sem estar alienado”, são exemplos de situações que deveriam fundamentar a descrição de competências, no entanto parece-lhe escapar que as situações que serão consideradas conflituosas, ou ainda aquilo que é considerado “moda”, dependem do estabelecimento do significado dos conceitos de conflito e moda respectivamente, portanto é o conceito que permite a atribuição de sentido a situações, e não o inverso.

Nessa passagem podemos verificar que mesmo mudando-se o foco de uma idealização das competências para sua ancoragem em situações práticas onde elas supostamente se manifestariam, ainda persiste o problema de uma descrição suficientemente clara e abrangente para que os documentos de referência possam ter algum valor prático. A tentativa de agrupar em famílias de situações é justamente uma

forma de lidar com a infinita variedade de situações possíveis, se tomadas individualmente em suas especificidades. Assim, para o autor, o esforço deveria ser em identificar e delimitar as semelhanças que dariam identidade a uma mesma “família”.

Essa mudança de foco, no entanto, não resolve algumas dificuldades também presentes na tentativa de conceituação puramente abstrata. Ou seja, a proposta não deixa de ser subjetiva, assim como o exercício de abstração que pretende confrontar. Isso se dá, como afirmou o próprio Perrenoud, porque o julgamento das situações, de suas similaridades e das competências envolvidas será sempre um processo particular mas, como já foi esclarecido e afastando-se do subjetivismo do autor, o significado é construído coletivamente na prática pública da linguagem e torna-se independente do objeto empírico ao qual faz referência. Portanto mesmo que se formule as tais “famílias de situações” a partir de situações concretas, as competências envolvidas ainda seriam fruto de convenções e não a descrição de uma realidade empírica precisamente representada pelo conceito.

Perrenoud parece consciente da arbitrariedade do exercício de agrupamento e classificação das situações a partir de suas semelhanças, como exposto no trecho seguinte:

Poderíamos dizer que um conjunto de situações constitui uma família se o ator puder enfrentar cada uma dessas situações com a ajuda de uma única competência.

[...] Porém, nenhum raciocínio puramente lógico ou teórico poderia validar a existência de uma competência única. Somente observações empíricas permitiriam estabelecer a semelhança dos processos e dos recursos. Não é porque conceitualizamos e denominamos da mesma maneira as situações e as respectivas ações (‘gerir situações de conflito entre pessoas’), que temos o direito de agrupá-las numa ‘família’ que remete a uma única competência. A pertença das ações a uma mesma classe lógica não garante a existência de uma competência única. (PERRENOUD, 2013, p. 55).

Nessa passagem o sociólogo parece acreditar que as observações empíricas seriam esclarecedoras por si mesmas e capazes de eliminar a arbitrariedade da abordagem puramente abstrata. Como vimos em Wittgenstein, no entanto, mesmo a forma como buscamos ou identificamos dados empíricos dependem de modelos assimilados previamente, e que são fruto de convenções e não derivados da observação empírica. Russell Hanson também nos esclarece que “[...] observações e interpretações são inseparáveis – Não apenas no sentido de que nunca se manifestam separadamente, mas

no sentido de que é inconcebível manifestar-se qualquer das partes sem a outra.”. (HANSON, 1975). E exemplifica:

O físico e a criança observam a mesma coisa, quando olham para o tubo de raios X? Sim e não. Sim – têm consciência visual do mesmo objeto. Não – o modo como têm essa consciência é profundamente diverso. Ver não é apenas ter uma experiência visual; é também o modo como se tem essa experiência. Isso não quer dizer que o físico esteja empenhado em atividades intelectuais, ausentes no caso da criança; isso pode ocorrer ou não. Ambos simplesmente vêem o que está adiante deles. A criança apreende precisamente os mesmos dados óticos – mas pode não estar observando coisa alguma em particular. (HANSON, 1975).

Portanto a empiria de uma listagem de situações não estaria livre da arbitrariedade do estabelecimento de semelhanças. Mesmo diante dessa dificuldade, no entanto, não podemos ignorar a necessidade de se formular documentos de referência pelos governos, principalmente em países, como o Brasil, onde o ensino básico é obrigatório e há uma avaliação instituída que propõe, dentre outras finalidades, avaliar a qualidade da educação em todo o país usando como parâmetro uma matriz de referência. Dessa forma a terapia filosófica dos diferentes usos de um conceito, como o de competência, pode auxiliar a evitar uma postura dogmática que poderia levar a diversas consequências nefastas (algumas possibilidades serão destacadas no final desse capítulo). O Enem, por exemplo, propõe ser capaz de avaliar a qualidade da educação brasileira, em todo o país, baseando-se numa matriz por competências. É problemático se focar num único modelo pedagógico que se apresenta como suficientemente objetivo para gerar a matriz norteadora das questões de uma prova ou de práticas pedagógicas, como foi o caso do primeiro formato do Enem. O modelo mais recente é menos pretensioso nesse sentido, adotando os saberes como fundamento de suas questões, mas mantém sua matriz de referência atrelada ao conceito de competência e ainda expande o número delas (como veremos adiante).

Perrenoud, aparentemente num esforço para justificar-se diante de críticas ou questionamentos sobre a falta de clareza do conceito de competência que propõe, ainda que se faça o levantamento das “famílias de situações”, relaciona a insatisfação de alguns com sua proposta de listagem à subjetividade dos atores envolvidos:

Acontece que uma ‘família’ de situações, da forma que ela está associada a uma competência enunciada num referencial ou numa lista de objetivos de formação, é um conjunto que coincide apenas de modo aproximado com a maneira segundo a qual cada indivíduo classifica as situações. É uma espécie de meio-termo, de construção que vale para

um sujeito ‘médio’, que poderíamos chamar de sujeito epistêmico. Seria difícil fazer de outro modo, por isso não podemos nos surpreender com o fato de nenhum referencial satisfazer realmente os atores envolvidos, pois eles não encontram, nesses referenciais, uma parcela ou totalidade da sua própria construção do mundo. (PERRENOUD, 2013, p. 56).

No entanto, segundo uma visão wittgensteiniana, apesar de cada indivíduo ter sua subjetividade, ela é fundamentada em aspectos coletivos. Os jogos de linguagem aos quais somos introduzidos, as formas de vida que desenvolvemos e as significações que construímos não são processos meramente subjetivos, mas sim ancoradas em visões de mundo coletivas que permitem, dentre outras consequências, a comunicação e o entendimento entre diferentes participantes, podendo-se falar em uma *intersubjetividade*¹⁰. Dessa forma a não correspondência exata entre uma terminologia oficial e outra individual não é impedimento para a compreensão de um conceito oficial que está inserido em uma complexa estrutura social da qual também faz parte o indivíduo.

Outro problema apontado pelo sociólogo à efetividade de programas pautados nas competências é a confusão entre os conceitos de “saberes” e “competências”, onde a distinção não estaria suficientemente clara. Isso porque até poucas décadas atrás nem se questionava a centralidade dos saberes na escola e, sendo assim, as avaliações tinham um caráter de conferência de saberes, onde era exigido que o aluno “simplesmente” apresentasse os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos. É justamente esse paradigma que provas como o Enem tentam mudar ao estabelecer uma matriz por competências. Porém, segundo uma leitura wittgensteiniana, a vivência e o treinamento nesses saberes coletivos são condição necessária para formar a base epistemológica sobre a qual o indivíduo se tornará capaz de agir, ou mesmo criticar esses mesmos saberes. Somente tendo se apropriado desses saberes que o indivíduo se torna apto para agir a partir deles, e a forma como se dá essa apropriação, as relações estabelecidas diante da situação particular em que isso ocorre, é que instituem os significados e as diferentes posturas diante desses saberes. Ou seja, as chamadas competências são reflexo da aquisição desses saberes e não de ensinamentos específicos que desenvolveriam supostas capacidades ou entidades cognitivas nos alunos.

É importante ressaltar que, além de propor avaliar uma série de dados sobre os alunos egressos do ensino médio, o Enem propõe ser referência conceitual para mudanças

¹⁰ O conceito de intersubjetividade é tratado por Moreno em seu artigo *Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade*, publicado na coletânea *Natureza Humana*.

na própria estrutura da educação básica brasileira, como ficou explícito no seguinte trecho da *Revista do Enem*, publicação oficial do MEC:

Ao demonstrar de maneira bem prática como se desenvolvem a construção de competências e habilidades e o trabalho contextualizado e interdisciplinar, o Enem facilita a compreensão dos novos parâmetros curriculares e se torna mais um subsídio à formação continuada dos professores.

[...] Por tudo isso, recomendamos que os professores usem e abusem do Enem. Estudem seus princípios, analisem as provas dos exames anteriores e exercitem-se com seus alunos na resolução dos problemas propostos. Descobrir o que está por trás de cada questão de uma prova do Enem é abrir várias possibilidades para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais significativas e estimulantes para alunos e professores do ensino médio. (R. L. B. FILHO, 2001 apud AZANHA, 2006c, p. 159).

Com a reforma do ensino médio aprovada em 2017, a matriz de referência da prova passa a ser a inspiração oficial para uma nova estrutura, organização e entendimento dessa etapa do ensino obrigatório no país.

De qualquer forma, segundo Azanha, antes de propor qualquer medida, é imprescindível que se tenha clareza do papel da escola e dos conteúdos transmitidos:

1. *A busca da eficiência no ensino não pode reduzir-se à busca de uma utilidade imediata.*

Em qualquer nível de ensino escolar há objetivos somente alcançáveis a longo prazo. Às vezes eles só serão atingidos após o término do período de escolaridade. Trata-se daquilo que Michael Polanyi chamou de ‘objetivos não comportamentais’, isto é, não observáveis nas respostas a questões de uma prova ou de um outro trabalho escolar. Pense-se, por exemplo, na capacidade de conviver democraticamente em situações não escolares, de exercer senso crítico em situações profissionais, de ser solidário em lutas e aflições alheias, etc. (AZANHA, 2006b, p. 148).

Convém, portanto, se perguntar se competências como “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” (BRASIL, 2019) não estão entre os objetivos alcançáveis a longo prazo, não observáveis nas respostas de uma prova objetiva.

Ter clareza do papel social da escola possibilitaria caminhar na discussão, mas não resolver outros problemas subsequentes. Não é possível avaliar ainda como a nova proposta se materializará nas grades curriculares tanto das escolas privadas como das públicas. É possível, por exemplo, que o ensino médio técnico acabe por ser adotado

principalmente no ensino público, justamente onde estão os alunos com acesso a uma educação já problemática, alimentando a já consolidada diferença de ensino ofertada entre as duas instâncias (pública e privada) e contribuindo, assim, para a manutenção e até aprofundamento das diferenças sociais, consequência contrária a um projeto democrático de ensino que busque fornecer condições equiparadas de formação para seus cidadãos.

Outro problema de uma reestruturação conceitual da matriz educacional que se pretende efetiva é a forma como é passada para os professores, onde ela será realizada na prática. Como vimos, a proposta inicial passava por ter no Enem um exemplo concreto dos novos objetivos para a educação. Dessa forma a simples retomada da prova em sala seria suficiente para provocar mudanças significativas na estrutura de ensino consolidada. Esse não parece, no entanto, ser o caso da proposta mais atual do Enem. No entanto mantém-se a postura de que a prova seja suficiente para avaliar a qualidade do ensino e, assim, acabe estruturando os objetivos educacionais. Não há, porém, nenhuma proposta específica de formação para os docentes que abarque esse novo paradigma.

Numa sociedade de mudanças mais rápidas, surge um conceito de educação que prioriza o aluno competente em detrimento do aluno que domina conhecimentos mais aprofundados em certos corpos teóricos. Esse novo uso do conceito de competência trazido para o campo da educação, no entanto, não parece ser realmente revolucionário. Assim como no mundo do trabalho, esse novo paradigma da educação por demasiadas vezes parece ser novidade somente na forma como significamos realidades pedagógicas bastante semelhantes, quando não idênticas, às já existentes. O fato de um trabalhador ter mais consciência hoje da multiplicidade ou complexidade de suas tarefas não significa, necessariamente, que antes estas eram simples, assim como introduzir novos conceitos que descrevem as capacidades desenvolvidas pelos alunos nas escolas não significa, necessariamente, que a diversidade das práticas vigentes não as desenvolvesse há tempos.

Numa estrutura onde a educação básica é aceita e reafirmada a todo momento como direito universal e, no caso do Brasil, é também obrigatória e garantida pelo Estado, não podemos negar que é preciso regulação e avaliação dos parâmetros propostos, inclusive como forma de prestação de contas à sociedade.

Porém, como vimos, é inevitável que se trace objetivos para a educação. É preciso então tomar alguns cuidados na hora de se traçar objetivos para a educação, e esse é um cuidado que permeia especialmente a questão das avaliações nacionais e internacionais, uma vez que sua proposta é justamente avaliar o quão próximo dos objetivos os alunos estão.

A confusão entre competências e objetivos se aprofunda, portanto, quando se confunde parte dos objetivos (conhecimentos, habilidades e atitudes visados) com competências. Ou seja, mesmo levando em consideração a importância do esforço de definição conceitual proposto por Perrenoud, é preciso também compreender que na escola básica existem transformações no aluno que estão fora da capacidade de mensuração, como exposto anteriormente.

E, aqui, vale frisar novamente a importância do professor no processo. Tanto a autonomia quanto a formação aprofundada desse profissional são essenciais para qualquer mudança significativa na estrutura educacional, pois é na sua ação diária em sala de aula que se materializa, em maior ou menor grau, as propostas teóricas de ensino e aprendizagem. Ainda que as transformações nas concepções e práticas da educação sejam inevitáveis, inclusive desejáveis, a falta de participação nas novas propostas de reforma educacional de diversos atores e instâncias envolvidos no processo pode resultar em consequências adversas e distantes das desejadas inicialmente.

4.2 As competências na matriz de referência do Enem

O sítio eletrônico do Inep define as matrizes de referência da seguinte forma:

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (BRASIL, 2019).

As competências que configuram as matrizes de referência são, portanto, apresentadas como objetivos a serem alcançados pela educação, e são vistas como de suma importância para avaliações na medida em que indicam “habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização” (BRASIL, Op. cit.) e orientam a elaboração das questões. No que toca às relações entre competências e habilidades especificamente, o Inep as havia definido nos anos iniciais de aplicação do Enem nos seguintes termos:

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer [...].

[...] Habilidades são especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio de ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2001 apud AZANHA, 2006c, p. 164).

Nessa descrição conceitual de “competências” e “habilidades” da proposta inicial do Enem fica clara a influência de Perrenoud e sua hierarquização conceitual, onde as habilidades aparecem como manifestações específicas e pontuais, ou o “saber fazer”, decorrentes de competências gerais desenvolvidas no indivíduo.

Assim como na hierarquização conceitual, o Inep se inspira no mentalismo de Perrenoud ao afirmar que as competências são “modalidades estruturais da inteligência”, representando “ações e operações” gerais, fixas ou definíveis, essenciais em caráter, passíveis de serem determinadas, identificadas e avaliadas por uma prova objetiva. São como estruturas latentes do indivíduo que podem ser desenvolvidas segundo certas fórmulas independentemente das condições em que efetivamente se realizará num dado futuro hipotético.

Com inspiração wittgensteiniana, nos lembra Azanha:

Definições são explicitações de significados de palavras, termos, símbolos *num* determinado contexto. Nesse sentido restrito, definições devem ser avaliadas pela função ou propósito a que visam no contexto considerado. [...] Não há, pois, *definições reais* que captam a essência do objeto visado, isto é, que sejam absoluta e universalmente verdadeiras. (AZANHA, 2006c, p. 164).

E completa:

A referência, no caso das competências, a ‘modalidades estruturais da inteligência’, é irrelevante do ponto de vista científico, pois é óbvio que no contexto, essa referência não se vincula a nenhuma teoria explícita de inteligência no corpo da psicologia. Trata-se apenas de encaminhar, aliás, confusamente, um propósito para o ensino. É, pois, em termos dos programas práticos que pretendem veicular que essas definições devem ser avaliadas. (AZANHA, 2006c, p. 165).

Wittgenstein já nos alertou sobre as confusões conceituais às quais estamos sujeitos por adotarmos uma postura dogmática diante de um conceito. Esse parece ser o caso do Enem quando adota de maneira pouco crítica e bastante afirmativa uma concepção mentalista de competências. Essa confusão pode ser ainda mais danosa na

medida em que se propõe, através dela, uma reforma em todo um sistema de ensino, sem se aprofundar nos problemas do sistema criticado e nem nas práticas já bem-sucedidas presentes em escolas brasileiras.

John Dewey, teórico da educação, foi um autor que influenciou diversos programas do movimento de reforma chamado de “escola nova”. Quando viu a forma como se materializou algumas práticas inspiradas em seus textos, se viu na necessidade de fazer uma crítica a esses programas que, segundo o autor, haviam desfigurado sua proposta.

Não será demais lembrar que uma filosofia da educação que professe basear-se apenas na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la? (DEWEY, 1979 apud AZANHA, 2006c, p. 166).

Esse parece ser o caso da matriz do Enem ao adotar sem profundo exame crítico o conceito de competência, assim como o movimento da escola nova adotou o conceito de liberdade.

Essa postura dogmática é ainda mais preocupante quando levamos em consideração o quadro da educação pública brasileira, onde a maior parte dos alunos obtém sua formação básica. Diante da falta de estrutura e condições básicas para o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico, uma proposta dogmática colocada nesses termos pode afastar ainda mais o professor do ensino de conteúdos básicos e essenciais para a introdução do aluno a uma sociedade já estabelecida, diminuindo assim seu repertório de conhecimentos que possam fundamentar possibilidades de entendimento e ação nessa sociedade, garantindo o mínimo de autonomia ao sujeito.

Na *Revista do Enem*, e em outros textos oficiais, a palavra ‘competência’ corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequência educacionais porque, em alguns textos, ‘competências’ são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e médio) devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se competente em matemática pelo

desenvolvimento de uma ‘coisa’ que se chama ‘competência matemática’ distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais da matemática. (AZANHA, 2006c, p. 167).

As competências, ou habilidades, como descritas na matriz do Enem, são em linhas gerais a capacidade do indivíduo de identificar situações e agir diante das circunstâncias presentes, articulando conhecimentos e capacidades adquiridos ao longo de sua educação.

No entanto, segundo Wittgenstein, trata-se da inserção do sujeito em formas de vida características através do treinamento em seguir as regras que constituem essas formas. É a introdução do aluno a um mundo que o antecede, e que já possui certa configuração definida por regras consensuais. Faz parte desse mundo o corpo de conhecimento que é passado no currículo escolar, fundamental para qualquer possibilidade de seu entendimento. Somente essa inserção é capaz de tornar o sujeito minimamente autônomo, tornando-o capaz de interagir com a realidade que o cerca e que cabe a ele construir e reconstruir no futuro. “[...] sem conhecimento objetivo da realidade, não se pode vê-la criticamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica na escola deve levar em conta, preliminarmente, a própria valorização dos conhecimentos objetivos [...]”. (PARO, 1986, p. 154).

Esse “substrato” de conhecimentos objetivos, ou os saberes tradicionais das disciplinas escolares, é fundamental para que exista a possibilidade, a partir deles, de se desenvolver posturas críticas, auto reflexivas, ou mesmo a autonomia no aluno que permitirá que ele “seja competente” nos termos da matriz do Enem, ou seja, se torne capaz de analisar, compreender e responder a situações futuras em que possa se encontrar envolvido, sem que se tenha que prever ou pré-determinar quais serão estas (como a proposta de Perrenoud de listagem das experiências a serem vividas pelos estudantes, a ser realizada por sociólogos). Sem essa apropriação mínima corre-se o risco de formar um indivíduo incapaz de solucionar conflitos que venha a experimentar, ou mesmo agir significativamente em diversas situações.

Como consequência de uma ênfase no desenvolvimento de competências temos a perpetuação de um quadro de desigualdades onde aqueles com condições de frequentar escolas particulares saem, em geral, mais preparados para ingressar no ensino superior e continuar sua formação, inclusive via Enem, uma vez que estes alunos normalmente possuem mais formas de acesso aos conteúdos formais (como aulas particulares, cursinhos pré-vestibular e atividades extracurriculares), enquanto estudantes de escola

pública permanecem, via de regra, sem condições de continuar sua formação, restringindo sua entrada no mercado de trabalho a profissões de menor remuneração, perpetuando o ciclo de desigualdade.

O exemplo dos tópicos fundamentais da matemática, citado por Azanha, pode ser esclarecedor dessa relação entre conhecimento e competência. Há, na matriz de referências do Enem, a seguinte competência em “Matemática e suas Tecnologias”: “Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem”. Nessa mesma matriz é listado como conhecimento curricular matemático: “**Conhecimentos numéricos:** operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem.”. Percebe-se, por esse exemplo, que não fica clara a distinção entre a competência e o conhecimento curricular. O aprendizado do conhecimento já envolve a compreensão de seu uso de acordo com regras e padrões estabelecidos, portanto surge o questionamento da necessidade, ou mesmo efetividade, da distinção conceitual entre conhecimento e competência proposta pela matriz nesse caso.

Podemos encontrar exemplos similares em outras áreas do conhecimento, como o exemplo seguinte presente na matriz referente às Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Temos, na matriz, a seguinte competência: “**Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.**” (BRASIL, 2019). Esta se relaciona à seguinte habilidade: “**H20** – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.” (BRASIL, 2019). E, no anexo referente ao conteúdo curricular, temos: “**Fenômenos Elétricos e Magnéticos** - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos. Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos.” (BRASIL, 2019). Percebe-se que a competência se trata de apropriar-se de conhecimentos da física, o que não se difere do entendimento comum de aprender o conteúdo da física. Temos também a descrição de uma habilidade que remete ao próprio aprendizado do currículo,

pois para aprender sobre carga e corrente elétrica, potencial elétrico ou ainda a Lei de Coulomb, é preciso caracterizar as causas ou efeitos dos movimentos de partículas.

Em relação à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, podemos encontrar o seguinte conteúdo: **“Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.” (BRASIL, 2019). Esse conteúdo se associa à **“Competência de área 4 – compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.”** (BRASIL, 2019). A essa competência estão associadas as seguintes habilidades: **“H12** - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.”; **“H13** – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceito.” e **“H14** – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos”. (BRASIL, 2019). Mais uma vez, parece não haver quase distinção entre o que se apresenta como objetivo de aprendizagem nas competências e habilidades e o que se descreve como conteúdo para a área em questão.

Em relação ao campo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, temos a seguinte competência: **“Competência de área 4** - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.” (BRASIL, 2019), relacionada às seguintes habilidades: **“H16** - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.” e **“H19** - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.”. (BRASIL, 2019). Como conteúdo curricular, temos: **“Características e**

transformações das estruturas produtivas”, onde aparecem os subitens: “Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.” e “Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.” (BRASIL, 2019). Nesses exemplos mencionados, o currículo é justamente o aprendizado sobre as transformações tecnológicas e seus impactos na produção material e nas estruturas sociais, ou seja, novamente a competência acaba por se referir ao aprendizado do currículo, atividade essa que já ocorria antes da institucionalização do conceito de competência.

Vale frisar que tanto o currículo de matemática quanto o das ciências da natureza estão subdivididos em disciplinas (física, química e biologia nas ciências da natureza; matemática como um campo autônomo), já o campo das linguagens e das ciências humanas não possuem descrição de conteúdo dividido em disciplinas, tornando a descrição das competências e a de seus conteúdos algo bastante genérico, e mantendo uma grande semelhança entre aquilo que é descrito como competência ou habilidade e aquilo que é descrito como saber curricular.

O questionamento sobre a efetividade ou necessidade dessa reestruturação conceitual, portanto, se estende à toda matriz de referência do Enem.

4.3 O Novo Enem e o conceito de competência

Com a reforma de 2009 na matriz do Enem, o conceito de competência também sofre pequenas modificações, estando associado agora mais diretamente aos saberes e ampliando-se o número de competências e habilidades.

As competências do sujeito são eixos cognitivos que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação). (BRASIL, 2019).

Essas competências e habilidades passam a se referir especificamente à quatro grandes “áreas do conhecimento”, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. São introduzidos, também, os denominados “eixos cognitivos”, que são exatamente as competências da primeira matriz, mas que aparecem agora como uma espécie de competências “comuns a todas as áreas de conhecimento” (BRASIL, Op. cit.). Nota-se que, mesmo reformulada, a matriz manteve as bases da antiga e ainda as desenvolveu, expressando concordância com a proposta original.

Os eixos cognitivos são cinco:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2019).

O Inep apresenta para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nove competências específicas e 30 habilidades, para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias oito competências específicas e 30 habilidades, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias seis competências específicas e 30 habilidades e, por fim, para a área de Matemática e suas Tecnologias sete competências específicas e 30 habilidades.

É interessante notar como o número de competências específicas é bem próximo em todas as áreas, e o de habilidades é exatamente o mesmo. Esse dado nos levanta a questão da forma como foram elaborados ou sua motivação. O número exatamente igual de habilidades e tão próximo de competências indicam que são fruto de um exercício de abstração de viés conceitual mais preocupado com sua forma do que com seu conteúdo.

Além de não se aprofundar muito nos conceitos de competências ou habilidades, as descrições do Inep de cada competência e cada habilidade também possuem caráter

generalista, o que dificulta uma identificação mais precisa do processo que fundamenta a formulação das questões do Enem. O órgão também disponibiliza o download de um arquivo da matriz de referência do Enem que possui um anexo importante. Chamado de “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência”, o anexo possui 11 páginas, quase o mesmo tamanho reservado às competências e habilidades (13 páginas). Esse anexo especifica os conteúdos a serem avaliados em cada área do saber.

Esses objetos são análogos aos “saberes” nas discussões de Perrenoud e, aqui, não aparecem em conflito com as competências, pelo contrário, aparecem “associados”. Dessa forma o Inep parece adotar, na nova matriz, a postura de uma reforma que introduz o conceito de competência como extensão dos saberes já consolidados, ou como uma ressignificação na forma de entender como esses saberes se articulam, sem alterar significativamente a estrutura curricular vigente. Nesse aspecto, a matriz de referências do Enem, que é a base de uma reestruturação recente do próprio Ensino Médio, não parece propor uma revisão mais aprofundada dos saberes escolares, mas sim adequar-se a novas terminologias que, como vimos, mantêm estreita relação com o mercado de trabalho.

Gostaria de ressaltar que a partir de 2017 o Enem parou de emitir certificados de conclusão do Ensino Médio, que ficou a cargo do Encceja. Essa avaliação nacional possui praticamente os mesmos objetivos do Enem, com o diferencial de certificar o participante quanto à conclusão do ensino médio ou ensino fundamental, e não de permitir a entrada no ensino superior ou acesso a políticas públicas. Sendo assim temos duas provas que pretendem avaliar a qualidade do ensino básico no Brasil, permitir uma autoavaliação do participante para que este possa mensurar suas possibilidades de inserção no mundo de trabalho e medir competências, habilidades e saberes desenvolvidos ao longo da escolarização (somente Ensino médio no caso do Enem, e também Ensino Fundamental no caso do Encceja). A diferença reside no fato do Enem funcionar também como um vestibular nacional para entrada no Ensino Superior enquanto o Encceja certifica a conclusão de etapas da escolarização.

Sendo assim, esperava-se que a matriz de referência das duas provas no tocante ao Ensino Médio fosse a mesma, no entanto foram encontradas algumas diferenças mínimas. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias possui nove competências específicas, ao invés das oito do Enem. Algumas habilidades também são diferentes, e a forma como a matriz do Encceja é estruturada procura delimitar melhor como cada competência, ou melhor, cada dupla de competências se associa a uma habilidade. A matriz é estruturada em forma de tabela, onde um dos eixos é formado pelos eixos

cognitivos (competências gerais para todas as áreas de conhecimento), e o outro é formado pelas competências específicas da área de conhecimento em questão. No encontro desses dois eixos há a apresentação de uma habilidade, que teoricamente seria fruto do desenvolvimento da ambas as competências em sinergia. A Figura 1, na página seguinte, é um exemplo dessa estrutura na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 - Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (formativo, publicitário, artístico e de entretenimento).	_____	H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.	H3 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.	H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
M2 - Conhecer e usar (língua(s) estrangeira(s) moderna(s)) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.	_____	H6 – Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.	H7 - Relacionar informações em um texto em LEM, sua função e seu uso social, para justificar possíveis intenções do autor.	H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.
M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	_____	H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.	H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função de necessidades cinesísticas.	_____	H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de integração social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
M4 - Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	_____	H12 - Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.	_____	H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos.	H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
M5 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	_____	H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.	H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.	_____	H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Figura 1 – Tabela da Matriz de Referência do Ensino Médio do Enceja. Esta é somente metade da matriz, que possui 2 páginas. M1 e M2 representam competências específicas da área de conhecimento; H1, H2, H5 e H6 representam habilidades. Fonte: Inep.

De acordo com o sítio do Inep a página que contém essa matriz foi atualizada em sete de agosto de 2017, e mantêm-se assim exposta em julho de 2019, enquanto o arquivo da matriz do Enem aparece com a data de 2012 em seu endereço eletrônico. Esses dados podem indicar que a matriz do Encceja para o Ensino Médio tinha por finalidade ser igual à do Enem, por ambas se proporem avaliar a qualidade do egresso dessa etapa escolar, mas por ser mais recente, sua atualização acabou por gerar pequenas diferenças. É possível também que essa matriz presente na área do sítio dedicada ao Encceja seja a versão atual oficial da matriz para o Ensino Médio, uma vez que a matriz do Enem de 2012 não está mais com acesso disponível pelo sítio do Inep, podendo ser visualizada somente via endereço online (que permanece ativo, apesar de desatualizado). As diferenças, no entanto, são mínimas e podem passar despercebidas sem uma leitura atenta. De qualquer maneira, ambas as propostas são susceptíveis às críticas expostas.

Ainda que no novo formato do exame haja um esforço teórico para associar as competências abstratas às disciplinas já existentes, enquanto procura-se incentivar trabalhos envolvendo diversas disciplinas (grandes áreas do conhecimento), muitas competências são associadas a uma matéria escolar específica, não se percebendo assim uma efetiva reformulação do currículo.

Azanha tratou da distinção conceitual entre saberes e competências partindo de outros usos da palavra “saber”, trazendo assim mais clareza à discussão. O autor partiu da distinção de dois significados básicos da palavra, são eles “saber que” e “saber fazer”. Segundo o educador:

Quando se diz que ‘alguém sabe que tal coisa é o caso’, entende-se que esse alguém tem uma informação que acredita verdadeira. Por exemplo, *João sabe que Paris é a capital da França*. É irrelevante que a informação seja mais ou menos complexa. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de um saber proposicional. Mas, quando se diz que alguém *sabe fazer* alguma coisa, entende-se que esse alguém tem o domínio de uma técnica, tem uma competência para desempenhar determinada tarefa de uma certa classe. Por exemplo, *João sabe dirigir automóvel*. O uso do verbo *saber*, em casos semelhantes, é sempre indicativo da posse de uma habilidade ou de uma capacidade. [...] Só o estudo de cada caso poderá tentar especificar que porções de informação estão implicadas no exercício de uma certa competência. (AZANHA, 2006b, p. 145).

Os questionamentos apresentados me parecem de grande importância diante da influência que o Enem exerceu e vem exercendo no sistema educacional brasileiro, e da forma que foi proposta sua matriz. Sem muito aprofundamento crítico aparente e com

possíveis consequências graves no ensino básico, o governo brasileiro estruturou e implementou uma reforma educacional com grande reverberação em diversas instâncias sociais. No entanto, como nos alertou Azanha:

Nem se descrevem as deficiências do ensino atual [...] nem se prescrevem pautas de renovação que ultrapassem o nível das recomendações prudenciais de qualquer manual. Nesse, como em outros textos, a referência à “escola tradicional” parece ser mais um desses slogans que mascaram a ignorância da diversidade das práticas escolares vigentes, reunindo-as todas sobre um conceito vazio. (AZANHA, 2006c, pp. 159 - 160).

4.4 Possíveis consequências de uma adoção dogmática do conceito de competência

Ao longo dessa dissertação foram expostas duas consequências indesejáveis, uma de caráter epistemológico e outra de caráter político, que podem surgir ao firmar uma matriz de referências de uma prova nacional como o Enem em uma pedagogia (a pedagogia das competências defendida por Perrenoud) nos moldes como foi apresentada. A primeira trata-se da confusão entre o gramatical e o empírico, e a segunda se trata da submissão da escola às exigências do mercado de trabalho. Um exemplo do primeiro tipo de consequência foi discutido por Gottschalk, em seu artigo para a coletânea *Certeza*, onde a autora considera uma questão do Enem de 2011 pretensamente interdisciplinar, na qual uma poesia é apresentada como introdução a uma questão de biologia. Após apresentar um poema de Toquinho e Vinícius de Moraes onde diversos insetos são classificados como nossos “irmãos e irmãs”, cobra-se a taxonomia correta que compartilhamos com esses insetos na biologia (a saber, o reino). A questão é a que segue:

QUESTÃO 87

Os Bichinhos e O Homem

Arca de Noé

Toquinho & Vinicius de Moraes

Nossa irmã, a mosca

É feia e tosca

Enquanto que o mosquito

mais bonito
 Nosso irmão besouro
 Que é feito de couro
 Mal sabe voar
 Nossa irmã, a barata
 Bichinha mais chata
 E prima da borboleta
 Que é uma careta
 Nosso irmão, o grilo
 Que vive dando estrilo
 Só pra chatear

MORAES, V. A arca de Noé: poemas infantis. Sao Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

O poema acima sugere a existência de relações de afinidade entre os animais citados e nós, seres humanos. Respeitando a liberdade poética dos autores, a unidade taxonômica que expressa a afinidade existente entre nós e estes animais é:

- A - o filo
- B - o reino.
- C - a classe.
- D - a família.
- E - a espécie.

(Enem 2011, apud GOTTSCHALK, 2012, p. 74)

Sobre essa questão, a pesquisadora discorre:

[...] o modo pelo qual a questão foi formulada (o uso de um contexto literário para introduzir uma questão de natureza empírica), ensina-se tacitamente uma hierarquização dos saberes, como se houvesse um fundamento último para a aplicação de nossos conceitos que fosse mais legítimo, ou o verdadeiro. Além do que, confundem-se relações internas com relações externas, reduzindo-se aquelas a estas, quando o uso literário do conceito de afinidade é descrito como uma mera “licença poética”, ou seja, como se as afirmações dos poetas estivessem *erradas*. (GOTTSCHALK, 2012, p. 75, grifos do autor).

A forma como a questão é apresentada nos permite inferir que há, talvez de forma não intencional, uma significação do conceito de “família” mais correto que outros, uma vez que nos poemas os insetos são apresentados como nossos irmãos e irmãs, mas a resposta “família” presente nas alternativas da prova foi classificada como incorreta, já que nas regras da ciência biológica compartilhamos com os insetos somente a taxonomia de Reino. Dessa forma não só se estabelece o corpo conceitual de um saber escolar como mais correto que outro (no caso, a classificação da biologia é a correta, em detrimento da literária), como ainda se constrói certa condescendência ao conteúdo literário ao qualificar como aceitável o “erro” dos poetas por tratar-se de “licença poética”.

Esse é um exemplo de uma questão que confunde proposições gramaticais, ou seja, de natureza convencional, com a descrição de realidades empíricas. O uso do conceito de família evocado pelo uso literário é gramatical, e não empírico. Não se pretende descrever nada, e sim estabelecer uma forma de entender nossa relação com outros animais. A consciência dessa distinção, alcançada via terapia filosófica de Wittgenstein, nos permite compreender que as afirmações da poesia acima têm um uso expressivo, sugerem novas regras de sentido, tal como ocorre com os enunciados matemáticos, no sentido de que não cabe uma verificação empírica.

Dizer que ‘a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180°’ é de mesma natureza que a proposição de que ‘os insetos são nossos irmãos’. Aceitamos (ou não) estas novas regras. Cabe ao professor *persuadir* o aluno a incorporá-las de tal modo que façam parte em algum momento de sua visão de mundo, não como afirmações absolutas e imutáveis, mas como regras pertencentes a diferentes jogos de linguagem. (GOTTSCHALK, 2012, p. 78).

Essa percepção tem consequências importantes na prática docente, pois munido dessa consciência, cabe ao professor introduzir o aluno às regras específicas do jogo de linguagem de sua disciplina para que ele, incorporando essa Gramática, seja capaz de compreender seus conteúdos como previsto naquela disciplina escolar.

Ao construir uma avaliação nacional com o peso e os objetivos do Enem (mais especificamente o objetivo de ser exemplo para uma reformulação de práticas docentes em sala de aula) que compartilha dessa confusão epistemológica, os próprios professores poderão, em sua prática, desenvolver comportamentos que expressam essa visão dogmática dos saberes escolares. Inspirados pela avaliação nacional e pela pedagogia das competências começaram a surgir nas escolas do país programas pedagógicos onde o professor deve se esforçar para que o aluno descubra, por si só, conteúdos que são, por vezes, de natureza convencional, além do que, nessa questão em particular do Enem, espera-se também que o aluno considere apenas as regras relativas aos jogos de linguagem específicos da biologia, em detrimento de outros jogos possíveis:

Há uma concepção epistemológica que perpassa a pedagogia das competências, a saber, de que existem estruturas cognitivas no aluno que necessitam ser estimuladas através de situações-problema. Desta perspectiva pedagógica, caberia ao professor propiciar situações para que determinadas competências sejam desenvolvidas naturalmente. Assim, não é à toa que o contexto empírico tenha prevalecido sobre o literário, pois parte-se do pressuposto de que pensar significa desenvolver estruturas naturais no ser humano, que possibilitam identificar o fundamento último para as nossas decisões,

discriminando-se, assim, o verdadeiro do falso, o correto do incorreto. Nesta concepção cientificista do conhecimento, onde as relações causais predominam sobre as ligações de sentido, privilegia-se dogmaticamente um determinado uso dos conceitos. O aluno é induzido através destes exames a considerar certos contextos em detrimento de outros, naturalizando-se, indevidamente, regras de natureza convencional. (GOTTSCHALK, 2012, p. 78).

Há um equívoco nessa visão dogmática presente na pedagogia das competências que sustenta a matriz do Enem onde não se reconhece a natureza convencional de determinadas proposições na linguagem, atribuindo-se a elas um caráter empírico. Assim acredita-se que, por estarem ancoradas no mundo, as regras que constituem os jogos de linguagem representados pelas disciplinas escolares podem ser “encontradas” pelos alunos, bastando um esforço direcionado em práticas guiadas pelos professores. Direcionados por essa visão, os professores evitam ensinar explicitamente a seus alunos as convenções básicas de cada ciência, que são necessárias para que o aluno, munido destas, possa então significar os dados encontrados no mundo de acordo com as convenções daquela ciência específica.

Esse equívoco pode, ainda, ter como consequência implicações de caráter ético. É possível, por exemplo, que a natureza empírica de certos conhecimentos científicos ensinados nas escolas seja generalizada para outros enunciados, os quais exercem outra função, conduzindo a uma hierarquização tácita entre diferentes saberes escolares, como no caso da primazia da taxonomia da Biologia sobre o significado literário. Uma prova nacional que apresente essa confusão entre diferentes enunciados pode acabar por expressar essa hierarquização em suas questões como se fosse expressão de uma hierarquia natural, como já foi colocado em relação à questão apresentada como exemplo.

A terminologia “competências” pode ainda fomentar um quadro de maior confusão quando se utiliza uma palavra com outros entendimentos já estabelecidos ordinariamente, como o de desempenho de excelência. Nesse ponto a situação pode ser ainda mais crítica pois pode contribuir com a construção da ideia de que a escola deve se comprometer com a formação de alunos de elevado desempenho em certas tarefas.

Para além da crítica sobre as complicações que seria estabelecer o que se entende por um desempenho elevado, e em que tarefas essa excelência deveria ser alcançada, Azanha nos chama a atenção para a associação dessa mentalidade à uma submissão cada vez maior da escola às exigências mercadológicas. Ao citar uma conferência ocorrida em Paris em 1989, Azanha faz a seguinte crítica:

Essa conferência, organizada pelo Centre Educational Research Innovation (Ceri), teve por objetivo iniciar as atividades de um projeto destinado a promover estudos e discussões sobre a reforma curricular nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A preocupação de fundo que orientou todos os trabalhos e discussões foi a de que, no mundo atual, a qualidade da educação é essencial para “atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”; assim, não mais seria suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares, mas que também oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinking skills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática. (AZANHA, 2006a, p. 174).

Fica clara nesse trecho a relação entre as discussões sobre reformas no ensino básico em países da OCDE 30 anos atrás e as propostas de Perrenoud que basearam a matriz de referências do Enem e sua pedagogia das competências, a saber, o uso de um conceito que migrou nesse momento do mercado de trabalho e que tem ordinariamente seu significado associado ao desenvolvimento de um aluno com habilidades complexas, permitindo assim que esteja preparado para uma sociedade e uma realidade econômica de grande disputa, onde a responsabilidade pelo sucesso nesse contexto estaria cada vez mais associada ao desempenho de excelência do indivíduo, minimizando o caráter coletivo das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da educação básica e universal e estimulando a submissão das teorias pedagógicas aos anseios do mercado.

Para Wittgenstein, como já foi descrito, somos incorporados a uma Gramática de usos da linguagem conforme caminhamos em nosso processo de aprendizagem. Faz parte dessa Gramática uma série de proposições que aprendemos a aceitar como inquestionáveis, caso contrário não seria possível estabelecer nenhuma certeza sobre o mundo, caindo numa relativização absoluta e insustentável. O problema surge, no entanto, quando naturalizamos essas proposições, ou seja, perdemos de vista que se tratam de convenções firmadas coletivamente às quais somos introduzidos e que aprendemos a aceitar como certezas, e passamos a vê-las como afirmações intrinsecamente verdadeiras, cujo estado de verdade não se dá linguisticamente mas por supostamente representar corretamente uma verdade extralinguística presente no mundo.

Sobre essa questão, Gottschalk apresenta as seguintes reflexões sustentadas por uma leitura wittgensteiniana:

Ao longo de suas observações publicadas em *Da Certeza*, Wittgenstein nos apresenta situações que permitem concluir que no aprendizado da

linguagem incorporamos uma gramática que prescinde de qualquer justificativa, aceitamos incondicionalmente determinados enunciados, que vão se constituindo como uma estrutura tal que, se um deles fosse colocado em questão, arrastaria tudo consigo, mergulhando no caos, como diz Wittgenstein no parágrafo 613. Daí nossas reações indignadas a determinados questionamentos: “é claro que me chamo Cristiane!, é óbvio que estou aqui neste momento e não em outro lugar qualquer, que existo, etc. etc.”, certezas que precedem qualquer outra afirmação que julgamos ter sentido ou não. (GOTTSCHALK, 2012, p. 72).

É muito importante, diante dessa reflexão, que se tenha consciência da construção dessas certezas ao longo do processo de aprendizagem, incluindo a aprendizagem escolar, para evitar o dogmatismo que a terapia filosófica de Wittgenstein nos ajuda a identificar e combater. É igualmente importante essa consciência quando tratamos da matriz de referências do maior vestibular nacional com variados objetivos, incluindo o de ser exemplo para reformas pedagógicas do ensino nacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Exame Nacional do Ensino Médio foi marcado, em sua primeira fase, por objetivos como a avaliação da qualidade da etapa final do ensino básico em todo o país, avaliação de capacitação para o mercado de trabalho (embora não tenha sido usada na prática com frequência para esse fim), uma autoavaliação para o aluno egresso da escola, uma avaliação da proposta pedagógica das escolas e sua efetividade (que se materializou via ranqueamento escolar, posteriormente abandonado), além de se colocar, segundo seus próprios idealizadores, como um exemplo a ser seguido para mudanças práticas na atuação de professores em sala de aula.

Durante essa primeira fase o Enem era composto por 63 questões multidisciplinares, sem divisão entre diferentes áreas do saber, e tinha como objetivo avaliar algumas competências daqueles que realizavam a prova e, focando-se nessas competências, buscava não exigir em suas questões uma grande quantidade de conhecimentos escolares prévios, focando-se na interpretação de textos, dados e problemas apresentados na própria avaliação. Nílson Machado, um dos idealizadores da prova, chegou a afirmar que uma das principais funções do Enem era passar dos conteúdos escolares para a avaliação de competências, mas admite que se tratava de uma proposta difícil de ser realizada¹¹.

Rodrigo Travitzki, como visto no segundo capítulo dessa dissertação, questionou a capacidade de uma prova nesses moldes de avaliar e ranquear as escolas, e outros autores como Azanha teceram críticas sobre as reais possibilidades e limites de se alcançar os objetivos iniciais do Enem, dentre eles o de propor e conduzir mudanças em direção a uma proposta de educação mais moderna, questionando inclusive a redução de uma grande diversidade de práticas pedagógicas ao que os criadores da prova chamaram de “educação tradicional”.

Com o tempo, no entanto, o Enem passou por progressivas alterações, chegando a uma reformulação abrangente na estrutura da prova em 2009. Nesse ano o Enem passou a integrar um nascente sistema unificado de vestibular nacional para o ingresso em universidades particulares e públicas (especialmente as federais, que estavam crescendo em número de maneira acelerada). Articulando-se a programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o

¹¹ Ver capítulo 2, página 26.

REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o SISU (Sistema de Seleção Unificado), o Enem se tornou o maior vestibular nacional e passou a integrar um conjunto de políticas públicas federais para a educação.

Com a assimilação de novas funções a estrutura da prova é alterada, aproximando-se do formato dos vestibulares mais tradicionais. Agora com 180 questões objetivas (além da redação, já presente no formato anterior), a nova avaliação abandona a ideia de questões focadas somente na mensuração de competências e passa a dar maior importância aos conhecimentos escolares, divididos em quatro grandes áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias).

Essa reestruturação, no entanto, não significa o abandono da centralidade do conceito de competência que estava presente na matriz do primeiro formato do Enem. Distante de abdicar do conceito, a segunda matriz o amplia, descrevendo um número maior de competências e as associando a habilidades e, diferente da primeira matriz, aos conhecimentos escolares. De fato, o próprio Perrenoud, a principal inspiração para a formulação da matriz, apresentou revisões em sua obra acadêmica neste mesmo período. Diante do questionamento de profissionais da educação sobre a clareza de suas propostas e do conceito de competência a elas articulado, o sociólogo publicou em 2011 na Europa (traduzido para o português e publicado no Brasil em 2013, portanto próximo da data das modificações do Enem) o livro *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*, onde há um esforço para precisar o conceito e associá-lo a conhecimentos escolares, incluindo uma série de novos conhecimentos que deveriam ser incorporados aos currículos tradicionais, segundo o autor, e que deveriam se pautar em observações, listagens e descrições de atividades e situações empíricas às quais o educando deveria se tornar apto a enfrentar.

A nova matriz de referências do Enem passa a ter entre seis e nove competências específicas por área do conhecimento, além de exatamente 30 habilidades associadas para cada uma delas. As poucas competências gerais da primeira matriz não são abandonadas, são apenas ressignificadas agora como “eixos cognitivos”, algo ainda mais abrangente que as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos estudantes durante o ensino básico. Esse número idêntico de habilidades (e bem próximo de competências) entre as diferentes áreas do conhecimento, além da forma como são descritos e relacionados entre si e com os conteúdos, passam a impressão de que houve

um esforço mais estético de conceitualização do que realmente descritivo da gramática de tais competências.

Também nos pareceu que fora adotado o pressuposto de que as competências ditas específicas seriam passíveis de mensuração objetiva, bastando para isto, tê-las desenvolvido nos alunos a partir de situações empíricas extraídas do mundo cotidiano do alunato e aplicadas em novos contextos. Este pressuposto, por sua vez, encontra respaldo na pedagogia das competências formulada por Perrenoud, que vai ainda mais longe. Segundo o sociólogo, essas capacidades para lidar com situações futuras já previstas pelos cientistas estariam fundamentadas em entidades extralinguísticas (estruturas cognitivas) ainda a serem desvendadas pelas ciências cognitivas. A partir da análise desenvolvida no quarto capítulo dessa dissertação, relativizamos estas crenças, resultantes, em ambos os casos (tanto na matriz do Enem como na pedagogia das competências), de um uso dogmático do conceito de competência.

Para desvendar os usos dogmáticos elencados do conceito de competência recorri à filosofia da linguagem presente na segunda fase autoral de Wittgenstein. A terapia filosófica proposta pelo filósofo austríaco, método¹² que emprega em suas reflexões sobre a linguagem, foi a base sobre a qual se sustentou a análise que buscou identificar tanto o uso dogmático do conceito de competência em Perrenoud quanto na matriz do Enem.

Diante do exposto no terceiro e quarto capítulos dessa dissertação, a conclusão a que se chegou foi a de que já haveria uma postura dogmática na estruturação do conceito de competência nas obras de Perrenoud, notadamente marcado por um uso que parece compreender as competências como entidades extralinguísticas. Chega-se a essa conclusão ao observar que o sociólogo se esforça, sem sucesso, para precisar conceitualmente as tais competências, além de propor que serão tão mais precisas essas descrições quanto mais se fundamentarem em listas de situações empíricas, as chamadas “famílias de situações”.

A terapia filosófica de Wittgenstein nos ajuda a identificar a postura dogmática de Perrenoud ao nos esclarecer que existem diferentes usos linguísticos para conceitos e proposições. O dogmatismo se mostra na adoção de um único uso de uma expressão linguística como se esta representasse a única possibilidade verdadeira ou correta. Frequentemente, o pensamento dogmático é resultado da confusão entre as proposições

¹² Não se trata, como visto no terceiro capítulo dessa dissertação, de um método no sentido tradicional empregado pela ciência. A atividade terapêutica proposta por Wittgenstein não possui estrutura fixa ou fórmula geral de apresentação, variando de acordo com a situação em que será aplicada.

empíricas e as gramaticais, ou seja, a confusão entre a função de construir modelos ou convenções (representada pelas proposições gramaticais) e a função de descrever algum objeto ou fato do mundo (proposições empíricas). Acreditar que um conceito, como o de competência, tenha um uso descritivo ou decorra de processos psicológicos pode levar a várias confusões nas políticas educacionais e práticas pedagógicas. Esse parece ser o caso tanto do uso do conceito em Perrenoud quanto na matriz do Enem.

Estas confusões, que parecem ter migrado das obras de Perrenoud, quando presentes na matriz de referências de uma prova com o alcance e os objetivos do Enem, podem trazer outras consequências mais abrangentes e problemáticas na medida em que suas diretrizes influenciam todo o sistema educacional do país.

Práticas docentes e propostas pedagógicas pelo país passam a buscar, sem sucesso, focar-se no desenvolvimento das tais competências em detrimento do ensino de conteúdos fundamentais e necessários. A centralidade das competências associada à ideia de que são de fato capacidades inerentes ao sujeito, e não modelos que nos dizem como compreender os resultados vistos em sala, fazem com que o desenvolvimento de competências não seja somente um objetivo da educação, mas a própria forma como esses objetivos serão alcançados.

Ainda outra consequência indesejada pode surgir com implicações éticas no ensino brasileiro. Decorrente da crença de que nossos enunciados em geral são descrições de realidades empíricas, uma hierarquização entre saberes pode surgir tacitamente. É possível que se compare diferentes saberes escolares, com diferentes propostas e estruturas, sob os mesmos pressupostos (geralmente os das ciências da natureza) o que acabará por classifica-los como mais corretos ao se generalizar o uso descritivo para todos os enunciados.

Há também como possível consequência a confusão conceitual entre os novos usos propostos para o conceito de competência no campo da educação e aqueles já enraizados na gramática popular, como o uso para referir-se à excelência. Uma escola que busque se direcionar ao desenvolvimento de competências pode se tornar uma escola que se concentra em alcançar com seus alunos resultados elevados em determinadas atividades, geralmente associadas ao mercado de trabalho. O uso do conceito de competência, que migrou (dentre outras origens) do mundo do trabalho para a educação pode representar uma submissão cada vez maior dos objetivos educacionais aos objetivos do campo da economia, diminuindo ou mesmo dirimindo a importância histórica dada a outros aspectos da educação como a formação de um cidadão que saiba conviver

pacificamente em sociedade, que possa reconhecer e desenvolver-se diante das diferentes possibilidades de expressão e manifestação do ser humano, que defenda uma sociedade democrática e possa compreendê-la, identificar seus limites, possibilidades e propor mudanças, dentre outros objetivos que se possa atrelar à educação em geral, e à educação básica especificamente.

Por fim, para além de todas as reflexões já expostas sobre o uso dogmático do conceito de competência, basilar na ideia de educação que se propõe construir através do maior vestibular nacional, gostaria de trazer um caso que questiona a capacidade do Enem, enquanto prova objetiva aplicada em todo o território nacional de um país bastante diverso, de avaliar aquilo que descreve em sua matriz.

A partir das reflexões presentes nos capítulos anteriores questionou-se a capacidade de reestruturação de uma prática de ensino com fins de melhorá-la através, dentre outras medidas, de uma alteração conceitual que, como visto, tem um viés dogmático.

Esse dogmatismo foi apontado nas análises anteriores via reflexão filosófica, o que por si só não pretende descrever uma realidade concreta ou um julgamento absoluto que possa classificar a postura de Perrenoud de maneira definitiva. Essa análise, no entanto, encontra respaldo num exemplo empírico recente que demonstra a imprecisão na avaliação de práticas educacionais no Brasil. Não se trata, é importante ressaltar, de criticar a imprecisão das provas, mas de expô-la, contribuindo assim com a leitura de que encarar a referência conceitual do Enem como descritiva de uma realidade concretamente mensurável é uma postura equivocada.

Apresento a seguir um caso que aponta limites na capacidade da prova de julgar de maneira confiável o resultado de propostas pedagógicas pelo país. Ciente de que existe uma considerável quantidade de trabalhos e autores que tratam das questões que envolvem a avaliação escolar, não é o objetivo desse exemplo discutir com profundidade os limites e capacidades dos diferentes tipos de prova existentes no país atualmente, mas antes corroborar com as reflexões a respeito das dificuldades decorrentes de uma prova nacional que tem como objetivo central avaliar o desenvolvimento de competências.

O caso empírico que vale ressaltar é o da Escola Estadual Professor Dimas Mozart E Silva. Esta escola, localizada em Taquarituba, no estado de São Paulo, obteve a menor média do estado no Exame Nacional do Ensino Médio em 2016, de acordo com dados do Inep. De fato, a escola esteve abaixo da média nacional em 2015 e 2011, além de 2016, os três únicos anos em que a escola atingiu mais de 50% de participação e pelo menos 10

alunos, condições necessárias para que os dados sejam considerados válidos. Esses resultados nos indicariam uma prática pedagógica escolar com resultados abaixo do esperado quanto aos objetivos educacionais nacionais.

No entanto, se avaliarmos o desempenho dessa mesma escola no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sua nota foi de 5,4 em 2017, acima da meta nacional para esse ano (para os anos finais do Ensino Fundamental), que foi de 5, e acima da meta estabelecida para a escola, de 4,5. A escola também figurou acima da meta nacional em 2015, 2013 e 2011. Em todos esses anos a escola em questão também esteve acima das metas estipuladas para esta unidade escolar específica.

Além dos bons resultados no Ideb, a Escola Estadual Professor Dimas Mozart E Silva foi uma das finalistas mundiais do Prêmio Zayed de Energia do Futuro para a categoria Escolas Secundárias Globais. O prêmio é realizado pela MET Community (comunidade internacional sem fins lucrativos) e visa reconhecer empresas, pessoas e escolas que fizeram contribuições significativas para o futuro da energia no mundo, propondo soluções sustentáveis. A iniciativa também conta com o apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Grandes empresas como a General Eletrics e diversos pesquisadores e ONGs internacionais já ganharam o prêmio. Em 2016 a escola Professor Dimas Mozart E Silva foi uma das finalistas com um projeto envolvendo alunos do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, demonstrando reconhecimento internacional de práticas desenvolvidas pela escola que estão associadas às exigências do mundo moderno, assim como propôs o relatório da UNESCO, e que estão de acordo com o que se espera de alunos que tenham desenvolvido de maneira satisfatória competências para enfrentar dilemas do mundo em que vivem.

A incoerência entre os resultados do Enem e de outras avaliações, como o Ideb, ou prêmios internacionais (Prêmio Zayed de Energia do Futuro), é um indicativo de que a sustentação conceitual da prova não tem poder de uniformizar uma compreensão sobre fundamentos e objetivos mensuráveis da educação de base. Esse fato corrobora com a posição de que o conceito em seu uso na matriz não possui o caráter descritivo da realidade como é apresentado tanto pelo seu autor como pelos organizadores do Exame Nacional do Ensino Médio.

Não se trata de uma crítica ao conceito de competência e sua descrição, precisão ou veracidade de seu conteúdo. Trata-se da crítica a uma postura dogmática diante de um conceito cuja função é normativa, ou seja, a de construir modelos, mas que é visto como descritivo de uma realidade extralinguística. No caso apresentado, os alunos da Escola

Estadual Professor Dimas Mozart E Silva parecem ter alcançado com sucesso algumas das competências gerais (eixos cognitivos a partir de 2009) que o Enem propõe avaliar, o que indica que deveriam obter resultados melhores na avaliação. São essas competências:

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2019).

Este é, portanto, um exemplo da dificuldade do Enem em mensurar o desenvolvimento das competências que sua própria matriz procura descrever, uma consequência esperada já que o conceito de competência, enquanto uso normativo, deve ser utilizado apenas como critério de comparação para significar os dados da realidade. Numa leitura Wittgensteiniana, as competências seriam algo semelhante a “ser capaz de”, ou seja, representam o domínio de técnicas que, por sua vez, intermediam o aprendizado de regras previamente estabelecidas e que passam a orientar nossas ações e pensamentos. São, portanto, gradualmente constituídas a partir de um conjunto de técnicas a serem apreendidas, e não o desenvolvimento de processos ou estados mentais mensuráveis através de provas objetivas. Existem outras formas de verificar o desenvolvimento de competências, como o próprio Prêmio Zayed de Energia do Futuro, que avaliam os resultados de projetos pedagógicos e de atividades desenvolvidas por alunos sem a necessidade de construir uma definição das competências necessárias para tal.

O foco no esforço de refazer a base conceitual da educação brasileira como forma de melhorar seu desempenho pode acabar por desviar esforços e recursos de áreas que possuem influência positiva já comprovada nos resultados da prática escolar.

Não pretendo negar a importância de repensar projetos de educação e o próprio entendimento que temos sobre as funções e objetivos da educação, além da importância das pesquisas educacionais que pretendem transformar práticas para que se alcance resultados mais positivos nas diferentes propostas de ensino pelo mundo. Gostaria, no entanto, de trazer à luz a necessidade de compreender o contexto em que essas reformas se darão e de elencar prioridades diante dos recursos disponíveis e da realidade já estruturada em que as reformas serão levadas adiante.

Me parece pouco eficiente o dispêndio de valiosos recursos humanos e materiais em uma mudança conceitual com a finalidade de transformar a educação do país enquanto não se procura resolver outros problemas que interferem diretamente na prática desenvolvida nas salas de aula, onde o ensino efetivamente acontece. A formação de professores, por exemplo, é uma questão central para qualquer reforma educacional, uma vez que é na prática cotidiana dos professores que a educação se forma e se transforma. Uma proposta de reforma que não dedique recursos suficientes para que os professores estejam aptos a desenvolver novas práticas é uma proposta fadada a ter pouco sucesso. A quantidade de alunos por sala, remuneração média de professores, estrutura física das escolas e outros fatores relacionados diretamente ao ensino escolar não parecem ter o mesmo destaque enquanto propulsores da melhora na qualidade do ensino brasileiro. Ainda que a construção e efetivação de um grande vestibular nacional demande grande esforço e investimento, e tenha resultados positivos diversos e abrangentes (como democratizar o acesso ao ensino superior), a proposta de mudanças no ensino no país via modificação conceitual permeada por confusões permanece sendo problemática, ameaçando a efetividade dessas contribuições.

É importante que se tenha clareza dos papéis e dos usos dos conceitos na linguagem para que reformas conceituais, ainda que bem-intencionadas, não acabem por se tornar obstáculos nos projetos de reforma ou que trabalhem para transformações que não necessariamente se alinham com os próprios objetivos estipulados.

Só podemos evitar a injustiça ou o vazio de nossas afirmações na medida em que apresentamos o modelo como aquilo que ele é, ou seja, como objeto de comparação – por assim dizer, como critério –; e não como prejuízo, ao qual a realidade deva corresponder. (O dogmatismo no qual tão facilmente caímos ao filosofar). (WITTGENSTEIN, 1999, # 131).

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. A pedagogia das competências e o ENEM. In: **A Formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006a.

_____. Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: **Reflexões sobre a educação**. São Paulo: Edição Saraiva, 1978.

_____. Avaliação escolar: algumas questões conceituais. In: **A Formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006b.

_____. O ENEM: Afinal, do que se trata?. In: **A Formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006c.

FANN, K. T. **El concepto de filosofía em Wittgenstein**. Trad. de Miguel Angel Bertran. Madri: Editorial Tecnos, 1975.

GOTTSCHALK, C. M. C. A natureza dos fundamentos do conhecimento em Wittgenstein - e suas implicações em processos de avaliação escolar. In: **Certeza** - Org. João Carlos Salles, 71-84, 2012 (capítulo de livro).

_____. Uma conversa com Paul Standish sobre os trail-effects da psicologia e a 'cultura da auditoria' na educação. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 41, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?p=1779>>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2019.

HANSON, N. R. Observação e interpretação. In: **Filosofia da Ciência**. Org. Morgenbesser, S. São Paulo: Cultrix, 1975.

MET COMMUNITY. Disponível em: <<https://metcommunity.org>>. Acesso em: 02/06/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enem. Disponível em: <<http://http://enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 25/07/2019.

MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

_____. **Wittgenstein – através das imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade. **Natureza Humana**. São Paulo, v. 3, n. 2, pp. 233-288, dez. 2001. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302001000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 de agosto de 2019.

_____. (2000). **Wittgenstein: os labirintos da linguagem - ensaio introdutório**. São Paulo: editora Moderna, 2006.

OLIVEIRA, P. Epistemologia do traduzir: normas de uso e sua descrição a parte post. **Gragoatá**, Niterói, vol.24, n.49, pp.572-596, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/34106>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PARO, V. H. **Administração Escolar, introdução crítica**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

_____. **Educação como Exercício de Poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PEREIRA, R. F. S. M. “Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud”. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.41, n.1, pp.229-242, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100229&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 jul. 2019.

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

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. São Paulo. Penso, 2013.

STANDISH, P. Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. **Encounters on Education**. Kingston, v. 8, p. 17 – 27, 2007.

_____ 'THIS is Produced by a Brain-Process!': Wittgenstein, Transparency and Psychology Today. **Journal of Philosophy of Education**, v. 46, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/>>. Acesso em: 24/08/2016.

UNESCO. **Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 2010.

WITTGENSTEIN. L. J. J. (1921) **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. de José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1968.

_____ (1953) **Investigações Filosóficas**. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.